

Phillips-Universität Marburg

Fachbereich 21: Erziehungswissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaften

SS 2023

Abgabedatum: 30.9.2023

Master „Blinden- und Sehbehindertenpädagogik“

Masterarbeit

Betreuerin: Dr. Sabine Lauber-Pohle

**Potentiale sichtbar machen - Adaption eines Verfahrens zur  
Kompetenzfeststellung im Rahmen der schulischen  
Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Sehen**

Bettina Hoffmann

[Bettina.Hoffmann@hhs-frankfurt.de](mailto:Bettina.Hoffmann@hhs-frankfurt.de)

Christoph Schyma

[Christoph.Schyma@hhs-frankfurt.de](mailto:Christoph.Schyma@hhs-frankfurt.de)

## Inhalt

1	Einleitung .....	6
2	Erwerbstätigkeit, Arbeitsmarkt und Ausbildungssituation in Deutschland (Hoffmann) 7	7
2.1	Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt allgemein.....	7
2.2	Die duale Ausbildung in Deutschland .....	7
2.2.1	Zahlen rund um Ausbildung.....	7
2.2.2	Ausbildungsmöglichkeiten und -formen.....	7
2.2.3	(Ab-)Brüche .....	8
2.3	Teilhabe von Menschen mit Blindheit / Sehbehinderung.....	8
2.3.1	Definition Teilhabe .....	8
2.3.2	Definition Sehbehinderung / Blindheit.....	8
2.3.3	Prävalenz der Menschen mit Sehschädigung .....	9
2.4	Auswirkungen der (Seh-)Behinderung auf die Teilhabe .....	10
2.4.1	Schulische Abschlüsse und Berufsausbildung .....	10
2.4.2	Arbeitsmarkt und Beschäftigung.....	10
2.5	Arbeitsmarkt im Wandel.....	11
2.6	Fazit .....	12
3	Berufsorientierung (Hoffmann/Schyma).....	12
3.1	Funktion der Berufsorientierung in Deutschland (Schyma) .....	12
3.2	Berufsorientierung in Hessen (Schyma) .....	13
3.3	Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Sehen (Schyma) .....	15
3.4	Schulische Konzepte zur Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Sehen in Deutschland (Schyma) .....	17
3.5	Berufsorientierung an hessischen Schulen im Förderschwerpunkt Sehen (Hoffmann).....	19
3.5.1	Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen in Hessen.....	19
3.5.2	Berufsorientierung an hessischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen	19
3.6	Zwischenfazit (Hoffmann/Schyma) .....	23

4	Kompetenzfeststellung und Potentialanalysen in der Berufsorientierung (Hoffmann)	24
4.1	Berufswahlpass.....	24
4.1.1	Aufbau des Berufswahlpasses .....	25
4.2	„hamet“ (Handwerklich-motorischer Eignungstest).....	27
4.2.1	Modul 1: Berufliche Basiskompetenzen (Handwerklich-motorische Fertigkeiten sowie PC-Kompetenzen).....	27
4.2.2	Modul 2: Lernfähigkeit bezüglich beruflicher Basiskompetenzen, ggfs. Entwicklung eines individuellen Förderprogramms im Anschluss.....	28
4.2.3	Modul 3: Erfassung berufsbezogener sozialer Kompetenzen .....	28
4.2.4	Modul 4: Überprüfung des vernetzten Denkens in Bezug auf Fehlersuche und Problemerkennung.....	29
4.3	KomPo7 .....	29
4.3.1	Aufbau und Ablauf von KomPo7.....	29
4.3.2	Kompetenzbereiche in KomPo7 .....	30
4.3.3	Übersicht über die Aufgaben .....	30
4.3.4	Handlungs- und Erlebnispädagogische Übungen .....	33
4.4	Abschließende Bewertung der einzelnen Instrumente .....	36
5	Standards für eine barrierefreie Potentialanalyse im Förderschwerpunkt Sehen (Hoffmann/Schyma) .....	38
5.1	Universal Design for Learning (Schyma) .....	38
5.1.1	Intentionen des Universal Design .....	38
5.1.2	Neurowissenschaftliche Grundlagen .....	38
5.2	Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung (Schyma) .....	40
5.2.1	Sehen und visuelle Bedingungen .....	40
5.2.2	Wahrnehmung und deren Bedingungen.....	41
5.2.3	Orientierung und Mobilität und Lebenspraktische Fertigkeiten.....	42
5.2.4	Hilfsmittel, Medien und Arbeitstechniken.....	43
5.2.5	Lebensplanung und Freizeit .....	43
5.2.6	Selbst- und Sozialkompetenz .....	44

5.3	Barrierefreie Dokumente (Schyma) .....	45
5.3.1	Barrierefreiheit allgemein.....	45
5.3.2	Barrierefreie Dokumente.....	45
5.3.3	Alternativtexte .....	46
5.4	Gestaltungskriterien für taktile Grafiken (Schyma) .....	47
5.5	Leichte Sprache (Schyma).....	49
5.6	Wie barrierefrei ist KomPo7? (Hoffmann/Schyma).....	49
6	Barrierefreie Adaption von KomPo7 (Hoffmann/Schyma).....	50
6.1	„Mein Berufsfeld“ (Hoffmann).....	50
6.1.1	Adaptionen.....	50
6.1.2	Erprobung und Auswertung (Hoffmann).....	53
6.1.2.1	Auswertung .....	54
6.1.2.2	Ideen für eine weitere Adaption .....	54
6.1.2.3	Darstellung des Ergebnisses .....	54
6.2	Selbst- und Fremdeinschätzung (Schyma).....	55
6.2.1	Überprüfung der Barrierefreiheit .....	55
6.2.2	Anpassung der Selbsteinschätzung für mehr Barrierefreiheit .....	57
6.2.3	Anpassung der Dokumentation der Selbst- und Fremdeinschätzung für mehr Barrierefreiheit.....	59
6.3	Jobinterview (Hoffmann).....	60
6.4	Erlebnis- und handlungsorientierte Aufgaben (Hoffmann/Schyma).....	60
6.4.1	Erlebnispädagogische Übungen (Hoffmann).....	60
6.4.2	Handlungsorientierte Aufgaben (Hoffmann/Schyma) .....	62
6.4.3	Durchführungshinweise zu den handlungsorientierten und erlebnispädagogischen Aufgaben (Hoffmann/Schyma).....	85
6.5	Auswertungsgespräch (Schyma).....	86
6.5.1	Überprüfung auf Barrierefreiheit .....	86
6.5.2	Anpassungen für mehr Barrierefreiheit.....	87
7	Hinweise zur Durchführung mit sehbehinderten Schüler*innen (Schyma) .....	88

7.1	KomPo-App.....	89
7.1.1	Überprüfung der Barrierefreiheit.....	89
7.1.2	Anpassungen für mehr Barrierefreiheit.....	90
7.2	Jobinterview.....	91
7.2.1	Überprüfung auf Barrierefreiheit.....	91
7.2.2	Anpassungen für mehr Barrierefreiheit.....	91
7.3	Erlebnispädagogische und handlungsorientierte Übungen.....	91
7.3.1	Überprüfung auf Barrierefreiheit.....	91
7.3.2	Anpassungen für mehr Barrierefreiheit.....	93
7.4	Das Auswertungsgespräch.....	95
7.4.1	Überprüfung auf Barrierefreiheit.....	95
7.4.2	Anpassungen für mehr Barrierefreiheit.....	95
8	Fazit.....	95
9	Literaturverzeichnis.....	97
10	Anhang.....	104
10.1	Anhang 1: Erlebnispädagogische Übungen.....	104
10.2	Anhang 2: Handlungsorientierte Übungen.....	105
10.3	Anhang 3: Mein Berufsfeld – Alternative Bildbeschreibungen.....	106
10.4	Anhang 4: Mein Berufsfeld – Auswertungsvorlage in Schwarzschrift.....	108
10.5	Anhang 5: Mein Berufsfeld – Auswertungsvorlage in Brailleschrift.....	109
10.6	Anhang 6: Fremd- und Selbsteinschätzung in Schwarzschrift.....	110
10.7	Anhang 7: Fremd- und Selbsteinschätzung in Brailleschrift.....	111
10.8	Anhang 8: Personenbeschreibungen für die Übung „Die Dinnerplaner“.....	113
11	Eidesstattliche Erklärung.....	114

# 1 Einleitung

Die Berufsorientierung hat an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen einen großen Stellenwert. (vgl. Lang/Heyl 2021, S. 197) Das wird auch zunehmend an der Hermann-Herzog-Schule (HHS) in Frankfurt deutlich. Die Autor\*innen dieser Masterarbeit bekommen das regelmäßig in Gesprächen mit Kolleg\*innen, Eltern und auch den Betrieben rückgemeldet. Zusätzlich gibt es strukturelle Veränderungen im Förderschwerpunkt Sehen in Hessen. Die HHS, die in der Vergangenheit ausschließlich Schüler\*innen mit Sehbehinderung unterrichtete, wird mittlerweile auch von blinden Schüler\*innen besucht. Dies hat große Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und auf die schulische Berufsorientierung.

Menschen mit Blindheit sind wie Menschen mit Behinderung im Allgemeinen auf dem Arbeitsmarkt strukturell benachteiligt, weshalb der Übergang Schule in den Beruf als große Herausforderung angesehen wird und von Schüler\*innen und deren Familien mit großen Ängsten belegt ist. Auf die Situation von Menschen mit Behinderung auf dem Arbeitsmarkt wird in Kapitel 2 genauer eingegangen. Schulische Berufsorientierung passt sich den gesellschaftlichen Veränderungen an und zielt nicht mehr nur auf die Wahl des ersten Ausbildungsberufes, sondern bereitet die Schüler\*innen auf lebenslanges Lernen und Gestalten der eigenen Berufsbiografie vor. (Kapitel 3) Potentialanalysen haben vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung, was in Kapitel 4 eingehend dargestellt wird. Wie die Autor\*innen zeigen werden und aus eigener Erfahrung an der HHS wissen, gibt es bisher keine barrierefreien Konzepte für Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sehen. In Kapitel 5 werden daher Standards für die Entwicklung einer barrierefreien Potentialanalyse beschrieben. Im Hauptteil dieser Arbeit wird die hessische Potentialanalyse KomPo7 auf ihre Barrierefreiheit hin analysiert und für Schüler\*innen mit Blindheit weiterentwickelt. (Kapitel 6) Dazu haben die Autor\*innen unter anderem eigene Aufgaben unter Beteiligung von Schüler\*innen konzipiert, die auf ihren Erfahrungen in der KomPo7-Durchführung mit sehbehinderten Schüler\*innen gründen. Es folgen in Kapitel 7 Hinweise für die Durchführung von KomPo7 mit sehbehinderten Schüler\*innen.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Potentiale aller Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sehen sichtbar zu machen, um sie in ihrer persönlichen beruflichen Orientierung zu stärken.

## **2 Erwerbstätigkeit, Arbeitsmarkt und Ausbildungssituation in Deutschland (Hoffmann)**

### **2.1 Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt allgemein**

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) bezeichnet den deutschen Arbeitsmarkt im August 2023 als robust. So gab es im Juli 2023, laut Statistischem Bundesamt, etwa 45,78 Mio. erwerbstätige Menschen in Deutschland. (BMAS 08/2023)

Die Arbeitslosenzahl betrug laut Bundesagentur für Arbeit im Juni 2023 2,55 Mio., die der langzeitarbeitslosen Menschen 0,91 Mio. (vgl. Bundesagentur für Arbeit. 06/2023, S. 8). Laut einer Umfrage des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind rund 1,75 Mio. Stellen derzeit in Deutschland nicht besetzt. (ebd., S. 14). Die Jugendarbeitslosigkeit von jungen Menschen unter 25 Jahren lag im Juni 2023 bei 217.000. (ebd., S. 8)

### **2.2 Die duale Ausbildung in Deutschland**

#### **2.2.1 Zahlen rund um Ausbildung**

Das duale Ausbildungssystem genießt in Deutschland einen hohen Stellenwert, allerdings reduziert sich die Zahl der Auszubildenden jährlich. Dafür werden zwei Gründe genannt, zum einen ist dies der demographische Wandel, zum anderen streben mehr junge Menschen nach einem Studium. In Folge haben viele Betriebe Schwierigkeiten, Stellen zu besetzen und sprechen von einer Gefährdung der Fachkräftesicherung. (vgl. Milde 2023, S. 9)

2010 wurden rund 1,51 Mio. junge Erwachsene in einem der 326 nach BBiG/HwO (Berufsbildungsgesetz / Handwerksordnung) anerkannten Ausbildungsberufe ausgebildet, 2021 waren es nur noch 1,26 Mio. Auszubildende. (ebd.)

#### **2.2.2 Ausbildungsmöglichkeiten und -formen**

In Deutschland gibt es verschiedene Formen der Berufsausbildung. Neben der dualen Ausbildung, die theoretisches und praktisches Lernen in Berufsschule und Ausbildungsbetrieb miteinander verbindet und aktuell laut Bundesagentur für Arbeit 324 Ausbildungsberufe anbietet, gibt es zusätzlich auch vollschulische Ausbildungen, die meist in der Kulturhoheit der Länder geregelt werden. Ausnahmen stellen Ausbildungen im Gesundheitswesen dar. (Illiger & Dionisius 2023, S. 176)

Die Angebote in den deutschlandweit 54 Berufsbildungswerken zählen zu den dualen Ausbildungsmöglichkeiten, dort haben junge Menschen mit Beeinträchtigung die Möglichkeit, eine berufliche Ausbildung in einem geschützten Rahmen zu absolvieren.

### **2.2.3 (Ab-)Brüche**

Der Anteil junger Erwachsener im Alter von 20 bis 34 Jahren ohne Berufsabschluss ist von 15,5 % im Jahr 2020 (2,33 Mio. Personen) auf 17,8 % im Jahr 2021 (2,64 Mio. Personen) angestiegen. Dabei sind vor allem junge Menschen ohne Schulabschluss (73,8 %) sowie Migrantinnen und Migranten mit eigener Migrationserfahrung (38,1 %) davon betroffen. (vgl. Esser 2023, S. 3)

Die vorzeitige Vertragslösungsquote von dualen Ausbildungen lag im Jahr 2021 bei 26,7 %, das sind rund 141.200 Ausbildungsverträge. (vgl. Milde 2023, S. 9) Vorzeitige Vertragslösungen erfolgen in der dualen Berufsausbildung in der Regel durch Kündigung oder Aufheben des Vertrags. (vgl. Uhly 2023, S. 143)

Ähnlich hoch ist auch die Abbrecherquote für Studierende. Für die Absolventenkohorte 2023 wurden in den Bachelorstudiengängen eine Abbruchquote von 31 % ermittelt, bei Hochschulen lag der Wert bei 39 %, für Hochschulen für angewandte Wissenschaften bei 25 %. (ebd.)

## **2.3 Teilhabe von Menschen mit Blindheit / Sehbehinderung**

### **2.3.1 Definition Teilhabe**

Unter dem Begriff der Teilhabe wird das „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (vgl. rehadat 2017, Lexikon) verstanden. Der Begriff „Teilhabe“ spielt eine bedeutende Rolle im Konzept der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Zusammenhang mit Behinderungen, welches der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) von 2001 zugrunde liegt. Teilhabe steht hier in Verbindung mit Fragen des Zugangs zu verschiedenen Lebensbereichen, der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, einem selbstbestimmten Leben und der Gerechtigkeit in Bezug auf Chancen. Aber auch Fragen zur Lebenszufriedenheit, zur wahrgenommenen gesundheitsbezogenen Lebensqualität und zur erlebten Anerkennung und Wertschätzung in den Lebensbereichen, die für die betreffende Person von Bedeutung sind, werden unter dem Teilhabebegriff subsumiert. Insgesamt geht es bei Teilhabe darum, dass Menschen, unabhängig von ihren individuellen Umständen oder Fähigkeiten, die Möglichkeit haben sollten, ein erfülltes und selbstbestimmtes Leben zu führen und in den für sie wichtigen Lebensbereichen gleichberechtigt teilzuhaben. Dies erfordert auch die Schaffung von Chancengleichheit, Zugang zu Bildung und zu Arbeit, Gesundheitsversorgung und die Möglichkeit zur politischen Mitbestimmung. (vgl. rehadat 2017, Lexikon)

### **2.3.2 Definition Sehbehinderung / Blindheit**

Die Definitionen von Sehbehinderung und Blindheit werden laut Deutschem Blinden- und Sehbehindertenverband (DBSV) national festgelegt, so dass die Definitionen der WHO

nicht mit den bundesdeutschen Definitionen übereinstimmen. Im deutschen Recht gilt ein Mensch als sehbehindert, wenn der Visus trotz bestmöglicher Korrektur mit Brille oder Kontaktlinsen mit einem Auge nicht mehr als 0,3 beträgt, Menschen ohne Sehschädigung haben in Regel einen Visus von 1,0. Bei einer hochgradigen Sehbehinderung hat man mit dem besseren, auskorrigiertem Auge, nicht mehr als einen Visus von 0,05. Blindheit ist definiert als ein Sehvermögen von einem Visus  $\leq 0,02$ . (vgl. DBSV 2023)

### **2.3.3 Prävalenz der Menschen mit Sehschädigung**

In Deutschland werden Menschen mit Sehbehinderung/Blindheit nicht gezählt, so dass es keine empirischen Daten zur Prävalenz gibt. (vgl. ebd.) Die einzigen Zahlen, die es zur Prävalenz gibt, sind die Zahlen des Statistischen Bundesamtes, die sich auf den Grad der Behinderung im Schwerbehindertenausweis beziehen. Dabei haben längst nicht alle Menschen, die ein Anrecht darauf hätten, einen Schwerbehindertenausweis. Offiziell gab es daher laut Statistischem Bundesamt im Dezember 2021 66.245 Menschen mit Blindheit, 43.015 Menschen mit einer hochgradigen Sehbehinderung und 225.340 Menschen mit einer Sehbehinderung. (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 22) Diese Zahlen gelten laut DBSV als gesicherte untere Grenze.

Laut Statistischem Bundesamt gibt es in der Altersgruppe der 15 – 18-jährigen 370 Jugendliche mit Blindheit, 180 Jugendliche haben eine hochgradige Sehbehinderung und 715 eine Sehbehinderung. In der Alterskohorte der 18 – 25-jährigen sind 1.757 junge Menschen blind, 550 haben eine hochgradige Sehbehinderung und 2.175 eine Sehbehinderung. Jüngere Menschen wurden in der Umfrage nicht beachtet. In der Altersgruppe der 25 – 65-jährigen sind 19.815 Menschen blind, 8690 Menschen sind hochgradig sehbehindert und 5420 haben eine Sehschädigung. Die Altersgruppe der Menschen ab 65 Jahren ist am stärksten von Blindheit / Sehbehinderung betroffen. 43.180 Menschen dieser Altersgruppe gelten als blind, 33.120 Menschen sind hochgradig sehbehindert und 243.090 Menschen sind beeinträchtigt. (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 7)

Im Rahmen der Tagung „Perspektiven der digitalen Arbeitswelt – Beschäftigungs- und Weiterbildungschancen für Menschen mit Behinderungen, Berlin, 25.04.2023“ stellte Jan Paul Heisig genauere Daten vor, die er mit Kolleg\*innen im Rahmen der „Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung“ erhoben hat. (vgl. infas Bonn, 2022) Die Ergebnisse der Studie gehen genauer auf die Teilhabesituation von Menschen mit Blindheit / Sehbehinderung in Deutschland ein. (vgl. Heisig, 04/2023) und es lässt sich feststellen, dass es deutlich mehr Menschen mit Schwerbehinderung gibt als es die offiziellen Zahlen wiedergeben.

## **2.4 Auswirkungen der (Seh-)Behinderung auf die Teilhabe**

### **2.4.1 Schulische Abschlüsse und Berufsausbildung**

Wie aus der infas-Studie hervorgeht, besitzen Menschen mit Beeinträchtigung „mehrerheitlich mittlere und höhere Schulabschlüsse sowie einen Ausbildungs- oder Hochschulabschluss. Gleichwohl weisen sie im Vergleich zu Menschen ohne Beeinträchtigung insgesamt ein niedrigeres Schul- und Ausbildungsniveau auf.“ (Steinwede 2022, 20) Fast 50 % der in Privathaushalten lebenden Menschen mit Beeinträchtigungen sowie Menschen mit selbsteingeschätzter Behinderung haben eine betriebliche Berufsausbildung abgeschlossen. Weitere 34 bzw. 24 Prozent besitzen einen Fachschul- oder (Fach-)Hochschulabschluss. (vgl. Heisig et al 2022, S. 135)

Aber auch die Anzahl an Personen mit Beeinträchtigung, die keinen Schul- und damit auch keinen Ausbildungsabschluss haben, ist hoch und weist darauf hin, dass es sowohl im Schul- als auch Berufsbildungs- und Hochschulsystem zu „Benachteiligungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen“ kommt. (vgl. Steinwede 2022, S. 20) 8 % der Personen mit Beeinträchtigung haben keinen Berufsabschluss, bei einem GdB zwischen 50 – 100 haben 19 % keinen Abschluss. (vgl. Heisig et al 2022, S. 143)

Gravierender unterscheiden sich die Zahlen in Bezug auf max. Hauptschulabschluss (13%) oder auch gar keinen Abschluss, da sind die Zahlen deutlich schlechter und die Menschen gelten als bildungsärmer. (vgl. Heisig et al 2022, S. 135)

Menschen mit einer Beeinträchtigung/Behinderung haben deutlich häufiger keinen beruflichen Abschluss als Menschen ohne Beeinträchtigung/Behinderung. Sie haben ebenfalls seltener ein Studium, dafür aber häufiger eine Berufsausbildung. Diese Werte sind für alle Formen von Beeinträchtigung/Behinderung ähnlich dar. (vgl. Heisig 04/2023, Folie 16)

### **2.4.2 Arbeitsmarkt und Beschäftigung**

*„In Privathaushalten lebende Menschen mit selbsteingeschätzter Behinderung (Frauen wie Männer) sind deutlich seltener erwerbstätig als nicht-beeinträchtigte Personen. Die niedrigeren Erwerbsquoten von Menschen mit einer selbsteingeschätzten Behinderung bleiben zu einem großen Teil auch nach Berücksichtigung von Unterschieden hinsichtlich Alter, Migrationshintergrund und Ausbildungsniveau bestehen. Arbeitsbezogene Unterstützungsbedarfe von Beschäftigten mit Beeinträchtigung / Behinderung scheinen größtenteils erfüllt zu werden. Dennoch beurteilen Frauen und Männer mit selbsteingeschätzter Behinderung ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten deutlich schlechter als nicht beeinträchtigte Menschen.“ (Steinwede 2022, 20)*

Je schwerer der Grad der Behinderung ist, umso seltener sind Menschen mit Behinderung (> 10 Std. /Woche) erwerbstätig. Bei sehbehinderten Menschen sind es jedoch 77 % (gegenüber 65% bei einem GdB von <50). Bei einem GdB von  $\geq 50$  sind Menschen mit Sehbehinderung zu 53 % erwerbstätig, schwerbehinderte Menschen mit einer anderen Beeinträchtigung nur zu 45 % (vgl. Heisig 04/2023, Folie 15) Der DBSV beklagt 2018, dass „weniger als ein Drittel der blinden Menschen im erwerbsfähigen Alter berufstätig“ sei. (vgl. DBSV 2018) Laut Bundesagentur für Arbeit waren im März 2023 rund 166.000 Menschen mit Schwerbehindertenausweis arbeitslos gemeldet, damit liegt die Arbeitslosenquote im Verhältnis fast doppelt hoch, wie bei den Menschen ohne Schwerbehinderung. Jedoch sind unter den arbeitssuchenden Menschen mit Schwerbehinderung in der Regel mehr Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung als bei nicht behinderten Arbeitssuchenden. (vgl. Müller 04.04.2023)

Menschen mit Beeinträchtigung haben in der Regel ein niedrigeres Erwerbseinkommen, als Menschen ohne Beeinträchtigung und sind meist mit ihrer Arbeit auch weniger zufrieden. Menschen mit Sehbehinderung sind aber signifikant bessergestellt als Menschen mit anderen Beeinträchtigungen, dennoch verdienen sie im Schnitt 250€ weniger als andere. (vgl. Heisig 04/2023, Folie 20)

Für Menschen mit einer Sehbehinderung ist es schwieriger als für Menschen ohne Beeinträchtigung, eine Position mit höherer Verantwortung zu erreichen, jedoch ist es für sie im Vergleich mit anderen Beeinträchtigungen leichter. (vgl. ebd. 04/2023, Folie 21)

27 % der selbsteingeschätzt sehbehinderten Menschen mit Sehbehinderung benennen Unterstützungsbedarf im Bereich technischer Hilfsmittel. (vgl. ebd., Folie 22)

Menschen mit Sehbehinderung haben in vielen Dimensionen / Bereichen etwas höhere Werte als Menschen mit anderen Beeinträchtigungen, bleiben im Vergleich zu Menschen ohne Beeinträchtigung aber benachteiligt. (vgl. ebd., Folie 28)

## **2.5 Arbeitsmarkt im Wandel**

Leider zeigt sich in diesem Kontext eine besorgniserregende Tatsache: Aktuell sind weniger als ein Drittel der blinden Menschen im erwerbsfähigen Alter berufstätig. Dieser Anteil ist deutlich zu niedrig und stellt eine soziale Ungerechtigkeit dar. Die tiefgreifenden Umbrüche in der Arbeitswelt stellen insbesondere diesen Personenkreis vor zusätzliche Herausforderungen. (vgl. DBSV 2018) Erschwerend kommt hinzu, „dass Menschen mit Behinderung systematisch weniger von Aufschwüngen am Arbeitsmarkt profitieren“ (Dusel 2022, S. 31), da sie häufig erst nach allen anderen eingestellt werden. Vor allem die Situation der Menschen über 50 ist schwierig und die Gefahr von Langzeitarbeitslosigkeit groß. (vgl. ebd.)

## 2.6 Fazit

Es gibt eine überwältigende Anzahl an Ausbildungsmöglichkeiten für junge Menschen. Eine fundierte Berufsorientierung ist absolut notwendig, um in diesem Spektrum eine, den individuellen Interessen und Fähigkeiten entsprechende, Entscheidung treffen zu können.

Die Abbrecherquoten weisen darauf hin, dass dies zu selten geschieht, Realität und Vorstellung der Ausbildung klaffen weit auseinander, die Ausbildung wird abgebrochen. Dies kostet Zeit und Geld.

Menschen mit Beeinträchtigungen haben häufig nur eingeschränkte Möglichkeiten zur Teilhabe am Arbeitsleben, dies ist auf viele bestehende Barrieren und Vorurteile zurückzuführen.

Neben der Weiterentwicklung der Berufsorientierung für Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sehen ist es daher von großer Bedeutung, dass gesellschaftliche und rechtliche Maßnahmen ergriffen werden, um die Gleichberechtigung und Chancengleichheit für Menschen mit Beeinträchtigungen zu fördern und sicherzustellen, dass sie die gleichen Möglichkeiten zur Teilhabe am Arbeitsmarkt haben wie alle anderen. Dies würde die Situation auf dem Arbeitsmarkt und dem Fachkräftemangel, wie wir ihn bereits erleben, entgegenwirken können.

## 3 Berufsorientierung (Hoffmann/Schyma)

### 3.1 Funktion der Berufsorientierung in Deutschland (Schyma)

Berufsorientierung hat den Anspruch, Jugendliche im Übergang von der Schule ins Berufsleben mit Informations-, Erfahrungs- und Beratungsangeboten zu unterstützen und damit „Orientierung“ bzgl. der Anforderungen der Berufswelt zu bieten. Ziel ist der Aufbau einer Berufswahlkompetenz und um das zu erreichen, müssen die Maßnahmen zugleich individuelle Lebenslagen und soziale und ökonomische Zusammenhänge berücksichtigen und ausgleichen. (vgl. Ertl 2021, S. 11)

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hebt die bildungs- und gesellschaftspolitische Relevanz der Berufsorientierung hervor:

*„Berufsorientierung ist als länger andauernder und komplexer Prozess zu verstehen und erfordert Lernorganisationen an mehreren Lernorten. Berufsorientierung soll zur individuellen, zielgenauen Berufs- und Lebenswegplanung motivieren und befähigen. Die Einsicht in die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens gehört ebenso dazu wie die Entwicklung von Selbsthilfestrategien, um gebotene Chancen wahrnehmen und nutzen zu können.“ (Hauptausschuss des BIBB 2005, zit. nach Ertl 2021, S. 11)*

Seit 2005 wurden durch das BIBB verschiedene bundesweite Maßnahmen initiiert bzw. betreut. Darauf wird in Kapitel 3.2 näher eingegangen.

Wie bereits in Kapitel 2. beschrieben, gibt es erhebliche Unterschiede zwischen der Bildungs- und Berufsorientierung junger Menschen und den Bedarfen des Erwerbssystems, die sich im domänenspezifisch ausgeprägten Fachkräftemangel, Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt und einer hohen Quote von Ausbildungs- und Studienabbrecher\*innen zeigen. Zugleich gibt es einen enormen Druck auf den/die Einzelne/n, sich innerhalb scheinbar grenzenloser beruflicher Möglichkeiten zu orientieren. (vgl. Weyland et al. 2021, S. 15)

Aus diesem Grund gewinnt Berufsorientierung an Schulen zunehmend an Bedeutung. Das wird unter anderem darin deutlich, dass die Kultusministerkonferenz seit 2017 berufliche Orientierung als Aufgabe der gesamten Schule unter Einbezug externer Partner sieht. Auch hier wird der Anforderung des lebenslangen Lernens Rechnung getragen, denn es geht nicht mehr nur um die Vorbereitung einer ersten Berufswahl, sondern um die Vermittlung von Fähigkeiten zur dauerhaften Gestaltung der individuellen Berufsbiographie. (vgl. Rudeloff et al 2021, S. 79)

Zu den Instrumenten der Berufsorientierung, auf die Lehrkräfte zurückgreifen können, gehören unter anderem Potentialanalysen. Gemeinsam ist diesen, dass Schüler\*innen im Rahmen handlungsorientierter Kompetenzfeststellungsverfahren fächerübergreifende Kompetenzen, verborgene Talente und persönliche Interessen entdecken können. (vgl. ebd., S. 80)

Interessant im Kontext dieser Arbeit ist, dass die vom BIPP initiierten Potentialanalysen auf Länderebene unter anderem „Managing Diversity“ als pädagogische Grundlage haben. Das bedeutet, dass der Vielfalt der Teilnehmenden Rechnung getragen werden soll. Es gelte Rahmenbedingungen zu schaffen, die es allen Schüler\*innen ermöglichen, auf eigene Weise ans Ziel zu kommen. Insbesondere müsse die Barrierefreiheit berücksichtigt und die Zugänglichkeit für Hilfsmittel gewährleistet werden. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018, S. 13)

In Kapitel 4 werden Verfahren zur Potentialanalyse näher ausgeführt und in Kapitel 5 und 6 KomPo7 bzgl. Barrierefreiheit hin analysiert.

### **3.2 Berufsorientierung in Hessen (Schyma)**

Die Berufsorientierung ist in Hessen geregelt in der „Verordnung für Berufliche Orientierung in Schulen (VOBO) vom 17. Juli 2018“. Ziel der Berufsorientierung ist es, für alle Schüler\*innen die Voraussetzungen für den Übergang von der Schule in den Beruf zu schaffen und den Anteil der Menschen zu erhöhen, die eine Ausbildung erfolgreich

abschließen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist eine begründete Berufswahlentscheidung. Die Berufliche Orientierung wird als Prozess der Abstimmung von individuellen Fähigkeiten, Potenzialen und Wünschen mit den Anforderungen der Arbeitswelt verstanden, der die Schüler\*innen in die Lage versetzt reflektiert und selbstverantwortlich für eine Ausbildung oder ein Studium zu entscheiden. Sie ist dabei Teil der individuellen schulischen Förderung. (vgl. Hessisches Kultusministerium 2018, S. 1)

Die Verordnung für Berufliche Orientierung in Schulen (VOBO) verankert die Berufliche Orientierung in hessischen Schulen als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe, d.h., dass die fachliche und überfachliche Kompetenzvermittlung zur Erreichung der Ausbildungsreife den gesamten Unterricht aller Jahrgangsstufen durchziehen muss. (vgl. ebd. S. 2)

Die VOBO legt Standards für fächerübergreifende schulische Curricula fest, die Bestandteil des Schulprogramms sein sollen. So sollen unter anderem die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft berücksichtigt, Eltern einbezogen, die Vielfalt beruflicher Möglichkeiten und an Wegen zu Abschlüssen, die Kooperation mit der regionalen Agentur für Arbeit sowie die Erkundung von Berufsfeldern durch Praktika, Messen usw. berücksichtigt werden. (vgl. ebd. S. 4)

Und schließlich werden in der VOBO auch die konkreten schulischen Maßnahmen der Berufsorientierung beschrieben. Diese sind:

- Berufswahlpass: ein verpflichtendes Schülerportfolio zur Dokumentation des individuellen Berufswahlprozesses
- Kompetenzfeststellung in Schulen mit den Bildungsgängen Hauptschule und Realschule und in Förderschulen: an zwei Projekttagen vor Beginn der ersten Betriebspraktika sollen Schüler\*innen ihre Interessen, Fähigkeiten und Stärken erkunden
- Bewerbungstrainings
- Berufsbezogene Projektarbeit in Form von fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten
- Besuch von Ausbildungs-, Studien- und Berufsmessen
- Mentoring durch ehrenamtliche engagierte Personen aus der Arbeitswelt außerhalb des Unterrichts
- Schülerfirmen (als Projekt oder fest etabliert) können einen Bezug zur realen Arbeitswelt ermöglichen sowie Eigeninitiative und Unternehmergeist fördern
- Betriebserkundungen und Betriebspraktika (vgl. ebd., S. 6f)

Die hessischen Regelungen zur Berufsorientierung – und insbesondere die, die die Kompetenzfeststellung betreffen – müssen aber auch in ihrer Vernetzung mit den verschiedenen staatlichen Akteuren gesehen werden. Bund, Länder und die Bundesagentur für Arbeit (BA) regeln und dokumentieren ihre gemeinsame Verantwortung im Rahmen der Querschnittsaufgabe „Übergangsbegleitung“ in der Vereinbarung zur Durchführung der „Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“. Daran beteiligt sind die Bundesministerien für Bildung und Forschung (BMBF) und für Arbeit und Soziales (BMAS), die Bundesagentur für Arbeit (BA) und das Land Hessen, vertreten durch das Hessische Kultusministerium (HKM), das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (HMWEVW) und das Hessische Ministerium für Soziales und Integration (HMSI). (vgl. BMBF et al 2021, S. 5)

Die Initiative Bildungsketten wurde 2010 gegründet und wird als das zentrale Kooperationsinstrument des Bundes, der BA und der Länder zur Abstimmung von bildungs-, arbeitsmarkt- und auch wirtschaftspolitischen Fragen und Herausforderungen beim Berufseinstieg beschrieben. Initiatoren der Initiative Bildungsketten sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). (vgl. ebd.)

Das „erste Glied“ der Initiative Bildungs-„ketten“ ist das „Berufsorientierungsprogramm Potenzialanalyse und Werkstatttage (BOP)“. Durch dieses Programm werden der Rahmen zur Durchführung von Potentialanalysen gesetzt und Qualitätsstandards festgelegt – und damit auch die Voraussetzungen für die finanzielle Förderung von Programmen der Bundesländer durch den Bund formuliert. (vgl. [www.berufsorientierungsprogramm.de](http://www.berufsorientierungsprogramm.de))

Die konkrete Umsetzung von BOP wird jeweils landesspezifisch an die Schulstrukturen angepasst. In Hessen ist KomPo7 das meistgenutzte Verfahren zur Potenzialanalyse an Schulen. Die Teilnahme an dem Verfahren ermöglicht zudem den Zugang zu weiterführenden Berufsorientierungsmaßnahmen, wie z. B. den BOP-Werkstatttagen. Neben KomPo7 werden auch die Verfahren „hamet“ e und „hamet“ 2 (ab Herbst 2020 „hamet“ 3) für Potenzialanalysen genutzt, hauptsächlich für Schüler\*innen in den Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung. (vgl. BMBF et al 2021, S. 15)

### **3.3 Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Sehen (Schyma)**

Die Berufsorientierung hat im Förderschwerpunkt Sehen einen hohen Stellenwert (vgl. Lang/Heyl 2021, S. 197). Im Spezifischen Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung findet sie in zwei Handlungsfeldern Berücksichtigung. Für den schulischen Bereich wird im Abschnitt Lebensplanung, Berufsorientierung,

Freizeitgestaltung explizit auf die in der Schulzeit aufzubauenden Kompetenzen Bezug genommen. Darüber hinaus wurde die Struktur des Spezifischen Curriculums (mit begrifflichen Abwandlungen) auch auf den Bereich „Übergang von der Schule in den Beruf“ übertragen, der als eigenständiges Curriculum die Zeitspanne von der Berufsorientierung über die Realisierungsphase („Bewerbungsphase“) bis hin zur eigentlichen Ausbildung und beruflichen Qualifizierung umfasst.

Für die Berufsorientierung im Handlungsfeld Schule wird darauf hingewiesen, dass eine Diagnostik individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf mögliche Berufsfelder stattfinden soll. Empowerment in Peergroups, in Schülerkursen oder in der Selbsthilfe soll angestoßen werden, sozialrechtliches Wissen vermittelt und Maßnahmen der Berufsorientierung an die individuellen Bedürfnisse angepasst werden sowie eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Integrationsfachdiensten, der Agentur für Arbeit und anderen Institutionen angestoßen werden. (vgl.VBS 2016/1, S. 192f)

Das Spezifische Curriculum für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt hat das Ziel einer „hochwertigen, chancengleichen, barriere- und diskriminierungsfreien Teilhabe an den Prozessen der beruflichen Ausbildung und/oder Qualifizierung“. (vgl. VBS 2016/2, S. 250) Um das zu erreichen, müssen die Angebote auf den Ebenen Diagnostik, Universelles Design und Anschlussfähigkeit, individuelle Hilfen und personenbezogener Interventionen speziell auf die Bedarfe bei Sehbehinderung und Blindheit fokussiert werden. Jugendliche mit Beeinträchtigungen des Sehens müssen die ohnehin für alle Heranwachsenden herausfordernde Phase des Übergangs von der Schule ins Arbeitsleben bewältigen und zudem die individuelle Beeinträchtigung in ihr Selbstbild integrieren, um eine Perspektive für den Berufsweg zu entwickeln. (vgl. ebd.)

Interessant im Kontext unserer Arbeit ist der folgerichtige Ansatz des Spezifischen Curriculums, bei der Umsetzung nach einer erfolgten pädagogischen und prozessbegleitenden Diagnostik aus der Perspektive des Förderschwerpunkt Sehens zunächst Anforderungen bzgl. des Universal Designs und der Anschlussfähigkeit der bestehenden berufspädagogischen Angebote zu formulieren und erst danach als 2. Schritt zu klären, welche individuellen Hilfen und Hilfsmittel eingebunden und welche personenbezogenen Interventionen notwendig sind. (vgl. ebd., S. 247)

Die Formulierung der Standards erfolgt in denselben sechs Bereichen wie auch im Spezifischen Curriculum für das Handlungsfeld Schule:

- Sehen und visuelle Bedingungen: Um eine gute Passung von beeinträchtigtem Sehvermögen auf der einen Seite und visuellen Anforderungen des Arbeitsumfeldes herzustellen muss zunächst eine Diagnostik des funktionalen Sehens erfolgen, bevor

visuelle Kontextfaktoren optimiert und weitere visuelle Wahrnehmungsstrategien vermittelt werden können. (vgl. ebd., S. 256)

- Wahrnehmung und deren Bedingungen: Der Nicht-visuellen Wahrnehmung kommt im Förderschwerpunkt Sehen eine besondere Bedeutung zu. Ziel der Maßnahmen dieses Bereiches ist mit den bestehenden Wahrnehmungsmöglichkeiten eine größtmögliche Handlungsfähigkeit zu erhalten. (vgl. ebd., S. 257)
- Orientierung und Mobilität (O&M) und Lebenspraktische Fertigkeiten (LPF): Beide Felder sind unabdingbar, um Menschen mit Beeinträchtigungen des Sehens in die Lage zu versetzen, weitestgehend unabhängig und selbstbestimmt handeln zu können und berufliche Bildung erfolgreich bewältigen zu können. (vgl. ebd., S. 258)
- Hilfsmittel, Medien und Arbeitstechniken: Hilfsmittel, Medien und Arbeitstechniken ermöglichen den Zugang zu Kommunikation und Information und erleichtern die Bewältigung von beruflichen und alltäglichen Situationen.
- Lebensplanung und Freizeit: Eine aktive Freizeitgestaltung wird als wichtige Bedingung für ein selbstbestimmtes Leben gesehen.
- Selbst- und Sozialkompetenz: Soziale Interaktion und Kommunikation basieren zu einem großen Teil auf visueller Wahrnehmung. Jugendliche, die die Schule verlassen, erleben ihre eingeschränkten visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten besonders intensiv. Das berufsqualifizierende Umfeld muss sich der hohen Bedeutung von visuellen Informationen bewusst sein und auch um die Barrieren in der Interaktion und Kommunikation wissen. „Daraus müssen anschlussfähige Schnittstellen für eine gemeinsame, wertschätzende und diskriminierungsfreie Kommunikation und Interaktion aufgedeckt und genutzt werden.“ (vgl. ebd., S. 261)

Insbesondere in der Durchführung und Nachbereitung von Betriebserkundungen und Praktika, aber auch bei Fragestellungen rund um das Thema Bewerbung und Vorstellungsgespräch ergeben sich laut den Autor\*innen Anschlussstellen des Spezifischen Curriculums für den Übergang im Handlungsfeld Schule. (vgl. ebd., S. 250)

Die Autor\*innen dieser Arbeit werden in Kapitel 5.1 auf das Spezifische Curriculum zurückkommen, weil es sich eignet, Kriterien für die Entwicklung einer barrierefreien Potentialanalyse zu formulieren.

### **3.4 Schulische Konzepte zur Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Sehen in Deutschland (Schyma)**

Für den Bereich der Durchführung von Potentialanalysen im Förderschwerpunkt Sehen liegen uns keine Veröffentlichungen vor. Eine konkrete Beschreibung des Berufsorientierungskonzeptes findet sich aus Schleswig. Das Vorgehen soll hier exemplarisch dargestellt werden.

In Schleswig-Holstein besuchen Schüler\*innen in Förderschwerpunkt Sehen ausschließlich wohnortnahe Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Landesförderzentrums Sehen (LFS) kooperieren mit den Einrichtungen, bieten Kurse für Schüler\*innen an sowie Seminare für Kooperationspartner. Das Landesförderzentrum unterstützt Jugendliche in der schulischen Berufsorientierung, der Berufsschule und – im Unterschied zu Hessen – auch am Ausbildungsplatz. Organisiert ist dieser Prozess im LFS-Team Berufsbildung. Dieses arbeitet in multiprofessionellen Teams bestehend aus Sonder- und Diplompädagoginnen und -pädagogen, Berufsschullehrkräften, Reha-Lehrkräften (Lebens- und Arbeitspraktische Fertigkeiten/Orientierung und Mobilität) sowie Diplom-PsychologInnen. Schüler\*innen wechseln zwei Jahre vor ihrem Schulabschluss in dessen Zuständigkeitsbereich und können auf Angebote zurückgreifen, die sich inhaltlich am Spezifischen Curriculum für den Übergang Schule und Beruf orientieren. (vgl. Adrian/Scholz 2017, S. 1f)

*„Auf diese Weise konnten in den zurückliegenden Jahren zahlreiche Berufsbilder für die Ausbildung erschlossen werden, die vorher nicht mit Menschen mit Sehschädigung in Verbindung gebracht wurden.“ (ebd. S. 2)*

Die Kurse zur Berufsorientierung verfolgen einen dezidiert schülerorientierten Ansatz, in dem sie sich an den Berufswünschen der Schüler\*innen orientieren und die Jugendlichen auf dem individuellen Weg begleiten und sich gerade nicht auf das begrenzte Ausbildungsangebot an Berufsbildungswerken konzentrieren, wie es traditionell üblich war. (Graumann/Hilgers 2021, S. 284) Ein aufeinander aufbauendes Angebot sind die Kurse „Träumen ist erlaubt!“ (Dienstag bis Freitag) und „Auf Schnupperkurs in die Arbeitswelt.“ (Montag bis Freitag)

Der erste Kurs richtet sich an Lernende der Klassen 6 und 7. Die Schüler\*innen setzen sich zum ersten Mal mit dem Thema Beruf auseinander, sprechen über Interessen und Kompetenzen und wie diese mit dem Zukunftsthema in Verbindung gebracht werden können. Sie drehen Videoclips zu ihren Traumberufen. Der Kurs „Auf Schnupperkurs in die Arbeitswelt“ ist praxisnah. Bei Betriebserkundungen und Kurzbesuchen, bei denen auch Gespräche mit Auszubildenden und Ausbildenden geführt werden, wird der Traumberuf einer Realitätsprüfung unterzogen und dabei auch die Anforderungen an das Sehen thematisiert. Zum Abschluss werden die Erfahrungen reflektiert und die nächsten Schritte der Berufsorientierung (z.B. Planung von Praktika, Teilnahme an weiteren Schülerkursen z.B. zu Bewerbungstrainings) besprochen. (vgl. ebd., S. 287)

*„Besonders wichtig ist es den kursdurchführenden Kolleginnen und Kollegen neben der Auseinandersetzung mit der Behinderung und den Grenzen, die sich im Kontext der Berufsfindung oftmals ergeben, mit den*

*Jugendlichen deren Fähigkeiten und Kompetenzen herauszuarbeiten und den Austausch der Jugendlichen untereinander zu befördern.“ (ebd. S. 291)*

### **3.5 Berufsorientierung an hessischen Schulen im Förderschwerpunkt Sehen (Hoffmann)**

Wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben, sieht die VOBO konkrete, meist verbindliche schulische Maßnahmen im Rahmen der Berufsorientierung ab Klasse 7 vor.

Wie werden diese Elemente der beruflichen Orientierung in den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen in Hessen umgesetzt?

#### **3.5.1 Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen in Hessen**

In Hessen gibt es drei Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen und ein Gymnasium, das im Folgenden keine Beachtung finden wird, da die berufliche Orientierung an Gymnasien anders organisiert ist, i.d.R. erst ab Klasse 8 stattfindet und neben der Berufs- auch die Studienorientierung mit beinhaltet. Die Johann-Peter-Schäfer-Schule in Friedberg hat neben den Schulzweigen für Haupt- und Realschule und Förderschwerpunkt Lernen auch noch den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, auch dieser Bereich wird im Folgenden nicht thematisiert werden, da die untersuchte Potentialanalyse nicht für diesen Förderschwerpunkt gedacht ist.

Die Hermann-Schafft-Schule in Homberg/Efze ist eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und einer kleinen Abteilung für den Förderschwerpunkt Sehen, das BO-Konzept der Schule beinhaltet sowohl Elemente für den Förderschwerpunkt Hören als auch Sehen. Die Hermann-Herzog-Schule in Frankfurt/Main bietet, wie die Abteilung Sehen der Hermann-Schafft-Schule die Lernzweige Haupt- und Realschule sowie den Förderschwerpunkt Lernen an.

#### **3.5.2 Berufsorientierung an hessischen Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen**

Der Beginn der beruflichen Orientierung stellt für junge Menschen häufig den Startpunkt in eine neue Lebensphase dar, für Menschen mit einer Sehschädigung wird diese Phase durch die Auseinandersetzung mit der Beeinträchtigung und den sich daraus ergebenden Konsequenzen zusätzlich bestimmt. Dies macht deutlich, wie wichtig eine intensive, eng verzahnte berufliche Orientierung für die Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sehen ist.

*„Die Auseinandersetzung mit der eigenen Blindheit oder Sehbehinderung nimmt in diesem Kontext oft einen besonderen Stellenwert ein – sofern sie nicht explizit abgelehnt wird. Dieser Auseinandersetzung kommt bei der Begleitung junger Menschen mit Beeinträchtigung des Sehens in Bezug auf die Arbeit in berufsqualifizierenden Settings besondere*

*Bedeutung zu: Im Übergang von Schule zu Beruf bzw. Arbeitsleben werden mit einer hohen Wirksamkeit Weichen für die persönliche Zukunft gestellt. Weitreichende Entscheidungen müssen daher gemeinsam bedacht und reflektiert, getroffen und verarbeitet werden.“ (vgl. VBS 2016/2, 249f.)*

Die Berufliche Orientierung startet an der Hermann-Schafft-Schule (HSS) in Homberg/Efze bereits in der 5. Klasse mit einem Praxisorientierten Arbeitslehreunterricht. Dort lernen die Schüler\*innen unterschiedliche Berufsfelder und den Umgang mit typischen Materialien kennen. Ein Wechsel findet jeweils zum Halbjahr statt, bestenfalls endet eine Einheit mit einer Betriebsbesichtigung. Die Teilnahme am Girl's & Boy's Day ist schon ab der sechsten Klasse vorgesehen.

Für die Schüler\*innen der Hermann-Herzog-Schule (HHS) in Frankfurt/Main startet die Berufsorientierung ebenfalls in der fünften Klasse mit dem Besuch der schulinternen „Praktikumsbörse“. Alle Schüler\*innen der Klassen 8 und 9, die ein Praktikum absolviert haben, stellen ihre Erfahrungen der Schulgemeinde an einem Schulvormittag vor, indem sie ein Poster gestalten und/oder auch typische Gegenstände aus ihrem Praktikum mitbringen. Die besuchenden Schüler\*innen erhalten Leitfragen, um mit ihren Mitschüler\*innen über Erfahrungen ins Gespräch zu kommen oder ggfs. Praktikumsempfehlungen zu geben.

Mit Beginn der Klasse 7 werden die verschiedenen Maßnahmen intensiviert und auch die Eltern werden enger mit in die berufliche Orientierung eingebunden. Im Rahmen eines Elternabends erhalten die Eltern sowohl an der HSS als auch an der HHS Informationen zum BO-Konzept. An der HSS wird den Eltern darüber hinaus auch das PIT-Programm vorgestellt, ein Gewaltpräventionsprogramm, das in Kooperation mit der hessischen Polizei an ausgewählten Schulen durchgeführt wird.

Im Rahmen des Elternabends haben Kooperationspartner\*innen der Schulen die Möglichkeit, sich und ihre Arbeit den Eltern vorzustellen, bspw. die Reha-Berater\*innen der Arbeitsagentur. Ebenfalls wird über die anstehende Potentialanalyse (KomPo7 oder „hamet“) sowie den Einsatz des Berufswahlpasses als Portfolioinstrument informiert.

Die Bestandsaufnahme zum Bereich Sehen, Orientierung & Mobilität (O&M) sowie Lebenspraktische Fertigkeiten (LPF) und Hilfsmittel finden im Programm der Johann-Peter-Schäfer-Schule (JPSS) in Friedberg besondere Erwähnung.

Weitere Angebote zum Kennenlernen der verschiedenen Berufsfelder, das Schreiben von Bewerbungen und Lebensläufen findet in allen drei Schulen ab Klasse 7 im Deutsch-, Arbeitslehre- oder auch Projektunterricht statt.

An der HSS haben die Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Lernen ab der Klasse 7 zusätzlich die Möglichkeit in einer Schülerfirma und in einer Holzwerkstatt mitzuarbeiten und ihre Kompetenzen zu erweitern, die Schüler\*innen im Haupt- und Realschulzweig können im „Mint Fresh“ ihr Interesse an MINT-Berufen wecken lassen. In der HHS wird dieser Bereich über zusätzliche Unterrichtsstunden LPF für die Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Lernen und teilweise über den Wahlpflichtunterricht abgedeckt.

Einen bedeutenden Baustein in der beruflichen Orientierung nimmt die Potentialanalyse an allen drei Schulen ein. An der JPSS durchlaufen die Schüler\*innen „hamet“ 2, an der HSS und der HHS findet die Potentialanalyse mit Hilfe von KomPo7 statt.

Potentialanalysen haben das Ziel, das Verständnis der Jugendlichen für ihre persönlichen Stärken unterstützen.

*„Die Selbst- und Sozialkompetenz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigung des Sehens, im Sinne der Fähigkeit in beruflichen und Alltagssituationen angemessen auftreten und handeln zu können, ist unabdingbare Voraussetzung für nachhaltige berufliche Teilhabe.“ (vgl. VBS 2016/2, S. 261)*

*„Selbstorganisation, Selbstbewusstsein sowie Kommunikation und soziale Interaktion werden auf vielfältige Weise durch eingeschränkte bzw. fehlende visuelle Wahrnehmung geprägt.“ (VBS 2016/2, S. 261)*

Im Feedbackgespräch und auch durch den Einsatz des Berufswahlpasses sind Rückmeldungen zur Selbst- und Sozialkompetenz der Jugendlichen fest installiert.

Die Schüler\*innen der HSS besuchen eine Woche lang das BBW der „Nikolauspflüge“ in Stuttgart, um dort erste konkrete Berufserfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern zu machen und auch das Leben im Internat kennenzulernen.

Für die Schüler\*innen sowie deren Eltern der JPSS und HHS findet jährlich im Wechsel an einer der beiden Schulen der „Tag des Berufs“ statt. An diesem Tag kommen die verschiedenen Berufsbildungswerke und weiterführenden Schulen in die jeweilige Schule und stellen sich und ihr Angebot vor, so können erste, niedrigschwellige Kontakte zu den Einrichtungen geknüpft und wichtige Fragen geklärt werden.

In Kooperation mit dem KiZ Gallus besuchen die Schüler\*innen der HHS ab Klasse 7 den Berufspraxistag, eine Art Berufsmesse im kleinen Stil, auf der die Schüler\*innen anhand von kleinen praktischen Tätigkeiten, Einblick in die verschiedenen Berufe gewinnen können.

Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den individuellen Handlungsmöglichkeiten und Grenzen nimmt ab Klasse 8 weiter zu, wenn das erste Praktikum ansteht.

Einschätzungsbögen auf [www.planet-beruf.de](http://www.planet-beruf.de) oder im Berufswahlpass unterstützen die Auseinandersetzung.

*„Die Gruppe junger Menschen mit Beeinträchtigung des Sehens im Übergang von Schule zu Beruf ist in Bezug auf die konkreten Sehleistungen und die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten äußerst heterogen. Dies betrifft sowohl die damit verbundenen Barrieren für die Teilhabe an unterschiedlichen Aspekten des täglichen Lebens als auch die Prozesse des Übergangs zwischen Schule und Beruf.“ (vgl. VBS 2016/2, S. 248)*

*„Der Übergang von der Schule ins Berufsleben ist für alle jungen Menschen eine entscheidende Phase ihres Lebens. Für Jugendliche und junge Erwachsene mit Beeinträchtigung des Sehens kommt hinzu, dass sie ihre anderen visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten bei der Berufswahlentscheidung und Arbeitsplatzsuche, beim Verlassen des vertrauten Umfeldes Schule besonders intensiv erleben und erfahren.“ (vgl. VBS 2016/2, S. 261)*

Ebenfalls in Kooperation mit dem KiZ Gallus findet in der HHS für alle Schüler\*innen ab Klasse 8 jährlich die Veranstaltung zu „Berufsbiographien“ statt. Dafür werden in der Regel zwei berufstätige sehbehinderte oder blinde Personen eingeladen, teils ehemalige Schüler\*innen, die den Klassen vorab ihren Lebenslauf zur Verfügung stellen und die Schüler\*innen dürfen sich Fragen überlegen. In den Gesprächen stehen Herausforderungen in der beruflichen Orientierung meist im Mittelpunkt, aber auch allgemeine Fragen zur Lebensgestaltung werden thematisiert.

Der Praktikumsvorbereitung in den Klassen 8 und 9 wird in allen drei Schulen eine große Bedeutung beigemessen. Nicht nur die Schüler\*innen müssen vorbereitet, auch die Betriebe gut informiert sein, denn

*„Die Kommunikation und soziale Interaktion basiert zu großen Teil auf visueller Wahrnehmung und daher können diese Bereiche Unsicherheiten und Missverständnisse erzeugen.“ (vgl. VBS 2016/2, S. 261)*

Darauf müssen Schüler\*innen und die Betriebe vorbereitet sein.

*„Außerdem ergeben sich aus den Wahrnehmungsbesonderheiten zusätzliche Abhängigkeiten und Unterstützungsbedürfnisse im Alltag und im beruflichen Leben von Menschen mit Beeinträchtigung des Sehens.“ (vgl. VBS 2016/2, S. 261)*

Im Vor-Abgangsjahr (Schüler\*innen der Klassen 8L und 8H sowie 9R) beginnt die Beratung durch die Reha-Berater\*innen der Bundesagentur für Arbeit, bestenfalls mit der Beteiligung der Eltern. Hier werden erste Wünsche abgefragt und Weichen gestellt, wie der weitere Weg eines jeden einzelnen Jugendlichen aussehen kann.

*„Allen Phasen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben ist gemein, dass am Gestaltungs- und Übergangsprozess viele Personen unterschiedlicher Professionen, die an einer Vielzahl von Institutionen*

*tätig sind, beteiligt sind. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Beteiligten ist – in unterschiedlicher Ausprägung – in jeder Phase notwendig.“ (vgl. VBS 2016/2, S. 251)*

Schüler\*innen, die auf dem ersten Arbeitsmarkt ein Praktikum absolvieren möchten, haben das Recht auf zusätzliche Unterstützung. Durch das Projekt BOM-ZABIB kann die Schule auf einer „Berufswegekonferenz“ gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit in Kooperation mit dem Berufsbildungswerk Südhessen und den IFDs eine solche Unterstützung organisieren.

In den jeweiligen Abschlussklassen (9H und 10R) finden in allen drei Schulen Bewerbungstrainings statt, teils fest verankert im Deutsch- und AL-Unterricht, teils als Projekt mit externen Kräften. In diesem Schuljahr haben die Jugendlichen aller drei Schulen ebenfalls die Möglichkeit an den Orientierungstagen der BBWs und weiterführenden Schulen teilzunehmen.

Die Zusammenarbeit mit der Reha-Beratung der Bundesagentur für Arbeit wird im letzten Schuljahr nochmal intensiviert. Die Schüler\*innen erhalten Termine für die unterschiedlichen Testungen, die Beratung der Schüler\*innen sowie der Eltern gewinnt in dieser Phase nochmals an Bedeutung.

*„Im Bezug auf das individuelle Netzwerk steht der Jugendliche und junge Erwachsene mit Sehbeeinträchtigung selbst sowie ihr/sein privates Netzwerk im Fokus.“ (VBS 2016/2. S. 251)*

### **3.6 Zwischenfazit (Hoffmann/Schyma)**

Um das Bewusstsein für lebenslanges Lernen zu initiieren und die Möglichkeit für das eigenaktive Gestalten der individuellen Berufsbiografie zu stärken, ist das Kennen und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen eine wichtige Grundlage. Das gilt für alle Schüler\*innen, die sich in der schulischen Berufsorientierung befinden.

In der Darstellung der Berufsorientierungskonzepte der hessischen Schulen im Förderschwerpunkt Sehen wurde deutlich, dass wichtige Elemente des Spezifischen Curriculums bereits in die schulische Berufsorientierung einfließen. Allerdings scheint es bzgl. der Potentialanalyse Handlungsbedarf für barrierefreie Konzepte zu geben, da den Autor\*innen bisher keine Anpassungen bekannt sind.

Zudem wurde in den Ausführungen dieses Kapitels deutlich, dass es keine Engführung auf „typische“ Berufe für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung geben sollte. Genau wie bei der Wahl des Praktikums sollte auch im Rahmen der Potentialanalyse die gesamte Breite der individuellen Interessen und Wünsche der Schüler\*innen Raum haben.

Die in Kapitel 2 bereits beschriebenen strukturellen Barrieren des ersten Arbeitsmarkts haben zur Folge, dass viele Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sehen anstelle einer Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt den Besuch eines Berufsbildungswerks wählen. Damit ergeben sich mehr Wahlmöglichkeiten, allerdings mit der Hürde eines Wohnortwechsels und der Entscheidung für eine Ausbildung verbunden, die nicht notwendigerweise den eigenen Interessen entspricht.

Ähnlich wie in dem Konzept des LSF Schleswig ist es bedeutsam, dieses Spannungsverhältnis zwischen Wunsch und gelebter Realität im Prozess zu begleiten.

## **4 Kompetenzfeststellung und Potentialanalysen in der Berufsorientierung (Hoffmann)**

Für die Schüler\*innen in Hessen gibt es verschiedene Konzepte, um in die berufliche Orientierung einzusteigen. Dabei sind Programme wie der Berufswahlpass für fast alle Schüler\*innen in Deutschland vorgesehen, der Einsatz anderer Programme ist, wie bei KomPo7 oder „hamet“, abhängig vom Konzept der jeweiligen Schule und dem Bundesland.

### **4.1 Berufswahlpass**

Der Berufswahlpass existiert seit 2003, und wird jährlich aktualisiert an die hessischen Schulen verschickt bzw. zum Download angeboten. Seit dem Schuljahr 2022/23 gibt es auch eine App-Version, die an einigen Schulen getestet wurde und ab dem Schuljahr 2023/24 allen Schulen angeboten wird, jedoch gibt es, Stand Juli 2023, noch keine verbindliche Aussage zur Barrierefreiheit für blinde Schüler\*innen.

Ursprünglich gegründet wurde der Berufswahlpass im Rahmen der BMBF-Initiative „Schule/Wirtschaft/Arbeitsleben“ der nördlichen Bundesländer, um den Prozess der Berufsorientierung besser zu strukturieren.

Seit 2014 übernimmt die Servicestelle Bildungsketten, angesiedelt beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und eingerichtet vom BMBF, die Koordinierung für die beteiligten Bundesländer. (Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (BAG BWP) Geschichte der Bundesarbeitsgemeinschaft)

Der Berufswahlpass unterstützt die Schüler\*innen bei ihrer individuellen Lernplanung, indem er „Eigeninitiative, Selbstverantwortung und Orientierungskompetenz“ (vgl. Lumpe 2003, S.1) fördert.

Zur weiteren individuellen beruflichen Orientierung lässt er sich mit dem ProfilPass kombinieren (vgl. Hoffmann/Schyma, 2023)

#### **4.1.1 Aufbau des Berufswahlpasses**

Der Berufswahlpass ist eine Lose-Blatt-Sammlung und gliedert sich mittlerweile in fünf Teile. Die einzelnen Teile werden durch farblich unterschiedliche Registerblätter voneinander getrennt. Er soll die Schüler\*innen ab Klasse 7 (in Haupt,- Real und Förderschulen / in Gymnasien ab Klasse 8) über die weitere Schulzeit begleiten und immer wieder bearbeitet werden und bietet daher die Chance, ein Portfolio über die berufliche Orientierung zu werden. Die einzelnen Kapitel werden im Folgenden genauer vorgestellt. (BAG BWP, Aufbau des Berufswahlpasses)

##### **4.1.1.1 Einführung**

Im ersten Teil des Berufswahlpasses werden die Schüler\*innen aufgefordert, ihre persönlichen Daten einzutragen und sie werden auf datenschutzrelevante Aspekte im Umgang mit persönlichen Daten hingewiesen. Über mögliche Angebote und Schritte auf dem Weg in der Berufsorientierung erhalten die Schüler\*innen eine erste Übersicht. Für die Eltern besteht gleich zu Anfang die Möglichkeit, der Weitergabe der schülerbezogenen Daten bspw. an die Berufsberatung, schriftlich zuzustimmen. Somit sind die Eltern über den Startpunkt des Berufsorientierungsprozesses informiert.

##### **4.1.1.2 Angebote zur Berufsorientierung**

In dem Kapitel „Angebote zur Berufsorientierung“ müssen die Schüler\*innen Informationen zum Berufsorientierungsangebot ihrer Schule eintragen. Anregungen, an welchen Stellen Informationen über Berufe und praktische Erfahrungen zu erfragen sind, werden gegeben. Der „offizielle“ Prozess der schulischen Berufsorientierung, mit der Arbeitsverteilung „Wer macht Was“ und die Player „Ich“, „Eltern“, „Schule“, „Berufsberatung“ und „Betriebe/Unternehmen“ wird dargestellt. Abgerundet wird dieses Kapitel mit einer Übersicht über den Ablauf des Bewerbungsprozesses sowie einer Vielzahl an Webseiten, die bei der Information über Stärken / Interessen sowie Berufe/Praktika und Veranstaltungen zur Berufsorientierung helfen können. (ebd.)

##### **4.1.1.3 Mein Weg zur Berufswahl**

In diesem Kapitel steht die Auseinandersetzung mit den individuellen Stärken im Fokus, die Seite kann über die Schulzeit von der 7. bis 10. Klasse ausgefüllt werden, um auch Veränderungen feststellen zu können.

Eine Selbst- und Fremdeinschätzung zu insgesamt jeweils 10 Items zu Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, aber auch zu Fachkompetenzen ist einer der Schwerpunkte dieses Kapitels. Für die Auswertung und Abgleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung sind die Schüler\*innen selbst verantwortlich.

Der zweite Kern wird von der Selbstreflexion zu den eigenen Stärken gebildet. Hier sind die Schüler\*innen aufgefordert, entweder aus der Kompetenzfeststellung/Potentialanalyse und/oder eigener Selbst-/Fremdeinschätzung oder weiterer Erfahrungen, die eigenen Stärken und Fähigkeiten zu formulieren und eigene Schritte zu formulieren, in welchen Bereichen, sie sich weiter entwickeln möchten.

Im nächsten Schritt stehen die schulischen Leistungen und deren weitere Entwicklung im Mittelpunkt. In einer Tabelle können die Noten von Klasse 7, 1. Halbjahr bis Klasse 10, 2. Halbjahr eingetragen und miteinander verglichen werden, anschließend können sich die Jugendlichen einzelne Fächer überlegen, in denen sie ihre Leistungen verbessern möchten. Notiert werden sollen ebenfalls die Methode, wie dies erreicht werden soll. All dies mündet in die Auswertung der Lernplanung, inklusive einiger Fragen zur Reflexion.

Im Weiteren haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, ein Beratungsgespräch für sich zu protokollieren, um über Wünsche, Anregungen, die weitere Planung aber auch mögliche Verabredungen zu reflektieren.

Ideen zu Berufsfeldern und -bildern sowie typische Tätigkeiten, die zu den eigenen Stärken passen, bilden einen weiteren wichtigen Baustein in diesem Kapitel.

Möglichkeiten, Praxiserfahrungen zu erleben, werden anschließend besprochen. Welche schulischen und nichtschulischen Möglichkeiten für praktische Erfahrungen gibt es? Wie bereite ich mich auf den Besuch einer Berufsmesse vor? Dies sind Fragen, die in diesem Kapitel zu beantworten sind. Übergänge in die Ausbildung, aber auch in eine weitere schulische Laufbahn müssen geplant werden, dazu gibt der nächste Abschnitt wichtige Anregungen, um zeitig zu starten und keinen wichtigen Schritt zu verpassen. (ebd.)

#### **4.1.1.4 Dokumentation**

In diesem Kapitel haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, sämtliche Aktivitäten und Bescheinigungen, wie bspw. Rückmeldungen zum Praktikum, rund um den Berufsorientierungsprozess, schulisch wie außerschulisch oder im Ehrenamt, zu dokumentieren und abzuheften, um sie für mögliche Bewerbungen parat zu haben. (ebd.)

#### **4.1.1.5 Hilfen zur Lebensplanung**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem „Leben“, die Schüler\*innen erhalten einen Überblick, für welche wichtigen Themen (u.a. Konten, Steuer, Versicherungen) sie in Zukunft selbst verantwortlich sein werden und wie sie wichtige Dokumente sinnvoll abheften können.

Aber auch der Umgang mit dem eigenen Einkommen wird thematisiert. Wieviel Geld verdiene ich? Wie hoch sind die regelmäßigen, festen Ausgaben? Wie viel Geld muss ich

für Urlaube etc. sparen und wieviel Geld bleibt mir für den Monat übrig? All dies sind Fragen, mit denen sich die Schüler\*innen, nicht nur in diesem Kapitel, auseinandersetzen müssen.

Die eigene Wohnung und alles rund um die Wohnungssuche bildet den nächsten Baustein, gefolgt von notwendigen Versicherungen, die man abschließen muss und wie man diese wieder kündigen kann.

Zum guten Schluss wird der Umgang mit Ämtern und welches Amt für welche Belange zuständig ist, ebenfalls erklärt. (ebd.)

## **4.2 „hamet“ (Handwerklich-motorischer Eignungstest)**

„hamet“ wurde als handlungsorientiertes Verfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen in verschiedenen Modulen vom Berufsbildungswerk Waiblingen, in der Trägerschaft der Diakonie Stetten, erstmals in den Jahren 1978/79 entwickelt und seitdem stetig überarbeitet und erweitert und findet seinen Einsatz in ganz Deutschland und Österreich. Gedacht ist es vor allem zur beruflichen Diagnostik junger Menschen mit erhöhtem Förderbedarf im Übergang Schule – Beruf, sowie für spezifische Fragestellungen in der Rehabilitation Erwachsener (vgl. abif, o.J., S.1). Daher findet der „hamet“ seinen Einsatz in vielen Berufsbildungswerken, teilweise aber auch schon in Förderschulen. (vgl. Diakonie Stetten o.J., Anwendungsbereiche)

„hamet“ umfasst mehrere Module, die nach wissenschaftlichen Kriterien konstruiert wurden und in verschiedener Kombination eingesetzt werden können, er erfüllt die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. Diakonie Stetten o.J., wissenschaftliche Kriterien). Zielgruppe der „hamet“-Testungen sind überwiegend Menschen, die Berufe mit einfacherem Qualifikationsniveau anstreben. Für Menschen, die perspektivisch in einer Werkstatt für Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten werden, gibt es „hamet“ e+. (vgl. Kompetenzagentur Braunschweig o.J., S. 8)

Im Folgenden werden die Module für den „hamet“ kurz vorgestellt.

### **4.2.1 Modul 1: Berufliche Basiskompetenzen (Handwerklich-motorische Fertigkeiten sowie PC-Kompetenzen)**

In diesem Modul wird anhand verschiedener Aufgaben, die sich an realistischen beruflichen Bedingungen orientieren (vgl. Kompetenzagentur Braunschweig o.J., S. 3f), sowie Aufgaben aus dem handwerklich-gewerblichen Bereich und dem Büro- und dem Dienstleistungssektor, der aktuelle Leistungsstand ermittelt.

Das Modul 1 besteht aus 26 Untertests. Die Auswertung erfolgt über Auswertefolien und Fehlerzählung, sowie Zeit, Arbeitsqualität und Arbeitstempo. Es gibt sechs Basisfaktoren,

zu denen qualitative und quantitative Daten erhoben werden können. Zu den sechs Basisfaktoren gehören Routine und Tempo, Werkzeugeinsatz und die einfache Werkzeugsteuerung, Wahrnehmung und Symmetrie, Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung, Werkzeugeinsatz und die komplexe Werkzeugsteuerung sowie Messgenauigkeit und Präzision. (vgl. abif o.J., S.1)

Im Faktor A werden einfache manuelle Routinetätigkeiten getestet, bei denen feinmotorisches Geschick nötig ist, wie Schrauben ein- und ausschrauben, getestet. Im Faktor B muss mit Werkzeugen an einer Linie entlang gearbeitet werden, Aufgabenstellungen sind Schneiden, Ausmalen oder der Umgang mit einer Nähmaschine. Faktor C testet mit Aufgaben wie „Linien oder Spiegelbilder fortsetzen“ die Wahrnehmungsgenauigkeit.

Schriftliche Anweisungen bei der Bedienung von PCs, der Programmierung von Telefonen oder CNC-Anlagen testet das Instruktionsverständnis unter Faktor D.

Der Umgang und Einsatz von Werkzeug bspw. beim Fisch feilen oder Draht biegen testet die Koordination von Bewegungen und den Werkzeugeinsatz und -steuerung unter Faktor E. Die Fähigkeit, wie genau mit Messwerkzeugen umgegangen werden kann testet Faktor F „Messgenauigkeit und Präzision“, in dem Maße, Winkel und Schnittpunkte gefunden und ausgemessen werden müssen. (vgl. Kompetenzagentur Braunschweig o.J., S. 3ff)

#### **4.2.2 Modul 2: Lernfähigkeit bezüglich beruflicher Basiskompetenzen, ggfs. Entwicklung eines individuellen Förderprogramms im Anschluss**

Im Modul 2 wird die Lernfähigkeit und Anregbarkeit der Teilnehmenden in Bezug auf eine, gemeinsam mit der Testleiter\*in, ausgewählten Aufgabe, die bei Durchführung von Modul nicht befriedigend gelöst werden konnte, getestet. Ein spezielles Differentialdiagnosesystem steht dafür zur Verfügung, mögliche Ursachen für das unbefriedigende Testergebnis werden gemeinsam gesucht und in einer schriftlichen Vereinbarung werden Ziele, Aufgabenauswahl und Motivation fürs Training festgehalten. Es folgt eine aufgabenspezifische Trainingsphase, am Ende wird die Aufgabe wiederholt und die Ergebnisse miteinander verglichen. (vgl. abif o.J., S. 1)

#### **4.2.3 Modul 3: Erfassung berufsbezogener sozialer Kompetenzen**

In diesem Modul werden die sozialen Kompetenzen und Werthaltungen der Proband\*innen untersucht. Beobachtet wird, inwieweit das soziale Verhalten dem beruflichen Anforderungsprofil entspricht. Bspw. in Bezug auf Umgang mit Vorgesetzten, der Umgang mit Kritik und dem Einhalten von Kommunikationsregeln, aber auch auf das äußere Erscheinungsbild, (vgl. abif o.J., S. 2,3) sowie die Gestaltung informeller Kontakte. (vgl. Kompetenzagentur Braunschweig o.J., S. 7)

In einer Kleingruppe von drei bis vier Personen müssen verschiedene Aufgaben, teils auch am PC, gelöst werden. Die Verhaltensweisen werden über Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen dokumentiert und ausgewertet. Zur Auswertung folgen eine Beobachterkonferenz sowie ein individuell erstelltes soziales Kompetenzprofil. (vgl. abif o.J., S. 2,3)

#### **4.2.4 Modul 4: Überprüfung des vernetzten Denkens in Bezug auf Fehlersuche und Problemerkennung**

Modul 4 überprüft Teilaspekte des vernetzten Denkens, die vor allem in Berufen mit einfacherem Qualifikationsniveau gefordert werden, unter anderem sind dies Aufgaben die sich auf den Arbeitsablauf, die Fehlererkennung und ein damit einhergehendes gezieltes, rasches Reagieren beziehen. (vgl. Kompetenzagentur Braunschweig o.J., S. 8)

### **4.3 KomPo7**

Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, gehören Verfahren zur Kompetenzfeststellung in Hessen laut „Verordnung für Berufliche Orientierung (VOBO) vom 17. Juli 2018“ zu den verbindlichen schulischen Maßnahmen im Rahmen der beruflichen Orientierung. In Hessen wurde dafür die landesweite Strategie zur „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätze in Hessen“ (OLOV) vom Hessischen Kultusministerium, dem Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung und der Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit ins Leben gerufen und ein Programm gefördert, dass die „Kompetenzen entdecken Potentiale nutzen – Berufswahl gestalten“ (KOMPO) soll. Seit 2007 wird dieses Programm im Jahrgang 7 der hessischen Schulen mit den Bildungsgängen Haupt- und Realschule durchgeführt, daher KomPo7. Umgesetzt wird das Projekt vom „Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.“ (BWHW). (vgl. KomPo7 Handbuch, 6). Seit dem Schuljahr 2022/23 existiert auch ein Angebot für Schüler\*innen an Gymnasien, KomPoG.

#### **4.3.1 Aufbau und Ablauf von KomPo7**

Mit der Durchführung von KomPo7 sollen Schüler\*innen, Eltern und Lehrkräfte für den beginnenden Prozess der beruflichen Orientierung sensibilisiert werden. KomPo7 setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Lehrkräfte, die KomPo7 durchführen wollen, benötigen vorab eine Schulung.

Der Durchführungszeitraum umfasst 3 Tage, und sollte innerhalb von zwei Wochen abgeschlossen sein. Handlungsorientierte Elemente und Einzelaufgaben sollten sich dabei abwechseln, um die Motivation aufrecht zu erhalten. Ein Element, das Jobinterview, kann auch außerhalb des Zeitraums durchgeführt werden, da die Durchführung von

KomPo7 insgesamt sehr zeit-, raum- und personalintensiv ist. Zwei geschulte Beobachter\*innen beobachten gemeinsam maximal sechs Schüler\*innen.

Nach 6 Monaten wird ein Reflexionstag empfohlen, um zu schauen, ob es seit der Kompetenzfeststellung Veränderungen und Entwicklungen im Berufsorientierungsprozess bei den Schüler\*innen gegeben hat. (vgl. KomPo7 Handbuch, S. 12)

Seit einigen Jahren können Aufgaben wie die Selbsteinschätzung und „Mein Berufsfeld“ nicht mehr nur auf Papier, sondern auch in einer App ausgefüllt werden.

KomPo7 setzt sich aus den verschiedenen Aufgaben zusammen, die im Folgenden ausführlicher beschrieben werden.

### **4.3.2 Kompetenzbereiche in KomPo7**

Im KomPo7 werden vor allem Merkmale des Arbeits- und Sozialverhaltens der teilnehmenden Jugendlichen thematisiert. Zu den sozialen Kompetenzen gehören Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Umgangsformen (respektvoller Umgang). Unter die personalen Kompetenzen fallen Leistungsbereitschaft, Sorgfalt, Durchhaltevermögen und Zuverlässigkeit. Zu den methodischen Kompetenzen zählen Problemlösefähigkeit und Selbständigkeit. Auf Basis dieser Erhebung soll die weitere berufliche Förderung und Beratung der Jugendlichen durch die Schule und die Agentur für Arbeit stattfinden mit dem Ziel, ihnen „berufsfeldbezogene Perspektiven anhand ihrer Stärken, Interessen und Neigungen“ zu eröffnen. (vgl. KomPo7 Handbuch, S. 11)

### **4.3.3 Übersicht über die Aufgaben**

#### **4.3.3.1 Selbsteinschätzungsbogen**

In dem Selbsteinschätzungsbogen müssen die Schüler\*innen jeweils aus vier Kategorien auswählen, wie sie sich selbst einschätzen, zu den oben bereits aufgezählten Kompetenzen. Die vier Kategorien (trifft voll zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu) sind jeweils mit Smileys in unterschiedlichen Farben (absteigend von dunkelgrün zu rot) und erklärendem Text versehen, was unter der Kompetenz verstanden wird.

Diese Kompetenzen stellen für die Beobachter\*innen die zu beobachtenden Kompetenzen in der Durchführungsphase dar.

#### **4.3.3.2 „Mein Berufsfeld“**

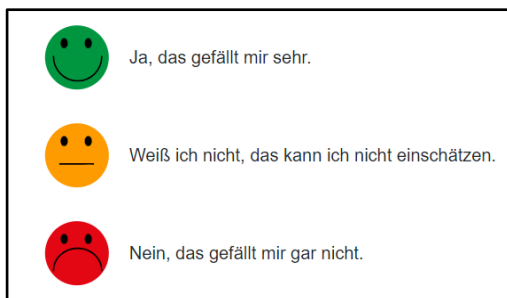
Der Baustein „Mein Berufsfeld“ ersetzt mittlerweile den sprachlich herausfordernden „Allgemeinen Interessen- und Strukturtest“ (AIST-R), in dem 60 Tätigkeitsbeschreibungen individuell anhand einer fünf Werte umfassenden Skala bewertet werden mussten. Die Bearbeitung war sprachlich herausfordernd und nahm relativ viel Bearbeitungszeit in

Anspruch, da 60 Tätigkeitsbeschreibungen individuell anhand einer fünf Werte umfassenden Skala bewertet werden mussten. Die fotobasierte Version dagegen stellt eine ansprechende, unterhaltsame Aufgabe dar, die schnell und unkompliziert zu lösen ist.

Auf Basis der Berufsfeldsystematik der Bundesagentur für Arbeit werden die beruflichen Interessen der Schüler\*innen erfasst. Den 15 Berufsfeldern sind jeweils knapp 10 Fotos zugeordnet, auf denen Auszubildende berufsfeldtypische Aufgaben tätigen. Die meisten Fotos können mehr als einem Berufsfeld zugeordnet werden, so dass die Schüler\*innen insgesamt 97 Fotos zu bewerten haben. (vgl. Bührmann et al 2021, S. 16)

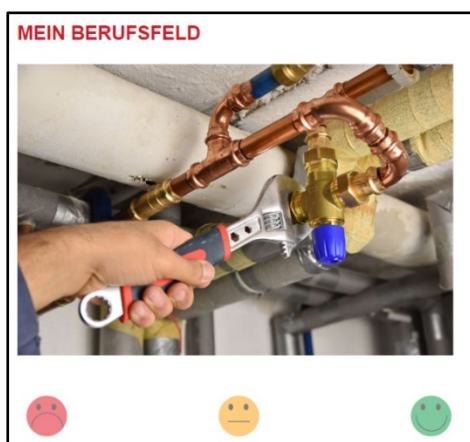
Die abgebildeten Berufe repräsentieren die beliebtesten Ausbildungsberufe. Bewertet werden die Berufe anhand einer dreistufigen Skala und ermöglichen einen anschaulichen, emotionalen Zugang, sowie unterschiedliche Interpretationszugänge. (vgl. Bührmann et al 2021, S. 6)

*Dreistufige Bewertungsskala „Mein Berufsfeld“*



Die Jugendlichen sollen möglichst spontan entscheiden, ob sie die Tätigkeit anspricht. (KomPo7 „Mein Berufsfeld“ Manual, S.2)

*„Mein Berufsfeld“ - Beispielbild*

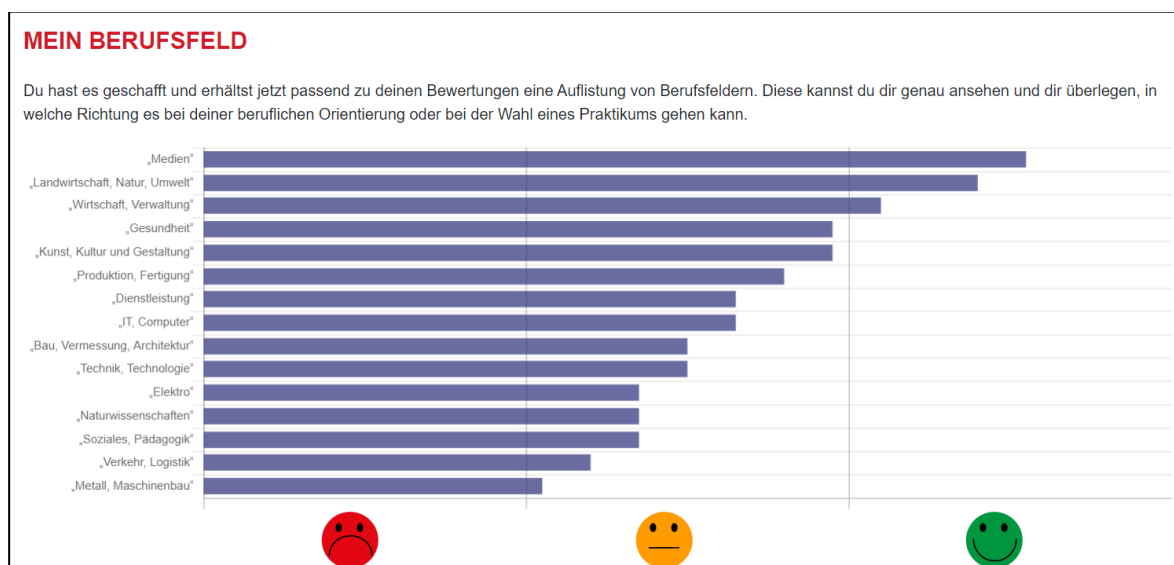


Durch den bildbasierten Aufbau haben auch Schüler\*innen mit sprachlichen Einschränkungen die Möglichkeit, ein Ergebnis zu erhalten, das ihre Interessen widerspiegelt. Da die Auswahl der Bilder eng mit der Berufsfeldsystematik der Bundesagentur für Arbeit verknüpft ist, ist für Anschlussfähigkeit im Beratungsprozess gesorgt. (vgl. KomPo7 „Mein Berufsfeld“ Manual, S. 3) Als Alternative zum Arbeitsheft „Mein Berufsfeld“ gibt es, bei ausreichender Ausstattung, auch die Möglichkeit, in der App zu arbeiten. Die App bietet den Vorteil, dass das Ergebnis direkt im Anschluss vorliegt, aber die Schüler\*innen müssen alle an einem Tablet oder PC arbeiten können, bei der Bearbeitung des Heftes müssen die Eintragungen der Schüler\*innen im Anschluss von den Beobachter\*innen in eine Excel-Tabelle übertragen werden, um eine Auswertung zu erhalten. Die Bewertung (Ziffern von 1 (Ja, das gefällt mir.) bis 3 (Nein, das gefällt mir nicht.) in eine Excel-Tabelle einzutragen, die dann ebenfalls direkt das Ergebnis anhand eines Balkendiagramms wiedergibt.

*„Eine besondere Stärke stellt der ganzheitliche, multioptionale und niedrigschwellige Zugang für die Jugendlichen dar: Es werden mit den Bildern nicht nur Sachinformationen vermittelt, sondern auch emotionale Zugänge erschlossen. Die Bilder ermöglichen eine anschauliche Erschließung der Inhalte. Die Bilder ermöglichen unterschiedliche Interpretationszugänge. Die Ergebnisse dienen als „Türöffner“ und ermöglichen das Bearbeiten in weiteren Beratungsprozessen.“  
(Bühmann et al 2021, S. 6)*

Die individuelle Auswertung, unabhängig von App oder excel-Tabelle, erhalten die Schüler\*innen in Form eines Balkendiagramms, in dem die einzelnen Berufsfelder in absteigender Reihenfolge der Beliebtheit aufgezählt werden. (vgl. KomPo7 „Mein Berufsfeld“ Manual, S.2)

Beispiel-Auswertung „Mein Berufsfeld“



(vgl. KomPo-App „Mein Berufsfeld“ – Auswertung)

Dem Instrument „Mein Berufsfeld“ wird eine hohe Niedrigschwelligkeit und ein hoher Spaßfaktor durch den bildhaften Zugang zugeschrieben, es wird als „Inspirationsquelle“ (vgl. Bührmann et al 2021, S. 6) beschrieben, die es den Schüler\*innen erleichtert, sich mit ihrer Berufswahl stärker auseinanderzusetzen, neue Ideen zu entwickeln oder bestehende weiter zu realisieren. Des Weiteren wird dem Instrument ein positiver Effekt auf die schulischen Leistungen unterstellt.

*„Die subjektiven Bearbeitungsprozesse entsprechen den zugrundeliegenden Berufswahltheorien. Es kann damit davon ausgegangen werden, dass das Instrument in systematischer Weise berufswahltypische Prozesse bei Jugendlichen unterstützt und diese einer Reflexion zugänglich macht. Es lässt sich insgesamt eine hohe Wirksamkeit für die individuellen Orientierungsprozesse der Jugendlichen belegen.“ (Bührmann et al 2021, S. 6)*

Jedoch hat das Instrument Grenzen in der Wirksamkeit bei Schüler\*innen, die mental noch nicht in den Übergangsprozess der Berufsorientierung eingestiegen sind, oder wenn bereits sehr enge, starre Berufsvorstellungen bestehen.

#### **4.3.3.3 Job-Interview**

Das Job-Interview ist ein wichtiger Baustein für die Durchführung von KomPo7, es kann aber zeitlich auch ausgekoppelt durchgeführt werden.

Für das Jobinterview wird eine Unternehmensvertreterin/ ein Unternehmensvertreter eingeladen, um einen ersten konkreten Bezug zu den Anforderungen in der Wirtschaft herzustellen. Die Schüler\*innen bereiten i.d.R. am ersten Durchführungstag vorab eigenständig (vgl. KomPo 7 Arbeitsbuch S. 8) Fragen vor, rund um den Betrieb, die Aufgaben des Interviewpartners/der Interviewpartnerin sowie die Ausbildungsmöglichkeiten. In einem kurzen Vortrag erhalten die Jugendlichen Informationen über das Unternehmen und über Ausbildungsmöglichkeiten in der Branche. Anschließend können die vorbereiteten Fragen gestellt werden. In der Nachbereitung haben die Schüler\*innen die Aufgabe, die wichtigsten Informationen zusammen zu tragen und ihr Ergebnis vor der Gesamtgruppe zu präsentieren.

#### **4.3.4 Handlungs- und Erlebnispädagogische Übungen**

Den Lehrkräften werden verschiedene Handlungsorientierte und erlebnispädagogische Übungen vorgeschlagen, aus denen man insgesamt drei Übungen für einen Durchführungszeitraum auswählt. Die Lehrkräfte haben im Rahmen der Durchführung dieser Übungen die Aufgabe, die Schüler\*innen anhand der besprochenen Kompetenzen zu beobachten und Informationen für die Rückmeldung/Fremdeinschätzung zu sammeln. Eine Lehrkraft ist für die Beobachtung von vier Schüler\*innen zuständig.

Die Erlebnispädagogischen Übungen dienen dabei vor allem als „Energizer“ zum Einstieg oder nach Pausen. (vgl. KomPo7 Arbeitsbuch, S. 6)

#### **4.3.4.1 Erlebnispädagogische Übungen**

Insgesamt werden 16 erlebnispädagogische Übungen in den KomPo7-Handbüchern vorgeschlagen. Bei den Übungen handelt es sich größtenteils um Aufgaben, die die Gruppe gemeinsam lösen muss, wie bspw. bei der Übung „Decke drehen“. Alle Schüler\*innen stehen auf einer Decke, die sie, ohne die Decke zu verlassen, wenden müssen.

#### **4.3.4.2 Handlungsorientierte Übungen**

Insgesamt 12 handlungsorientierte Übungen werden angeboten, aus denen für den Durchführungszeitraum vorab eine oder zwei ausgewählt werden können.

Alle handlungsorientierten Übungen werden am Ende von einer Jury, bestehend aus den Beobachter\*innen und den anderen Teams bewertet, nachdem eine Testphase, ob die Aufgabe solide gelöst wurde, durchlaufen wurde.

Zu vielen der Aufgaben gehört es, nach Fertigstellung das Ergebnis zu präsentieren.

Zur Bearbeitung der Aufgabe steht der Gruppe jeweils vorgeschriebenes Material zur Verfügung, mehr gibt es nicht. Die Bearbeitungszeit liegt in der Regel bei 45 Minuten.

Auch diese Übungen müssen von der gesamten Gruppe gelöst werden, in der Übung „Luftballonturm“ muss die Gruppe aus 25 Luftballons und Kreppband einen hohen, kreativen und stabilen Luftballonturm bauen, der selbständig stehen kann.

Eine Übersicht über die erlebnispädagogischen und handlungsorientierten Übungen findet sich im Anhang 1 und 2.

#### **4.3.4.3 Feedback-Gespräche KomPo 7**

Für das KomPo7-Feedback-Gespräch sind von den Beobachter\*innen, wie bereits beschrieben, die Ergebnisse der einzelnen Bestandteile vorzubereiten. Diese Ergebnisse bündeln sich vor allem in der Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdeinschätzung, die die Schüler\*innen zu Beginn der Durchführung ausfüllen müssen. (vgl. KomPo7 verankern. Leitfaden Feedbackgespräch)

Die Gesprächsdauer für das individuelle Feedbackgespräch wird mit 20 – 30 Minuten pro Schüler\*in veranschlagt. Es soll eine angenehme, ruhige Gesprächsatmosphäre herrschen und eine zugewandte Sitzposition eingenommen werden. Das Feedback soll in beschreibender und nicht in bewertender Sprache geführt werden. (vgl. KomPo7 Arbeitsbuch, S. 12)

Ziel des Gesprächs ist es, dass die Schüler\*innen gestärkt aus dem Gespräch gehen und praktische Tipps zur Weiterentwicklung ihrer Stärken und weitere Schritte in der Berufsorientierung mitnehmen sollen.

Die Erziehungsberechtigten der Schüler\*innen dürfen an dem Gespräch als stille Beobachter\*innen teilnehmen und müssen ggfs. kurz über den Ablauf der Kompetenzfeststellung informiert werden. Beobachtet wurden Verhaltensweisen, um die jeweiligen Stärken der Schüler\*innen herauszufinden, die im Folgenden präsentiert werden sollen.

Aber auch die Einschätzung der Schüler\*innen über die Kompetenzfeststellung, bspw. wie es ihnen erging, was besonders gut gefallen / besonders herausfordernd war, spielt eine wichtige Rolle.

Im Hauptteil des Gesprächs steht die Selbst- und Fremdeinschätzung im Mittelpunkt. Zuerst wird die Selbsteinschätzung (vorbereitete digitale Auswertung) besprochen. Das Erleben der Schüler\*innen, über Einschätzung, Zweifel, nachträgliche Änderungswünsche etc. wird abgefragt, anschließend wird die Selbsteinschätzung der Fremdeinschätzung (der Beobachter\*innen während der Durchführung) gegen übergelegt und vor allem Highlights und Diskrepanzen werden besprochen. Die Besprechung der Ergebnisse aus „Mein Berufsfeld“ schließt sich an. Dabei werden die ersten drei Berufsfelder genauer angeschaut. Das Augenmerk liegt dabei auf den Interessen, an den einzelnen Feldern, aber auch, ob die Einschätzung so stimmig ist.

Im weiteren Schritt werden die Berufs-/Praktikumswünsche und Lieblingsfächer mit den Interessen und Stärken verglichen. Möglichkeiten, um weitere Informationen einzuholen werden besprochen. Sollte noch kein konkreter Berufswunsch vorhanden sein, werden auch Tipps, wo man sich genauer informieren kann, mitgeteilt.

Ziel dieses Austauschs ist es nicht, konkrete Berufswünsche zu empfehlen, sondern für die Berufswahl zu sensibilisieren, im Abgleich mit den eigenen Stärken und Interessen. Damit endet das Gespräch.

Im Nachgang erhalten die Schüler\*innen ein Kompetenzprofil, in dem die wichtigsten Ergebnisse festgehalten sind. Es empfiehlt sich, mögliche Fördermöglichkeiten und weitere Schritte mit in den Förderplan aufzunehmen.

#### **4.3.4.4 Ergebnisdokumentation**

Alle Schüler\*innen erhalten im Anschluss an das Feedbackgespräch eine schriftliche Ergebnisdokumentation in Form eines individuellen Kompetenzprofils. Dabei sollen die

Beobachtungen nicht auf nominelle Werte reduziert, sondern auf eine verbalisierte Darstellung der Beobachtungen erfolgen. (vgl. KomPo7 Handbuch, S. 16)

Die Ergebnisse des AIST-R oder „Mein Berufsfeld“ werden kurz beschrieben, vor allem auf die deutlichen Interessen aber auch die Berufsfelder, die sich durch Desinteresse zeigen, werden benannt. (vgl. KomPo7 Arbeitsbuch, S. 13) Dabei wird auch auf die Ergebnisübersicht „Mein Berufsfeld“ in der App verwiesen.

Auf die beobachteten Kompetenzen wird kurz eingegangen und die (vorhandenen) Kompetenzen anhand kurzer Verhaltensbeispiele erklärt, dabei sollte auf eine wohlwollende und ressourcenorientierte Darstellung geachtet werden. (vgl. KomPo7 Handbuch, S. 16)

Die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung werden ebenfalls nochmal kurz dokumentiert und die wesentlichen Inhalte des Feedbackgesprächs werden dargestellt. Die Ergebnisdokumentation endet mit Handlungsempfehlungen, und sollen den Schüler\*innen weitere, an den Stärken orientierte Impulse, für die weitere berufliche Orientierung wie konkrete Maßnahmen oder Praktikumsempfehlungen, geben. (vgl. KomPo7 Arbeitsbuch, S. 13)

Eine Teilnahmebescheinigung rundet die Ergebnisdokumentation ab.

#### **4.4 Abschließende Bewertung der einzelnen Instrumente**

Der Berufswahlpass (BWP) bietet eine Reihe von Vor- und Nachteilen im Kontext der Berufsorientierung. Für den Einsatz des Berufswahlpasses gibt es keine Schulung für die Lehrkräfte und er wird den Schulen jährlich für die Schüler\*innen der Klasse 7 automatisch geliefert. Der Berufswahlpass lässt sich gut mit allen weiteren Instrumenten, die in dem Prozess der beruflichen Orientierung in der Schule Einsatz finden, verbinden, da er als Portfolioordner für alle Dokumente genutzt werden kann und soll.

Der Prozess der Berufsorientierung ist ein sehr individueller und vielfältiger Prozess, dafür bietet der BWP zahlreiche Ideen und Anregungen, die es den Schüler\*innen ermöglichen, sich eigenständig auf den Weg zu machen. Auch die enthaltenen Zeitpläne können eine hilfreiche Struktur bieten, um sich über Abläufe und Aufgaben zu orientieren.

Im Unterricht können Lehrkräfte die verschiedenen Aufgaben gezielt auswählen und einsetzen, für die gesamte Klasse, aber auch individuell unterschiedlich und passend für die Bedürfnisse einzelner Schüler\*innen, getreu dem Motto, nichts muss – alles kann. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Aufgaben im BWP teils sehr anspruchsvoll sind und von den Schüler\*innen ein hohes Maß an Selbständigkeit und Reflexionsvermögen

verlangen. Daher ist die Verwendung verschiedener Aufgaben aus den verschiedenen BWP's häufig erforderlich, um alle Schüler\*innen angemessen bedienen zu können.

Es bleibt allerdings die Schwierigkeit im Bereich der Barrierefreiheit bestehen. Die Dokumente, wie sie mittlerweile angeboten werden, sind nicht für die Arbeit mit Screenreadern verwendbar und müssen adaptiert werden.

„hamet“ ist ein sehr umfassendes Instrument, bei dem der Schwerpunkt auf der Feststellung handwerklich-motorischer Fähigkeiten liegt, nicht aber auf dem Eruiere von erster beruflicher Interessen der teilnehmenden Schüler\*innen.

Um den „hamet“ einsetzen zu dürfen, ist eine umfassende, finanziell aufwendige Schulung Voraussetzung. Auch die Materialien, die in der Durchführung benötigt werden, sind häufig Verbrauchsmaterialien und müssen regelmäßig neu angeschafft werden. Daher ist der „hamet“ aufwendig in der Durchführung. Die Ergebnisse geben Aufschluss über handwerklich-motorische Fähigkeiten, erzeugen aber bei den Schüler\*innen häufig Frust, da sie die motorischen Aufgaben unter Zeitdruck erledigen müssen, zu denen sie keinerlei Vorerfahrungen haben. Daher erscheint er als Instrument für eine Kompetenzfeststellung und für eine erste berufliche Orientierung eher ungeeignet.

In der Durchführung von KomPo7 wird der Schwerpunkt auf die Beobachtung der individuellen Kompetenzen der einzelnen Schüler\*innen gelegt. Bei der Erfüllung der Aufgaben geht es nicht darum zu sehen, OB sie die Aufgabe erfolgreich bewältigen, sondern das WIE wird beobachtet und bewertet. Bisherige schulische Leistungen spielen keine Rolle, auch die Einstufung in die verschiedenen Lernzweige sind vernachlässigbar. Die Ressourcen, die jede\*r Schüler\*in mitbringt, werden ermittelt. Ressourcen, die den Schüler\*innen lebenslanges Lernen ermöglichen. Im Rahmen des Feedbackgesprächs erhalten die Schüler\*innen in der Regel alle eine positive Rückmeldung und Ideen, wie der Prozess ihrer individuellen beruflichen Orientierung weiter verlaufen kann, werden gemeinsam entwickelt.

Die Durchführung von KomPo7 ist in der Regel wenig materialintensiv, aber durch eine hohe Anzahl an geschulten Beobachter\*innen sehr raum- und personalintensiv. Die Ergebnisse und Erfahrungen, die die Schüler\*innen während der Durchführung machen, rechtfertigen aber den hohen Einsatz.

## **5 Standards für eine barrierefreie Potentialanalyse im Förderschwerpunkt Sehen (Hoffmann/Schyma)**

### **5.1 Universal Design for Learning (Schyma) <sup>1</sup>**

#### **5.1.1 Intentionen des Universal Design**

Der Zugang dieser Arbeit folgt dem Ansatz des Spezifischen Curriculums für den Übergang von der Schule in den Beruf, zunächst das bestehende Angebot zur Berufsorientierung (hier: KomPo7) auf seine Barrierefreiheit hin zu überprüfen. (vgl. VBS 2016/2, S. 247) Eine Folie, die dabei angelegt wird, ist das Universal Design for Learning. Erst wenn Anpassungen zur Sicherstellung der Anschlussfähigkeit bestehender Programme an die Bedarfe von Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sehen vorgenommen wurden, wird – wie bereits oben ausgeführt – geklärt, welche individuellen Hilfen und personenbezogenen Interventionen notwendig sind.

Universal Design for Learning (UDL) ist ein Konzept, um Unterricht so barrierefrei zu gestalten, dass alle Schüler\*innen mit und ohne Behinderung partizipieren können. Der Begriff stammt ursprünglich aus der Universal-Design-Bewegung der US-amerikanischen Architektur der 70er Jahre, die forderte, die Zugänglichkeit zu Gebäuden und Dienstleistungen bereits in die ursprüngliche Planung des Objektes einzubeziehen, anstatt sie erst im Nachhinein zu ergänzen (vgl. Schlüter et al 2016, S. 271f).

Auch die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) nimmt Bezug auf das Konzept. Das „Universelle“ des Designs ist laut Artikel 2 der UN-BRK, dass es von allen Menschen ohne weitere Anpassungen genutzt werden kann und dass es offen für benötigte Hilfsmittel ist (vgl. UN-United Nations 2008).

Mit UDL ist auch die Erwartung verbunden, Lernbarrieren nicht nur für eine spezifische Gruppe zu reduzieren, sondern dass alle Lernenden in einer flexiblen Lernumgebung profitieren (vgl. Gewinn 2021, S. 254).

#### **5.1.2 Neurowissenschaftliche Grundlagen**

Auf neurowissenschaftlichen Grundlagen geht UDL davon aus, dass alle Menschen unterschiedlich lernen und dass Lernumgebungen diese Bandbreite an Lernstilen von Anfang an berücksichtigen sollten. Diese Varianz wird im UDL-Konzept auf drei Ebenen eingefordert:

---

<sup>1</sup> Teile des Kapitels 5.1 wurden sinngemäß oder im Wortlaut der Hausarbeit „Universal Design for Learning: Barrierefreier Unterricht im Spannungsfeld von Kompensation und direkter Förderung“ von Christoph Schyma, eingereicht bei Dr. Sabine Lauber-Pohle übernommen.

- 1) **„Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement“ (Affektives Netzwerk).** Lehrkräfte müssen verschiedene Angebote machen, um Lerninteresse, Anstrengung und Ausdauer sowie selbstreguliertes Lernen zu unterstützen. Das Lernen soll dadurch individuell bedeutsam werden – fehlende Motivation wird als „Barriere“ betrachtet. Das affektive Netzwerk ist zuständig für das **„Warum“** des Lernens, weil sich hier entscheidet, wie ein Mensch emotional mit einem Lernangebot umgeht.
- 2) **„Biete multiple Mittel der Repräsentation von Informationen“ (Erkennungsnetzwerk).** Lernende benötigen Wahlmöglichkeiten und Anpassungen bzgl. des Sinneskanals bei der Informationsaufnahme sowie bei Sprache und Symbolen und dem Verständnis von Informationen. Manche Menschen verstehen einen Zusammenhang besser, wenn sie einen Text vorgelesen bekommen oder ein Bild betrachten, als wenn sie einen Text lesen. Zu diesem Prinzip gehört auch die Offenheit der Lernumgebung für den Einsatz von Hilfsmitteln für Menschen mit Sinnesbehinderungen oder körperlichen Beeinträchtigungen. Das Erkennungsnetzwerk ist damit zuständig für das **„Was“** des Lernens.
- 3) **„Biete multiple Mittel für die Informationsverarbeitung und die Darstellung von Lernergebnissen“ (Strategisches Netzwerk).** Dies bezieht sich auf das Angebot unterschiedlicher motorischer (Lern-) Handlungen, verschiedener Optionen für Ausdruck und Kommunikation sowie Förderung exekutiver Funktionen, um das Lernen zu lernen. So können also in Mathematik anschauliche Materialien bereitgehalten und anstatt eine Geschichte aufzuschreiben, kann sie auf ein Diktiergerät aufgesprochen werden. Präsentiert werden können Ergebnisse verbal, aber genauso mit Hilfe von Zeichnungen oder mit Videos. Das strategische Netzwerk ist damit zuständig für das **„Wie“** des Lernens, indem hier die Reaktionen auf die wahrgenommenen Informationen strategisch organisiert werden.

Neben dem Aspekt der Zugänglichkeit auf drei Ebenen verfolgt UDL mit Blick auf die ganze Lerngruppe das übergreifende Ziel, Lernende zu Experten des eigenen Lernens zu machen. Das bedeutet, dass sie motiviert sind, einfallsreich und sachkundig arbeiten und strategisch und zielführend handeln. Sie lernen, echte und anspruchsvolle Probleme zu lösen. Lernexpert\*in wird man unter anderem durch regelmäßiges formatives Feedback (vgl. CAST 2018, CAST 2019)

Nach UDL können sich Barrieren also auf der Ebene der perzeptiven Zugänglichkeit und Verständlichkeit von Informationen befinden („Was“), aber genauso auch auf den Ebenen der Motivation („Warum“) und der Art und Weise der Bearbeitung und Präsentation („Wie“)

und es ist Aufgabe der Lehrkräfte, diese Hindernisse zu identifizieren und abzuwägen, welche „Barriere“ in Form einer Herausforderung eine Lerngelegenheit sein soll und welche das Lösen von Problemen behindert. Problemorientierung und klar formulierte Ziele in einem flexiblen Lernsetting, in dem jede/r Lernende Zugang zu Differenzierungen und Anpassungen hat, sind zudem zentrale didaktische Prinzipien von UDL.

## **5.2 Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung (Schyma)**

Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben, hat das Spezifische Curriculum für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt das Ziel, Teilhabe an den komplexen Prozessen der beruflichen Ausbildung und/oder Qualifizierung zu ermöglichen. (vgl. VBS 2016/2, S. 250)

In diesem Kapitel soll untersucht werden, welche Maßnahmen auf den Ebenen der Diagnostik, des Universal Designs und der Zugänglichkeit, der individuellen Hilfen und der personenbezogenen Interventionen bzgl. der speziellen Bedarfe bei Sehbehinderung und Blindheit das Spezifische Curriculum bereithält, um Kriterien zu entwickeln, um alle Elemente von KomPo7 barrierefrei zu gestalten.

Auch wenn die schulische Berufsorientierung Teil dieses Spezifischen Curriculums ist, sind die konkreten Maßnahmen verstärkt auf die Bereiche Praktikum und Berufsausbildung ausgerichtet. Es macht für die Autor\*innen dennoch Sinn, mit diesem Teil des Spezifischen Curriculums zu arbeiten, weil er verglichen mit dem Spezifischen Curriculum für das Handlungsfeld Schule die Anforderungen des neuen Lebensabschnitts in einem unvertrauten Arbeitsumfeld in den Blick nimmt. Inhaltlich geht es daher um die Fähigkeit zur flexiblen Anwendung des bisher in der Schule Gelernten, das Bewusstmachen der Breite und der Vielfalt der Anforderungen – aber z.B. auch um den selbstbewussten Umgang mit dem Beleuchtungsmanagement am neuen Arbeitsplatz. Der Schwerpunkt liegt also nicht mehr auf dem Erwerb von Grundqualifikationen. Die Anwendung dieser Elemente lassen sich gut in den KomPo7 Projekttagen beobachten, weil auch hier das Setting ungewohnt ist und wichtige Beobachtungen für die weitere Förderung gemacht werden können. Außerdem stellt das Spezifische Curriculum für den Übergang von der Schule in den Beruf – wie oben beschrieben – konsequent die Anforderungen an eine barrierefreie Umgebung personenbezogener Interventionen voran.

### **5.2.1 Sehen und visuelle Bedingungen**

Eine Diagnostik des funktionalen Sehens in Verbindung mit einer Sichtung der Berichte und Befunde ist die Voraussetzung, um eine gute Passung zwischen dem beeinträchtigten Sehvermögen und den Anforderungen des Arbeitsumfeldes herzustellen.

Genauso muss aber auch der visuelle Charakter des aktuellen Lern- und des potenziellen Arbeitsumfeldes sowie der Zugänglichkeit des Lehr- und Lernmaterials überprüft und „diagnostiziert“ werden. (vgl. ebd. S. 262)

Aus der Perspektive des Universal Designs for Learning und der Anschlussfähigkeit müssen visuelle Informationen eindeutig und kontrastreich dargeboten sowie Bilder mit Alternativtexten versehen werden. Bei der Raum- und Arbeitsplatzgestaltung müssen die einschlägigen DIN-Normen zur Barrierefreiheit bzgl. Beleuchtungsstärke, Blendung, Leuchtdichtevertelung usw. beachtet werden. Visuelle Vielfalt kann reduziert und der erhöhte Zeitbedarf bei der Nutzung visueller Informationen beachtet werden. (vgl. ebd., S. 263)

Individuelle Hilfen kommen im Zusammenhang mit visuellen Bedingungen zum Einsatz, wenn visualisierende Verfahren ergänzt oder ersetzt werden (damit sind sowohl die Veranschaulichung von Bewegungsabläufen am menschlichen Körper oder mit Gliederpuppen gemeint wie auch die Verwendung von präziser Sprache unter Vermeidung von Begriffen wie „Hier und Da“), allgemeine Unterrichtsmedien modifiziert oder individuelle technische Hilfsmittel zum Einsatz kommen. In Abhängigkeit zu individuellen Bedarfen muss die Raum- und Arbeitsplatzgestaltung weiter optimiert werden. Außerdem kann es sein, dass die Arbeitsorganisation angepasst werden muss. (vgl. ebd., S. 264)

Schließlich erfolgen personenbezogene Interventionen, um die Nutzung des Sehvermögens zu optimieren, Strategien zur Erfassung komplexer visueller Angebote zu erweitern und den Umgang mit unterschiedlichen Beleuchtungssituationen zu managen. (vgl. ebd., S. 265)

## **5.2.2 Wahrnehmung und deren Bedingungen**

Auch hier ist eine Diagnostik der auditiven und haptischen Wahrnehmung (z.B. Taststrategien) und die Würdigung von Gutachten und Berichten die Voraussetzung, dass eine Passung zu spezifischen Anforderungen der Umgebung hergestellt werden kann. Genauso muss aber auch der haptische und auditive Charakter des aktuellen Lernumfeldes sowie des didaktischen Angebots überprüft werden. (vgl. ebd., S. 266)

Bzgl. der Anschlussfähigkeit sollen die drei Prinzipien des Universal Design for Learning berücksichtigt werden (s. o.) und DIN-Normen bzgl. der barrierefreien Raum- und Arbeitsplatzgestaltung (taktile Orientierungspläne, Leitsysteme etc.) beachtet werden. Außerdem wird auf den erhöhten Zeitbedarf bei der Nutzung auditiver und haptischer Informationen und das Nutzen präziser Sprache und Verbalisierung hingewiesen. (vgl. ebd.)

Auf der Ebene der individuellen Hilfen werden eine Reihe von Maßnahmen genannt, die Bedingungen für eine adäquate haptische und auditive Wahrnehmung darstellen. So können visualisierende Verfahren durch haptische/akustische ergänzt (Modelle, Verbalisierung visueller Angebote, Sprachausgabe etc.), spezifische Besonderheiten der Kommunikation ohne Blickkontakt berücksichtigt und Parallelangebote vermieden werden, weil Sehen und Zuhören nicht dasselbe ist wie Tasten und Zuhören. Außerdem ist es notwendig, Angebote zu rhythmisieren und zu sequenzieren, curriculare Schwerpunkte zu setzen (Elementarisierung) und Inhalte zu differenzieren. Genauso müssen allgemeine Unterrichtsmedien (z.B. Experimentalaufbauten) mit Blick auf individuelle Bedürfnisse modifiziert werden. (vgl. ebd., S. 267f)

Personenbezogene Interventionen beinhalten Tast- und Hörschulungen, Gedächtnistraining z.B. bzgl. Ablage und Ordnungssystemen sowie Rhetorikschulung mit Blick auf Präsentationstechniken und Körpersprache. Außerdem ist es mit Blick auf das berufliche Umfeld wichtig, Heranwachsende darin zu unterstützen, sich begründet und möglichst flexibel für spezifische Schriftsysteme und die entsprechenden Arbeitstechniken zu entscheiden (Wechsel zur Braille-Schrift, Erweiterung der Schriftkenntnisse bzgl. 6-Punktbraille, 8-Punktbraille, Kurzschrift etc. und einem aufgabenbezogenen Wechsel zwischen Lesen und Hören). (vgl. ebd., 268f)

### **5.2.3 Orientierung und Mobilität und Lebenspraktische Fertigkeiten**

Im Bereich Diagnostik geht es in Bezug auf O&M und LPF darum, sowohl die individuelle Orientierungsfähigkeit in Räumen und Umgebungen sowie Strategien zur Alltagsbewältigung zu diagnostizieren als auch die Zugänglichkeit der relevanten Räume zu analysieren. Die Passung zwischen diesen Fertigkeiten und der Zugänglichkeit muss regelmäßig abgeglichen werden.

Bzgl. des Universal Designs for Learning und der Anschlussfähigkeit ist auch hier zunächst die Einhaltung von DIN-Normen zur Barrierefreiheit (Beleuchtung, Leitsysteme, Braille- und Pyramidenbeschriftung etc.) wichtig. Bei der Auswahl von Medien, Hilfsmitteln und Messinstrumenten kann die allgemeine Zugänglichkeit durch hintergrundbeleuchtete Displays, integrierte Sprachausgabe etc. beachtet werden. Außerdem müssen verlässliche Regeln zur Ordnung am Arbeitsplatz etabliert werden sowie alternative Strategien bei Tätigkeiten und Arbeitsabläufen zulässig sein.

Individuelle Hilfen im Bereich O&M und LPF können individuelle Regelungen zur Arbeitsorganisation (z.B. ein fester Arbeitsplatz in ansonsten flexiblen Settings) und individuell nutzbare Hilfsmittel sein.

Personenbezogene Interventionen sind eine arbeitsplatzbezogene Schulung in Orientierung und Mobilität sowie die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur möglichst selbstständigen Bewältigung des beruflichen Alltags (Arbeitskleidung, Pausengestaltung etc.) (vgl. ebd., S. 271f)

#### **5.2.4 Hilfsmittel, Medien und Arbeitstechniken**

Die Diagnostik im Bereich Hilfsmittel, Medien und Arbeitstechniken beinhaltet die Analyse bisher genutzter Einsatzstrategien im Kontext neuer Anforderungen, sowie der Bereitschaft, Neues zu erproben, zu lernen und sich allgemein anzupassen und wechselnden Anforderungen entsprechen zu können. Diese Aspekte können, wie bereits oben beschrieben, gut auf KomPo7 übertragen werden, weil die Projekttage außerhalb des Klassenraums in einem ungewohnten Setting stattfinden. Außerdem muss die Zugänglichkeit des Arbeitsumfeldes hinsichtlich des Einsatzes individueller Hilfen geprüft werden.

Mit Blick auf das Universal Design for Learning und die Anschlussfähigkeit soll auf technischer Ebene sichergestellt werden, dass barrierefreie Medien genutzt und die technischen Voraussetzungen geschaffen werden, damit Hilfsmittel erfolgreich eingesetzt werden können.

Individuelle Hilfen sind individuelle optische und elektronische Hilfsmittel, modifizierte Computer (Braillezeile, Sprachausgabe, Vergrößerungssoftware usw.), Produkte zur Herstellung der Zugänglichkeit von Medien und Materialien wie Texterkennungsoftware, 3-D-Druck, zugänglich aufbereitete Informationsmaterialien sowie angepasste Werkzeuge und Arbeitsmittel wie höhen- und neigungsverstellbare Tische, Leuchten und Lineaturen.

Die personenbezogenen Interventionen zielen auch darauf ab, den Gebrauch von Hilfsmitteln und Medien zu erlernen, vor allem zielen sie aber auf das Bewusstmachen der Breite und Vielfalt der Anforderungen, die Beratung bzgl. neuer Arbeitstechniken, der Entwicklung von Problemlösekompetenz sowie auf das realistische Einschätzen der Potentiale und Grenzen des Hilfsmiteleinsatzes in berufsqualifizierenden Settings. (vgl. ebd., S. 272f)

#### **5.2.5 Lebensplanung und Freizeit**

Im Bereich Lebensplanung und Freizeit sollen die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Blick auf mögliche Berufsfelder und Freizeitaktivitäten diagnostiziert werden sowie eine personenbezogene Netzwerkanalyse zur Erfassung förderlicher Faktoren im Umfeld durchgeführt werden. Außerdem ist es bedeutsam, das Aufgabenprofil möglicher Berufstätigkeiten mit dem individuellen Fähigkeitsprofil

abzugleichen, um zu einer (gemeinsamen) Abschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu gelangen (durch Tests und Praktika)

Die Maßnahmen der Berufsorientierung und -qualifizierung genauso wie in Frage kommende Freizeitaktivitäten müssen auf ihre Barrierefreiheit und Anschlussfähigkeit hin überprüft werden (Infomaterial, Bewerbungssituation, sichere Mobilität im öffentlichen Raum). Individuelle Hilfen sollen im beruflichen Bereich zugelassen sein und das Kennenlernen spezifischer Freizeitangebote sollten in den berufsqualifizierenden Bereich eingebunden werden. Personenbezogene Interventionen beziehen sich auf die Lebensgestaltung im Spannungsfeld von Selbstständigkeit und Abhängigkeit im anstehenden Übergang von der Schule in die Arbeitswelt und dem damit verbundenen Wechsel familiärer Bezüge. Außerdem können Beratungen und Schulungen zum Zugang zur Blindenselbsthilfe und Vereinen, zur Erschließung regionaler Angebote in Kultur, Verwaltung und Gesundheit sowie rechtlichen Fragen stattfinden. (vgl. ebd., 271f)

### **5.2.6 Selbst- und Sozialkompetenz**

Die Diagnostik im Bereich Selbst- und Sozialkompetenz analysiert Verarbeitungsprozesse der Sehbeeinträchtigung im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung sowie die Selbstkompetenz in Bezug auf Entscheidungsfähigkeit, Motivation und Zielsetzung. Zugleich werden Interaktionsregeln und Kommunikationsprozesse im berufsqualifizierenden Bereich hinsichtlich vorhandener Barrieren untersucht mit dem Ziel, eine Passung von Anforderungen der Situation und der Selbst- und Sozialkompetenz herzustellen. Aspekte des Universal Design und der Anschlussfähigkeit sind in diesem Feld wertschätzende und diskriminierungsfreie Regeln und Rituale sowie eine Lern-, Arbeits-, und Freizeitumgebung, die gemeinsames Lernen ermöglicht. Individuelle Hilfen, die zur Verfügung gestellt werden, sind Anpassungen bzgl. formellen und informellen Regeln und Rituale an individuelle Bedürfnisse (Gesprächsführung, Melderegeln, Pausengestaltung) und die kompetente Inanspruchnahme individueller Assistenz. Zu den personenbezogenen Interventionen gehören die Stärkung der Akzeptanz der Sehbeeinträchtigung sowie das Bewusstmachen der Fremd- und Selbstwahrnehmung und der Besonderheiten der Kommunikation durch erschwerte oder fehlende visuelle Wahrnehmung. Außerdem können personenbezogene Strategien zum Aufbau und Aufrechterhaltung formaler und informeller Beziehungen sowie dem Umgang mit eigenen Unsicherheiten und denen des Umfeldes weiterentwickelt werden. Dazu gehören auch eine Verständigung über einen transparenten Umgang mit Körperlichkeit, über wertschätzendes Feedback bei Missgeschicken sowie bei sozial auffälligem Verhalten. (vgl. ebd., S. 278f)

## 5.3 Barrierefreie Dokumente (Schyma)

### 5.3.1 Barrierefreiheit allgemein

Barrierefreiheit ist gesetzlich definiert im §4 des Bundesgesetzes zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen:

*„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig.“ ([https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/\\_4.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/_4.html))*

Die Definition sei absichtlich allgemein gehalten, weil technische Gebrauchsgegenstände und Systeme, Verkehrsmittel und Gebäude sowie assistive Technologien ständig weiterentwickelt werden. Konkretisiert werden die allgemeinen Regeln deshalb in Verordnungen, die dynamischer angepasst werden können. Häufig ist es so, dass internationales – insbesondere europäisches – Recht auch die nationale Gesetzgebung beeinflusst. Ein prominentes Beispiel ist die Richtlinie 2016/2102 über den barrierefreien Zugang zu Websites öffentlicher Stellen. Die Umsetzung in deutsches Recht führte zu einer Änderung des Behindertengleichstellungsgesetzes im Jahr 2018 und damit auch zu einer Verbesserung bzgl. der Einforderbarkeit für Betroffene und der Sanktionierung öffentlicher Stellen bei Nichteinhaltung rechtlicher Regelungen. (vgl. Nadig 2023, S. 4f)

### 5.3.2 Barrierefreie Dokumente

Dokumente können in gedruckter oder elektronischer Form vorliegen. Grundsätzlich handelt es sich bei einem Dokument um eine textbasierte Zusammenstellung von Informationen. Zu unterscheiden sind vier Merkmale von Dokumenten: Inhalt (meist in Form von Text und Bild oder mit audiovisuellen Medien), Layout (anwenderfreundliche Darstellung zum besseren Verständnis), Struktur (gliedert den Text in logische Einheiten) sowie die Funktionalität (insbesondere bei interaktiven Dokumenten). Dokumente mit Inhalt und Layout können sich für Sehende gut erschließen, weil es genug visuelle Hinweise gibt, von denen sich auf die Dokumentenstruktur schließen lässt. Ohne hinterlegte Struktur sind Dokumente aber nicht barrierefrei, weil Menschen mit Beeinträchtigungen des Sehens oder Blindheit Dokumente durch die „Brille“ des Vergrößerungs- und Bildschirmvorleseprogramms vermittelt bekommen. Screenreader geben aber in der Regel keine Schriftinformationen wieder, aus denen man Rückschlüsse auf eine „Überschrift“ ziehen könnte. Satzzeichen oder Leerzeilen werden nicht vorgelesen und Texte nach und nach wiedergegeben, womit man sich keinen Überblick

über das Dokument verschaffen kann, wenn keine Dokumentenstruktur in Form einer Gliederung vorliegt. (vgl. ebd. S. 10f)

Ein Dokument ist barrierefrei, „wenn:

1. *sein Inhalt für alle Lesenden verständlich und vollständig wahrnehmbar,*
2. *sein Layout sehfreundlich gestaltet,*
3. *es aufgrund einer vorhandenen Struktur navigierbar und*
4. *es bei Vorhandensein von Funktionalität vollständig bedienbar ist.“*  
(*ebd.*, S. 12)

Im Folgenden werden diese allgemeinen Kriterien mit Blick auf die KomPo7 Elemente konkretisiert:

Der Dokumenteninhalt muss vollständig in Textform verfügbar sein, also die relevanten Abbildungen müssen mit einem Alternativtext versehen werden. Screenreader müssen vollständig auf den Inhalt zugreifen können – das gilt insbesondere für die Anwendungen in der KomPo-App, aber auch für alternative Excel-Tabellen, die von KomPo7 bereitgestellt werden. Um eine zugängliche Struktur zu gewährleisten ist darauf zu achten, dass Strukturinformationen im Dokument verankert werden, damit sie für assistive Technologien erkennbar sind. Für die Anpassungen der Dokumente bedeutet das vor allem, das in Textverarbeitungsdokumenten Formatvorlagen eingesetzt werden. Um ein sehfreundliches Layout zu erhalten, muss auf ausreichenden Kontrast, geeignete Schrifttypen wie Verdana (serifenlos, breite Buchstaben) sowie ausreichend Abstand bei Absätzen geachtet werden. (vgl. ebd., S. 13f)

Da bei den KomPo7-Anpassungen auch abgewogen werden muss, ob die Tabellenform beibehalten werden kann oder ob diese in lineare Texte überführt werden, soll hier auch auf die Regeln zur Barrierefreiheit für Tabellen eingegangen werden. Tabellen werden zugänglich, wenn sie mit der entsprechenden Word-Funktion erstellt wurden, die Spaltenüberschriften als solche ausgewiesen wurden, die Tabelle eine Beschriftung bekommt und komplexe Tabellen ggf. einen Alternativtext zu den Tabelleneigenschaften erhalten. (vgl. ebd., S. 23f)

### **5.3.3 Alternativtexte**

Da Alternativtexte eine besondere Rolle – insbesondere bei der Anpassung von „Mein Berufsfeld“ – spielen, sollen sie hier in einem gesonderten Kapitel behandelt werden. Alternativtexte für Grafiken wie Fotos, Zeichnungen oder Diagramme sind notwendig, um Menschen mit Seheinschränkungen grafisch dargestellte Informationen zur Verfügung zu stellen. Das gilt gleichermaßen für Menschen mit Blindheit, die sich Inhalte über

Screenreader akustisch ausgeben lassen wie für Menschen mit Sehbehinderung, die aufgrund eines starken Vergrößerungsbedarfs das Gesamtbild nicht mehr erkennen oder aufgrund von Farbfehlsichtigkeit keine bedeutungsrelevanten Farbnuancen wahrnehmen. (vgl. iBoB 2019, S. 6)

Bei textbasierten Alternativen zu Grafiken muss unterschieden werden zwischen Alternativtexten, die den Sachverhalt kurz benennen und Bildbeschreibungen, in denen ein Sachverhalt umfassend beschrieben wird. Letzteres ist notwendig, wenn in der Grafik enthaltene Informationen für das Verständnis des Dokumentes notwendig sind. Eine Bildbeschreibung kann ggf. mehrere Seiten lang sein. Zur Diskussion der inhaltlichen Ausgestaltung der Alternativtexte sollen beide Varianten in den Grundzügen dargestellt werden:

Alternativtexte sind kurz und prägnant. Sie sind so vollständig wie nötig und so kurz wie möglich. Die Kernaussage sollte so pointiert wie möglich zusammengefasst und wertende Formulierungen sollen vermieden werden. Alternativtexte beginnen mit Informationen und nicht mit Wendungen wie „Dies ist ein Bild mit...“. (vgl. ebd., S. 7f)

Um zu klären, ob statt des Alternativtextes eine Bildbeschreibung notwendig ist, muss die Funktion der Grafik im Dokument bestimmt und geprüft werden, ob die enthaltenen Informationen bereits im Text enthalten sind. Der Aufbau einer Bildbeschreibung sollte folgender Struktur folgen:

- 1) Titel der Grafik mit evtl. vorhandenen Referenzen
- 2) Benennen der Art des Bildes (Foto, Mindmap, Diagrammart...)
- 3) Beschreibung der groben Struktur
- 4) Beschreibung der relevanten Details
- 5) Wiedergabe der Beschriftung der einzelnen Elemente und der Verbindung der Elemente untereinander
- 6) Informationen zum Copyright (vgl. ebd., S. 19)

Auch bei Bildbeschreibungen ist es wichtig, objektiv vorzugehen und Bilder nicht zu interpretieren und zu erklären. Der umgebende Text soll geprüft werden, um den Gesamtkontext der Grafik zu verstehen. Bei der sprachlichen Gestaltung kann die Bildbeschreibung dem Stil des umgebenden Textes angepasst werden. Es sollen aktive Verben im Präsens verwendet werden. (vgl. ebd., S. 20)

#### **5.4 Gestaltungskriterien für taktile Grafiken (Schyma)**

Grafische Darstellungen helfen, komplexe Zusammenhänge und Prozesse besser zu verstehen. Auch in KomPo7 kommen Grafiken zum Einsatz. Die Gemeinsamkeiten und

Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung werden graphisch dargestellt genau wie die Ergebnisse von „Mein Berufsfeld“.

Zur Herstellung taktiler Grafiken existieren verschiedene Methoden. Zum Beispiel können erhabene Collagen aus verschiedenen Materialien erstellt werden. Um diese manuell angefertigten Vorlagen zu vervielfältigen, werden Grafiken auf Tiefziehfolie produziert.

Neben diesen händischen Methoden kommen auch digitale Verfahren zum Einsatz. Beispielsweise können digitale Bildvorlagen auf Schwellpapier gedruckt oder mit speziellen Brilledruckern ausgegeben werden. Solche Materialien sind sehr leicht zu vervielfältigen. (vgl. Technische Universität Dresden 2020, S. 3)

Grafiken können in der Regel nicht 1:1 von einer Schwarzschrift-Vorlage in eine taktile Grafik umgewandelt werden. Für die Umsetzung können Regeln angewandt werden:

Grafiken sollten nur die wichtigen Informationen der Vorlage enthalten. Unwichtige Einzelheiten einer Vorlage sollten weggelassen werden. Um herauszufinden, was wichtig und unwichtig ist, ist der Kontext der Grafik heranzuziehen. Einzelne Bestandteile einer Grafik müssen ggf. verändert werden (z.B. durch Vergrößerung, Vergrößerung, Vereinfachung oder Weglassen sowie Aufteilen in mehrere Teile.), solange der Sachverhalt nicht verändert wird. (vgl. Universität Karlsruhe 2001, S. 16f)

Die taktile Wahrnehmung einer Grafik erfordert im Unterschied zur visuellen Wahrnehmung eine deutlich umfangreichere Orientierungsphase. Dies kann erleichtert werden, indem die Ausrichtung gekennzeichnet wird, der Typ der Grafik genannt wird, die vorhandenen Elemente aufgezählt werden sowie der Einstiegspunkt in die Grafik tastbar ist (vgl. ebd., S. 19)

Für die Erkennbarkeit ist der Wahrnehmungskontrast zu berücksichtigen. Insbesondere bei Schwellkopien ist dieser sehr gering, so dass benachbarte Objekte einen Abstand von mehreren Millimetern haben müssen, um erkennbar zu sein. In taktilen Grafiken sollte auf dreidimensionale Objekte, sich überschneidende Flächen, unterbrochene Linie sowie auf Objekte, die nur für das Auge bestimmt sind, verzichtet werden. Letztere müssen, wenn relevant, in einer Beschreibung erläutert werden. (vgl. ebd., 24f)

Alternativ ist es auch möglich, Grafiken zu verbalisieren. Dabei muss der Inhalt der Grafik möglichst objektiv beschrieben und in den Kontext des Dokumentes eingefügt werden. Aufwändige Tastvorgänge zum Erkennen der Grafik entfallen dadurch. (vgl. ebd., S. 34)

Für taktile Diagramme gelten im Grunde dieselben Regeln wie für Grafiken. Ergänzend sollte beachtet werden, einen aussagekräftigen Titel in Braille über dem Diagramm zu platzieren. Die Achsen müssen deutlich ertastbar und Beschriftungen eindeutig

zugeordnet werden. Symbole, Linienstile und andere Elemente müssen in einer Legende beschrieben werden. Raster- und Hilfslinien sollen sparsam verwendet werden. (vgl. Technische Universität Dresden (o. J.), S.

## **5.5 Leichte Sprache (Schyma)**

KomPo7 beinhaltet auch Arbeitsanweisungen. Außerdem werden Alternativtexte für Bilder verfasst. Damit alle diese Texte besser verstehen können, sollen in diesem Kapitel die Regeln für Leichte Sprache thematisiert werden. Die Regeln werden vom Netzwerk für Leichte Sprache, einem Zusammenschluss von Menschen mit und ohne Lernbeeinträchtigungen verfasst. Dieses Netzwerk bietet zudem die Möglichkeit an, Texte von ausgebildeten PrüferInnen prüfen zu lassen.

Die Regeln betreffen den Umgang mit Wörtern, Zahlen und Zeichen, Sätzen, Texten sowie die Gestaltung und Bilder. In diesem Kapitel beschränken wir uns auf Regeln, die für unsere Fragestellung und das verwendete Material relevant sind. (vgl. Netzwerk Leichte Sprache)

In der Wortwahl sollen einfache Wörter verwendet werden, die genau beschreiben, was gemeint ist. Es erleichtert das Verständnis, wenn in einem Text immer dieselben Wörter verwendet werden, also bewusst nicht auf Abwechslung geachtet wird. Aktive Verben sind Nomen zu bevorzugen. Es soll eine positive Sprache (keine Negation) benutzt werden.

Sätze sollen kurz sein, auch wenn der Satz dadurch in manchen Fällen unvollständig ist. Statt Nebensätzen sollen mehrere Hauptsätze verwendet werden. Leser\*innen sollen persönlich angesprochen werden. Jeder Satz soll in einer neuen Zeile stehen. Wichtige Dinge können hervorgehoben werden. Überschriften erleichtern das Verständnis.

Passende Bilder können zudem das Verständnis erleichtern.

## **5.6 Wie barrierefrei ist KomPo7? (Hoffmann/Schyma)**

Wie steht es nun um die Barrierefreiheit von KomPo7 vor dem Hintergrund der oben formulierten Standards? Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Konzept KomPo7 problemorientiert und alltagsnah konzipiert ist, so dass die Frage nach dem WARUM und der Sinnhaftigkeit der Inhalte positiv beantwortet werden kann. Aufgrund der Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie formativem Feedback wird erreicht, dass Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung unterstützt sowie Lernende zu Lernexpert\*innen werden können.

Allerdings gibt es kaum Möglichkeiten in der Auswahl des Sinneskanals bei der Informationsaufnahme – dem „Was“ des Lernens. Für visuell arbeitende Schüler\*innen sind die Elemente dennoch größtenteils zugänglich bzw. offen für Hilfsmittel wie

Vergrößerungssoftware bei Seheinschränkungen. Auch ist die Bandbreite der erlebnispädagogischen und handlungsorientierten Aufgaben so groß, dass geeignete Items ausgewählt werden können, bei denen sich auch Lernende, die mit Sehbeeinträchtigung visuell arbeiten, aktiv einbringen, so dass relevante Beobachtungen für das stärkenorientierte Feedback gemacht werden können. In Kapitel 7 gehen die Autor\*innen darauf nochmal detailliert ein. Auch die Art der Bearbeitung sowie die Darstellung der Lernergebnisse – dass „Wie“ des Lernens - sind ähnlich eindimensional. Auch wenn es zwar unterschiedliche Lösungswege geben kann, wird mit demselben Material gearbeitet und auch der Präsentationsmodus ist vorgegeben. Allerdings sehen die Autor\*innen diese Einschränkung im Kontext der Projektstage nicht als Manko, weil der Aufbau im Gesamtkonzept stimmig wirkt.

Für Schüler\*innen, die nicht visuell lernen und arbeiten, sieht es hingegen ganz anders aus. Wie wir im Folgenden darlegen werden, sind nahezu alle Elemente von KomPo7 nicht barrierefrei, wenn der visuelle Kanal nicht zur Verfügung steht. Deshalb werden nun alle Elemente von KomPo7 untersucht und notwendige Anpassungen beschrieben. Anschließend gibt es eine kompakte Zusammenfassung mit Durchführungshinweisen für Gruppen mit Schüler\*innen, die mit Sehbehinderung visuell arbeiten können

## **6 Barrierefreie Adaption von KomPo7 (Hoffmann/Schyma)**

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben, handelt es sich bei KomPo7 um ein umfassendes Instrument mit vielen verschiedenen Aufgabentypen, die größtenteils für die Durchführung mit blinden Schüler\*innen nicht geeignet sind. Im Folgenden wird beschrieben, wie jedes Element des Programms auf seine Barrierefreiheit hin überprüft und angepasst wird. Die Elemente „Mein Berufsfeld“ und „Handlungsorientierte Übungen“ wurden dabei gemeinsam mit Schüler\*innen erprobt und/oder entwickelt.

### **6.1 „Mein Berufsfeld“ (Hoffmann)**

Wie bereits in Kapitel 4.3 dargestellt handelt es sich bei dem Instrument „Mein Berufsfeld“ um eine fotobasierte Aufgabe. Aus diesem Grund ist sie für blinde Schüler\*innen ungeeignet.

#### **6.1.1 Adaptionen**

##### **6.1.1.1 Auswahl der Bilder**

Bei der Adaption dieser Aufgabe gab es mehrere Herausforderungen. Zuerst sollte die Summe der Bilder, die in der Originalaufgabe enthalten sind, reduziert werden, um die Bearbeitungszeit, die blinde Schüler\*innen für diese Aufgabe benötigen, an die der sehenden Schüler\*innen anzupassen.

Von den insgesamt 97 Fotos wurden nach Rücksprache der Autor\*innen mit dem BWHW vorab 29 Fotos ausgewählt, die sich, laut BWHW, als nicht aussagekräftig herausgestellt haben und daher bei der Auswertung vernachlässigt werden können. So blieben 68 Fotos, aus denen die Autor\*innen eine weitere Auswahl treffen mussten. Ziel war es weiterhin, ein aussagefähiges Ergebnis zu erzielen. Die Auswahl vollzog sich nach folgenden Kriterien: Alle Berufsfelder sollten erhalten bleiben, nur die Menge an Fotos sollte reduziert werden. Da viele Fotos mehrere Berufsfelder repräsentieren, sollten die Fotos erhalten bleiben, deren abgebildete Tätigkeit gut verbal zu erklären ist und unter denen sich die Schüler\*innen voraussichtlich etwas vorstellen können

### 6.1.1.2 Bildbeschreibungen

Bei der Formulierung der Bildbeschreibungen gab es mehrere Aspekte zu beachten:

Alternativtexte benennen den abgebildeten Gegenstand oder Sachverhalt kurz.

Bildbeschreibungen hingegen beschreiben den Gegenstand oder Sachverhalt umfassend und ausführlich, liefern aber keine Interpretation. (vgl. iBoB S. 20, siehe auch Kapitel 5.2).

Es mussten daher eine Mischung aus Alternativtexten und Bildbeschreibungen formuliert werden, die die Tätigkeit aber auch die Stimmung/Arbeitsumgebung auf dem Bild beschreiben, ohne den konkreten Beruf zu verraten. Eine rein sachliche Beschreibung reicht nicht aus, um die Schüler\*innen emotional einzubinden und sich aufgrund der Bildbeschreibungen zu entscheiden, ob sie sich prinzipiell ein Praktikum in diesem Bereich / bei dieser Tätigkeit vorstellen können. Außerdem bildeten die Informationen des BWHW, die die Autor\*innen in Form von Dateinamen, Beschreibung und zugewiesenen Berufsfeldern erhalten habe, die Grundlage für die Formulierungen der Bildbeschreibungen.

*Beispiele für die Bildbeschreibung (Auszug aus Excel-Tabelle des BWHW)*

Foto (BWHW)	Dateiname (BWHW)	Zugewiesene Berufsfelder (BWHW)	Typische Tätigkeit (BWHW)	Bildbeschreibung der Autor*innen
	Zimmer vergeben	2.Dienstleistung	Vergeben Zimmer (Hotel)	Ich helfe den Gästen beim Einchecken in unser Hotel.

Foto (BWHW)	Dateiname (BWHW)	Zugewiesene Berufsfelder (BWHW)	Typische Tätigkeit (BWHW)	Bildbeschreibung der Autor*innen
	Akten verwalten	4. Gesundheit 12. Soziales, Pädagogik 15. Wirtschaft, Verwaltung	Ordnen/verwalten Akten (z. B. Personal- oder Patientenakten)	Ich sortiere die Akten unserer Patienten und hefte sie ab.
	Software programmieren	5. IT, Computer 10. Naturwissenschaften	Entwickeln und programmieren Softwareanwendungen/-systeme (ggf. auf Basis mathemat. Modelle)	Ich programmiere Softwareprogramme.
	Metallverzierungen herstellen	6. Kunst, Kultur und Gestaltung 9. Metall, Maschinenbau	Fertigen Metalleinfassungen und Verzierungen (bei Gittern, Geländern und Toren)	Ich fertige Geländer aus Metall. Ich arbeite auch an großen Maschinen.
	Brötchen belegen	11. Produktion, Fertigung	Schneiden Brote/Kuchen auf; belegen Brötchen; bereiten Snacks und kleine Mahlzeiten vor; Fleischprodukte und Feinkostsalate Stellen Gebäck/ Konfektmischungen/ Schokospezialitäten zusammen; schneiden und verzieren Torten	In arbeits in der Küche. Dort bereite ich Mahlzeiten für unsere Gäste vor.

Die Bildbeschreibungen wurden daher in der Ich-Form formuliert, um den Schüler\*innen eine Identifizierung mit den einzelnen Personen zu erleichtern. Es wurde auf die Verwendung bekannter Begriffe und Leichter Sprache geachtet.

### **6.1.1.3 Barrierefreiheit**

Die Zugänglichkeit der Fotos für Schüler\*innen, die nicht visuell arbeiten, geschieht am leichtesten durch eine Bildbeschreibung in einem barrierefreien Dokument, das die Schüler\*innen sich mit Hilfe eines Screenreaders (Jaws, ZoomText, Fusion, Windows Sprachausgabe) oder sich von Lehrkräften oder Teilhabeassistent\*innen vorlesen lassen können. In dieses Dokument müssen die Schüler\*innen anschließend ihre individuelle Bewertung (selbständig) eintragen können, damit eine Ergebnisübersicht erstellt werden kann. Dafür reicht eine barrierefreie excel-Tabelle.

Die Excel-Tabelle zur Auswertung musste so abgewandelt werden, dass eine Auswertung auch bei einer nicht vollständigen Bearbeitung aller Bilder möglich ist. Eine erste Hilfe war die zur Verfügungstellung der Tabelle durch das BWHW mit aufgehobenem Blattschutz, damit die Formeln von den Autor\*innen entsprechend verändert und angepasst werden konnten, um nur die bewerteten Bilder in die Auswertung einfließen lassen zu können.

### **6.1.2 Erprobung und Auswertung (Hoffmann)**

Die Erprobung erfolgte in mehreren Etappen.

In einem ersten Durchlauf haben die Test-Schüler\*innen „Mein Berufsfeld“ in der App gelöst, damit wir einen Vergleich der Ergebnisse für die weiteren Durchgänge haben. Ausgewählt haben wir dafür zwei Schüler\*innen, die visuell arbeiten.

In einer weiteren Runde wurden mit einer größeren Schüler\*innengruppe verschiedene Bildbeschreibungen getestet (sachlich / emotional / Ich-Form), um herauszufinden, mit welcher Art der Beschreibung die Schüler\*innen am besten umgehen können bzw. sich angesprochen zeigen, die Aufgabe zu lösen. Die Schüler\*innen durften dabei eigene Bildbeschreibungen vornehmen, nachdem ihnen die verschiedenen Varianten beispielhaft beschrieben wurden. Es zeigte sich, dass Beschreibungen in der Ich-Form von den meisten Schüler\*innen präferiert wurden.

Um die Testung mit den Schüler\*innen durchführen zu können, wurden nun anhand der Ergebnisse aus der Schüler\*innenbefragung 39 Bilder von den Autor\*innen mit Alternativtexten versehen. Die beiden Schüler\*innen bekamen die Bildbeschreibungen vorgelesen und durften dann ihre Zustimmungswerte –1 - „Ja, das gefällt mir sehr.“ /-2 - „Weiß ich nicht, das kann ich nicht einschätzen.“ /-3 - „Nein, das gefällt mir gar nicht.“) in eine Excel-Tabelle eintragen.

Eine Auswahl an Bildern mit alternativen Bildbeschreibungen findet sich im Anhang 3.

### **6.1.2.1 Auswertung**

Die Auswertung ergab bei beiden Schüler\*innen, dass die Ergebnisse aus der „Mein Berufsfeld“-App und der kürzeren Version mit rein verbalen Bildbeschreibungen vergleichbar sind. Anzumerken dabei ist allerdings, dass den Schüler\*innen die Bilder aus der Durchführung mit der App bereits bekannt waren, ob dies Einfluss auf die Ergebnisse genommen hat, ist nicht nachvollziehbar.

### **6.1.2.2 Ideen für eine weitere Adaption**

Bei der rein sprachlichen Beschreibung geht der „lustbetonte“ Zugang, den sehende Schüler\*innen bei Bearbeitung der App haben, leider verloren.

Eine Möglichkeit, mehr Emotionalität bei der Bearbeitung dieser Aufgabe auch für blinde Schüler\*innen zu schaffen, könnte sein, zu jedem der Bilder kurze Tonaufnahmen zu erstellen, die mit passenden Hintergrundgeräuschen und Dialogen / Erklärungen ebenfalls die Stimmung ansprechen und nicht rein durch das Lesen oder Hören von Text die Aufgabe lösen lassen. Dies würde auch bei den blinden Schüler\*innen einen „lustbetonter“ Zugang ermöglichen und könnte ggfs. zu einem angemessenen Ergebnis führen. Diese Möglichkeit werden die Autor\*innen im Anschluss an die Masterarbeit mit dem BWHW erörtern.

### **6.1.2.3 Darstellung des Ergebnisses**

Die Schüler\*innen tragen ihre Bewertungen zu den einzelnen Bildern in eine vorbereitete excel-Tabelle ein, die direkt im Anschluss eine Auswertung in Form eines Balkendiagramms erstellt. Diese erste Auswertung ist nicht barrierefrei und muss den Schüler\*innen daher zunächst vorgelesen werden.

Da die Ergebnisse aber in der Regel ein erster Hinweis für die Schüler\*innen sind, welche Berufsfelder für sie interessant sein können, ist eine Dokumentation wichtig, auf die die Schüler\*innen immer wieder Zugriff haben müssen. Auch im Beratungsgespräch und später mit in der Beratung mit der Bundesagentur für Arbeit sollten die Ergebnisse Einfluss finden können.

Daher benötigen die Schüler\*innen zum einen den Ausdruck in Schwarzschrift und als Brailledokument.

Ein Beispiel, für eine vollständige Vorlage in Braille- und Schwarzschrift findet sich im Anhang 4 und 5.

**Legende**

1: Medien  
 2: Landwirtschaft, Natur, Umwelt  
 3: Wirtschaft, Verwaltung  
 4: Gesundheit

**Legende**

1: Medien  
 2: Landwirtschaft, Natur, Umwelt  
 3: Wirtschaft, Verwaltung  
 4: Gesundheit

**Auswertung**

1	.....	.....	.....
2	.....	.....	.....
3	.....	.....	...
4	.....	.....	
5	.....	.....	
6	.....	.....	
7	.....	.....	

**Auswertung**

1	.....	.....	.....
2	.....	.....	.....
3	.....	.....	...
4	.....	.....	
5	.....	.....	
6	.....	.....	
7	.....	.....	

In der Legende werden die Berufsfelder entsprechend der Auswertung der/des Teilnehmenden aufgelistet. Die Auswertungstabelle spiegelt die drei Spalten der Original-Auswertungstabelle wider, die für die Bereiche „gefällt mir nicht / weiß nicht / gefällt mir“ stehen. Eine genaue Beschreibung, wie die Tabelle zu lesen ist, ist in der Datei enthalten.

## 6.2 Selbst- und Fremdeinschätzung (Schyma)

### 6.2.1 Überprüfung der Barrierefreiheit

Wie in Kapitel 4.3 beschrieben, schätzen sich die Schüler\*innen bezüglich der sozialen Kompetenzen Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Umgangsformen, den personalen Kompetenzen Leistungsbereitschaft, Sorgfalt, Durchhaltevermögen und Zuverlässigkeit sowie den methodischen Kompetenzen Problemlösefähigkeit und Selbständigkeit selbst auf einer 4er-Skala von „Trifft voll zu“ über „Trifft eher zu“ und „Trifft eher nicht zu“ bis „Trifft gar nicht zu“ ein. Jede Kategorie ist mit einer kurzen Beschreibung versehen. Hier sollen zur Veranschaulichung exemplarisch drei Beschreibungen dargestellt werden (vgl. KomPo-App):

„Ich arbeite an einer Aufgabe, bis diese erfüllt ist. Auch bei Schwierigkeiten und Stress arbeite ich weiter und lasse mich nicht ablenken.“ (Durchhaltevermögen)

„Ich kann mich gut mit anderen absprechen. Ich höre ihnen aufmerksam zu und gehe auf ihre Vorschläge ein.“ (Kommunikationsfähigkeit)

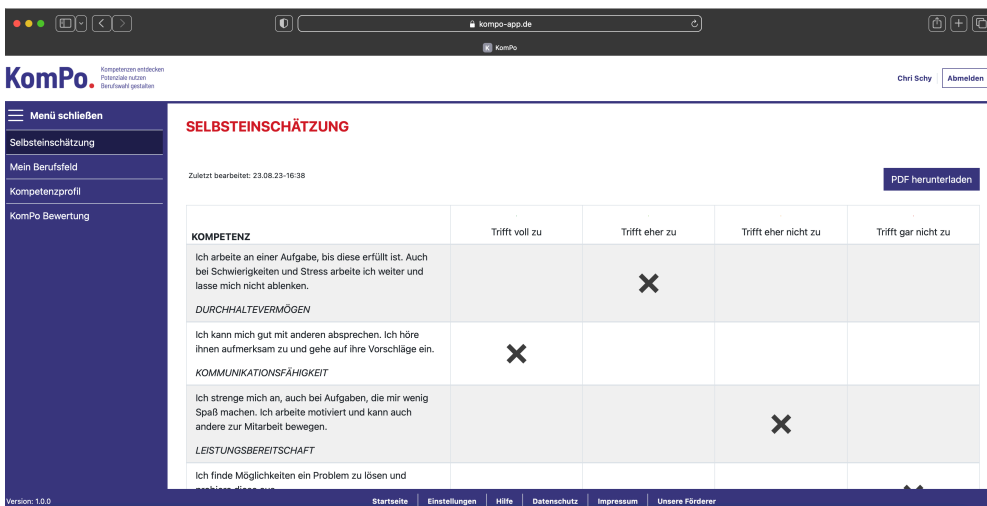
„Ich strenge mich an, auch bei Aufgaben, die mir wenig Spaß machen. Ich arbeite motiviert und kann auch andere zur Mitarbeit bewegen.“ (Leistungsbereitschaft)

Die beobachtende Person markiert nach der Durchführung in denselben Skalen ihre Einschätzung, so dass diese im Auswertungsgespräch gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert werden können.










Nachdem sich die Lernenden in der KomPo-App angemeldet haben, können Sie die Selbsteinschätzung öffnen. Die Kompetenzen und die Felder zum Ausfüllen werden in einer Tabelle angezeigt. Zu jeder Kompetenz kann eine Zelle mit der Maus angeklickt werden.

Die Überprüfung mit der Screenreader-Software Zoom-Text und Jaws hat ergeben, dass es nicht möglich ist, selbstständig nicht-visuell in der Tabelle mit der Tastatur zu navigieren. Weder wird der Text erkannt, um durch den Screen-Reader vorgelesen werden zu können, noch werden die Aktionsfelder erkannt, um eine Einschätzung zu markieren. Somit ist diese Anwendung an keiner Stelle barrierefrei. (vgl. KomPo-App)

*Ansicht der Selbsteinschätzung in Originalgröße*



*Ausschnitt der Auswertungstabelle zur Selbst- und Fremdeinschätzung*

Kompetenz	 Trifft voll zu	 Trifft eher zu	 Trifft eher nicht zu	 Trifft gar nicht zu
Ich arbeite an einer Aufgabe, bis diese erfüllt ist. Auch bei Schwierigkeiten und Stress arbeite ich weiter und lasse mich nicht ablenken. DURCHHALTEVERMÖGEN				
Ich kann mich gut mit anderen absprechen. Ich höre ihnen aufmerksam zu und gehe auf ihre Vorschläge ein. KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT				
Ich strengte mich an, auch bei Aufgaben, die mir wenig Spaß machen. Ich arbeite motiviert und kann auch andere zur Mitarbeit bewegen. LEISTUNGSBEREITSCHAFT		 		

Diese Tabellen sind weder im digitalen Format noch ausgedruckt barrierefrei.

## 6.2.2 Anpassung der Selbsteinschätzung für mehr Barrierefreiheit

Die Anpassungen werden nun auf zwei Ebenen umgesetzt – auf der inhaltlichen und der formalen Ebene. In Kapitel 5.1.2 wurde deutlich, dass die Schüler\*innen im unvertrauten Setting der Projekttag eine Reihe von Kompetenzen im flexiblen Umgang mit der Sehbeeinträchtigung zeigen können. Da diese Inhalte, wie im Spezifischen Curriculum beschrieben, im Übergang von der Schule in den Beruf besonders bedeutsam sind, sollten sie auch in die Selbst- und Fremdeinschätzung übernommen werden – ohne die vorhandene Fülle an Beobachtungsmöglichkeiten zu überladen. Die zusätzlichen spezifischen Kompetenzen können dabei in vorhandene Kategorien einfließen. So bietet es sich an, die Beschreibung der Kompetenzen „Selbstständigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ zu erweitern:

„Ich erledige Aufgaben aus eigenem Antrieb. Ich verschaffe mir einen Überblick über die Aufgabe, plane das Vorgehen und setze es um. **Ich setze benötigte Hilfsmittel (Langstock, Screenreader etc.) selbstständig ein.**“

„Ich kann mich gut mit anderen absprechen. Ich höre ihnen aufmerksam zu und gehe auf ihre Vorschläge ein. **Ich spreche über meine Bedürfnisse aufgrund der Seheinschränkung.**“

Auf der formalen Ebene muss die Durchführung der Selbsteinschätzung zugänglich gemacht werden und die Auswertung der Selbst- und Fremdeinschätzung taktil lesbar sein. Um die Informationen der digitalen Selbsteinschätzung zugänglich für einen Screen-Reader zu machen, muss ein neues barrierefreies Dokument erstellt werden. Es gibt dafür zwei Möglichkeiten. Die Tabelle kann, wie in Kapitel 5.2 beschrieben, barrierefrei in einem Office-Dokument dargestellt werden, indem sie mit der entsprechenden Word-Funktion erstellt wird und die Spaltenüberschriften als solche ausgewiesen werden. Außerdem muss sie eine geeignete Tabellenbeschriftung erhalten. Welche Symbole für welche Einschätzung stehen, erfährt der/die Schüler\*in aus der vorangestellten Legende. Oder man überführt die Tabelleninhalte in einen linearen Text. Dadurch entfällt die Tabellennavigation und der Zugang zu den Informationen ist niedrigschwelliger. Der lineare Text wird dabei im Worddokument mit Formularfeldern aufgebaut, so dass nur bestimmte Elemente auf der Seite mit dem Screenreader angesteuert und bearbeitet werden können. Welche Symbole für welche Einschätzung stehen, erfährt der/die Schüler\*in auch hier aus der vorangestellten Legende.

Da beide Varianten angeboten werden sollen, werden sie hier in Auszügen dargestellt.

### **Selbsteinschätzung (als tabellarische Variante)**

Schätze deine Kompetenzen ein. Die Tabelle enthält neun Zeilen, jede Zeile für eine Kompetenz. Zu jeder Kompetenzbeschreibung hast du die Möglichkeit, deine Selbsteinschätzung in Spalte 2 einzugeben. ++ entspricht „Trifft voll zu“ + entspricht „Trifft eher zu“ – entspricht „Trifft eher nicht zu“ und – – entspricht „Trifft gar nicht zu.“

*Auszug Tabelle Selbsteinschätzung*

Kompetenz	Selbsteinschätzung
Durchhaltevermögen: Ich arbeite an einer Aufgabe, bis diese erfüllt ist. Auch bei Schwierigkeiten und Stress arbeite ich weiter und lasse mich nicht ablenken.	
Kommunikationsfähigkeit: Ich kann mich gut mit anderen absprechen. Ich höre ihnen aufmerksam zu und gehe auf ihre Vorschläge ein. Ich spreche über meine Bedürfnisse aufgrund der Seheinschränkung.	
Leistungsbereitschaft: Ich strenge mich an, auch bei Aufgaben, die mir wenig Spaß machen. Ich arbeite motiviert und kann auch andere zur Mitarbeit bewegen.	
...	

### **Selbsteinschätzung (als lineare Variante mit Formularfeldern)**

Selbsteinschätzung.

Schätze deine Kompetenzen in neun Bereichen ein. Nach jeder Beschreibung hast du die Möglichkeit, deine Selbsteinschätzung einzugeben. ++ entspricht „Trifft voll zu“ + entspricht „Trifft eher zu“ – entspricht „Trifft eher nicht zu“ und – – entspricht „Trifft gar nicht zu.“

Durchhaltevermögen: Ich arbeite an einer Aufgabe, bis diese erfüllt ist. Auch bei Schwierigkeiten und Stress arbeite ich weiter und lasse mich nicht ablenken.

Kommunikationsfähigkeit: Ich kann mich gut mit anderen absprechen. Ich höre ihnen aufmerksam zu und gehe auf ihre Vorschläge ein. Ich spreche über meine Bedürfnisse aufgrund der Seheinschränkung.



### **6.3 Jobinterview (Hoffmann)**

Das Jobinterview wurde im Rahmen der Erstellung dieser Arbeit nicht erprobt, da es prinzipiell ohne großen Aufwand barrierefrei gestaltbar ist.

Die Auswahl der Gesprächspartner\*innen und die Jobs von denen sie berichten, entscheiden darüber, ob und wie interessiert die Schüler\*innen dieses Interview wahrnehmen werden. Beobachtet werden die Vor- und Nachbereitung des Jobinterviews. Die Informationen, die die Schüler\*innen zur Vorbereitung des Jobinterviews benötigen, müssen dabei barrierefrei angeboten werden. Gleiches gilt für die Präsentation im Anschluss an das Jobinterview, für das es keine offiziellen Vorgaben gibt. Hier ist es wichtig, die Bedürfnisse und Möglichkeiten der blinden Schüler\*innen zu beachten. Eine weitere Möglichkeit der Präsentation der Ergebnisse würde auch darin bestehen, einen Podcast zu erstellen.

Wie bereits in Kap. 1.3.4.2 erwähnt, wird KomPo7 von Schüler\*innen dann als bereichernd erlebt, wenn sie bereits begonnen haben, sich beruflich zu orientieren oder offen für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik sind. Berufliche Orientierung für Schüler\*innen mit Förderbedarf geht weit über das normale Maß an beruflicher Orientierung hinaus. Schüler\*innen mit Förderbedarf haben neben einer dualen Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt auch die Möglichkeit, eine Ausbildung in einem der Berufsbildungswerke oder ähnlichen Einrichtungen zu absolvieren, wie in Kapitel 2 bereits dargelegt. Mit einer beruflichen oder berufsorientierenden Maßnahme in einem Berufsbildungswerk geht meist der Umzug in ein Internat und der Abschied von zu Hause einher. Hürden, die andere Jugendliche in dem Alter meist noch nicht nehmen müssen. Daher kann es sinnvoll sein, eine Art „Jobinterview“ oder eine Veranstaltung wie die „Berufsbiographien“ in der Hermann-Herzog-Schule mit Interviewpartner\*innen zu organisieren, die von den unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten berichten können, um dieser Thematik Rechnung zu tragen.

### **6.4 Erlebnis- und handlungsorientierte Aufgaben (Hoffmann/Schyma)**

#### **6.4.1 Erlebnispädagogische Übungen (Hoffmann)**

Folgende vier erlebnispädagogische Übungen sind auch für die Durchführung mit blinden Schüler\*innen geeignet. Die Übungen benötigen, laut KomPo7, in der Regel zwischen 5 und 10 Minuten und eignen sich als Lückenfüller, wenn Schüler\*innengruppen zügig gearbeitet haben oder auch zum Einstieg nach einer Pause.

Da es nach Ansicht der Autor\*innen Übungen gibt, die von blinden Schüler\*innen gut bewältigt werden können, empfehlen wir diese ohne weitere Veränderungen und stellen

sie im Folgenden kurz dar. (vgl. KomPo7 Erlebnispädagogische Übungen) Eine Übersicht über die weiteren Übungen findet sich im Anhang.

#### **6.4.1.1 Würfelspiel / Abschlussrunde**

Bei dieser Übung handelt es sich um ein Instrument, mit dessen Hilfe man von den Teilnehmenden ausführlich Rückmeldung über die Erfahrungen / Erlebnisse mit KomPo7 erhalten kann. Jeder Würfelzahl wird ein bestimmter Satz oder Satzteile zugeordnet, die von den Schüler\*innen ergänzt werden müssen.

Die Aufgabenstellung in KomPo 7 sieht wie folgt aus:

- Würfelzahl 1: Die Übung ... hat mir gut gefallen, weil ...
- Würfelzahl 2: Die Übung ... hat mir nicht gefallen, weil ...
- Würfelzahl 3: Das Job-Interview / den Interessenstest / die Selbsteinschätzung fand ich ..., weil ...
- Würfelzahl 4: Ich habe festgestellt, dass ...
- Würfelzahl 5: KomPo7 fand ich ..., weil ...
- Würfelzahl 6: Ich wollte schon immer mal ...

Für den Einsatz mit blinden Schüler\*innen eignet sich die Verwendung eines tastbaren Würfels und der Ausdruck der Satzanfänge in Braille, dann ist die Übung für alle beteiligten Schüler\*innen barrierefrei. (vgl. KomPo7 Erlebnisorientierte Übungen)

#### **6.4.1.2 Blinde Schlange**

Alle Schüler\*innen (max. 8) stellen sich in einer Reihe auf und alle, bis auf die letzte Person bekommen die Augen verbunden. Die Hände werden auf die Schultern der Person vor sich gelegt. Die Person, die am Ende der Schlange steht, gibt nun durch Klopfzeichen Kommandos an die Gruppenmitglieder, wie sich die Schlange bewegen soll.

Die Kommandos können folgendermaßen aussehen:

- Mit beiden Händen auf beide Schultern klopfen: losgehen bzw. stehen bleiben
- Mit der rechten Hand auf die rechte Schulter klopfen: nach rechts gehen
- Mit der linken Hand auf die linke Schulter klopfen: nach links gehen

Aufgabe der Gruppenmitglieder ist es, die Kommandos schnellstmöglich nach vorne zu geben, damit sich die Schlange gut bewegen kann.

Es empfiehlt sich, die Aufgabe im Freien durchzuführen und darauf zu achten, dass sich keine Hindernisse im Weg befinden. Der oder die Anleiter\*in sollte laut KomPo7-Handlungsempfehlung (vgl. KomPo7 Erlebnispädagogische Übungen) immer neben der

Gruppe sein, um Unfälle zu vermeiden. Damit steht der Anleitung auch durch eine/n blinden/n Schüler\*in prinzipiell nichts im Wege. (vgl. ebd.)

#### **6.4.1.3 Klopfen**

Bei diesem Spiel handelt es sich um eine relativ bekannte Übung, die sich in Lerngruppen auch mit blinden Schüler\*innen bewährt hat.

Die Schüler\*innen (auch eine größere Gruppe) sitzen rund um einen Tisch und legen die Handflächen darauf, dabei werden die Arme mit den Armen der Sitznachbar\*innen verschränkt. Eine Person beginnt mit einer beliebigen Hand zu klopfen, im Uhrzeigersinn wird das Klopfen nun weitergegeben, indem die benachbarte Hand klopft usw. Bei einem doppelten Klopfen wird die Richtung geändert. Klopft eine Hand nicht, falsch, zu früh oder verspätet, muss sie aus dem Spiel genommen werden. Gewonnen hat, wer die letzte Hand noch auf dem Tisch hat. (vgl. ebd.)

#### **6.4.1.4 Heliumstab**

Bei dieser Aufgabe stellen sich die Gruppenmitglieder (max. 8) in zwei Reihen gegenüber auf. Die Hände werden wie Pistolen auf Taillenhöhe nach vorne gestreckt, so dass die Finger, wie bei einem Reißverschluss, eine Reihe bilden. Auf die Finger wird nun ein langer, leichter (Helium-)Stab gelegt.

Die Aufgabe für die Gruppe besteht nun darin, den Stab gemeinsam auf den Boden zu legen, ohne dass sich ein Finger vom Stab entfernt. Um diese Aufgabe zu bewältigen, benötigt es viel Geschick und gute Absprachen. Sobald sich ein Finger vom Stab löst, beginnt die Übung neu.

Empfohlen wird, den Gruppen zu Beginn und ggfs. auch zwischendurch Zeit für strategische Absprachen zu geben. (vgl. ebd.)

Da diese Aufgabe viel Geschick und Kommunikation benötigt, ist sie auch für blinde Schüler\*innen gut machbar. Es könnte sogar überlegt werden, allen Schüler\*innen Augenbinden aufzusetzen oder dies als Option nach einem erfolgreichen ersten Durchgang zu probieren. (vgl. ebd.)

#### **6.4.2 Handlungsorientierte Aufgaben (Hoffmann/Schyma)**

Die handlungsorientierten Übungen, die in KomPo7 vorgeschlagen werden, sind nicht für die Durchführung mit blinden Schüler\*innen geeignet, da sie alle einen hohen visuellen Anteil haben, sowohl in der Durchführung der Übung als auch in der anschließenden Bewertung durch die Jury. In der Literatur haben die Autor\*innen dieser Masterarbeit keinerlei Hinweise auf Ideen für alternative handlungsorientierte Aufgaben für blinde

Schüler\*innen gefunden. Deshalb wurden gemeinsam mit Schüler\*innen neue Aufgaben konzipiert.

Die handlungsorientierten Aufgaben, bei denen die Schüler\*innen durch geschultes Personal beobachtet werden, zeichnen sich durch einen Problemcharakter in der Aufgabenstellung aus, der kompetentes Handeln erforderlich macht. Gemäß dem Prinzip der Ressourcenorientierung sollen sich die Schüler\*innen als kompetent beim Bearbeiten der Aufgaben erleben. Zugleich ist bei der Konzeption von Aufgaben dieses Typs darauf zu achten, sie nicht zu komplex zu gestalten, weil dann zu viele beobachtbare Daten erzeugt werden. Nicht alle Kompetenzen müssen in allen Übungen gleichermaßen beobachtbar sein. Laut telefonischer Auskunft des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft ist KomPo7 bewusst offen konzipiert, so dass Schulen die Möglichkeit haben, eigene handlungsorientierte Übungen anzubieten. Man muss also für die Zertifizierung nicht auf die Originalaufgaben zurückgreifen. (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018, S. 17)

Am Ende der handlungsorientierten Aufgaben steht ein Produkt, dessen Qualität sich anhand von zuvor kommunizierten Kriterien visuell überprüfen lassen muss. Dadurch stellt sich bei den Schüler\*innen aber auch den Beobachter\*innen ein gewisser „A-ha“-Effekt ein, der sich bei nicht visuell überprüfbaren Aufgaben nur schwer erzeugen lässt. (z.B.: „Die Murmel rollt über die gesamte Murmelbahn!“; „Die Brücke trägt das Auto!“) Das Ziel der Autor\*innen bestand daher auch darin, für blinde Schüler\*innen genauso einen solchen „A-ha“-Effekt mit den adaptierten Aufgaben zu erzielen.

Alle von den Autor\*innen kreierten Aufgaben wurden mit Schüler\*innen erprobt und weiterentwickelt. Für die Konzipierung der Aufgaben war es wichtig, dass das verwendete Material nach Möglichkeit bereits an Schulen vorhanden ist oder mit wenig Aufwand beschafft werden kann sowie dass es wiederverwertbar sein sollte.

Die Erprobungen fanden mit mehreren Schüler\*innen der Klassen 7HRL, 8HRL und 9L in wechselnder Gruppensammensetzung in mehreren Doppelstunden statt. Dies hat mehrere Gründe. Aufgrund von Klassenarbeiten, Klassenfahrten etc. fehlten manche Klassen in der Erprobungszeit und die Schüler\*innen sollten nicht dauerhaft Unterricht verpassen. Auf eine freiwillige Teilnahme der Schüler\*innen wurde stets geachtet. Da wir in den Jahrgängen 7, 8 und 9 keine vollblinden Schüler\*innen haben, trugen einige Schüler\*innen im Rahmen der Testung freiwillig eine Augenbinde. Die Autor\*innen sind sich im Klaren, dass dies nur im Ansatz Blindheit simulieren kann, aber nicht damit gleichgesetzt werden darf, weil die Schüler\*innen visuelle Vorerfahrungen haben.

In Bezug auf die Seh Einschränkungen handelte es sich um eine sehr heterogene Gruppe, beteiligt waren Schüler\*innen mit CVI, mit starken Gesichtsfeldausfällen und einem Visus

zwischen 0,2 bis 0,05. Die große Bandbreite an Schüler\*innen, die an den Aufgabenformaten gearbeitet haben, war den Autor\*innen wichtig, um Rückschlüsse auf die Anwendbarkeit der Aufgaben zu erhalten, die Mischung spiegelt aber auch die Schülerschaft der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen in Hessen wider. In allen Gruppen befanden sich Schüler\*innen, die sehr von konkreten Anleitungen und Leichter Sprache profitieren.

Bei den Testungen der verschiedenen Aufgaben gingen die Autor\*innen meist nach dem folgenden Schema vor. Zuerst wurde das Material vorgestellt und der Prototyp der Aufgabenstellung besprochen. Daran schloss sich die erste Durchführung an. Hatten die Beobachter\*innen (=die Autor\*innen) das Gefühl, dass die die Schüler\*innengruppe bei der Bearbeitung ins Stocken geriet oder einzelne Schüler\*innen „ausstiegen“, wurde die Aufgabe unterbrochen und die Gruppe erhielt die Möglichkeit zur Reflexion des bisherigen Prozesses. Teilweise waren Unterbrechungen von den Autor\*innen bereits vorab miteingeplant, um den Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, ihre Bedürfnisse, die sie aufgrund der Sehbehinderung oder auch aufgrund des Tragens der Augenbinde nicht gut mitteilen konnten, eine Pause anzubieten.

Im Anschluss an die Zwischen-Reflektion durfte die Gruppe ihre Arbeit fortsetzen. In der Regel fand ein zweiter Durchführungs-Durchgang statt. In Ausnahmefällen gab es auch einen dritten Durchgang. Reflexionsphasen waren für den Anschluss an jede Durchführungsphase geplant. Leitfragen waren in jedem Durchlauf: „Was war gelungen? Was würdet ihr verändern, wenn wir im neuen Schuljahr für die neuen 7er die Aufgabe erneut anbieten?“

Im Universal Design for Learning (UDL) ist es wichtig, den Lernenden Wahlmöglichkeiten auf den Ebenen der unterschiedlichen Netzwerke flexibel bereitzustellen. Um das umzusetzen, wägen die Autor\*innen das Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit der Lernumgebung ab und berücksichtigen dabei die zur Verfügung stehenden Ressourcen wie Zeit und die Bedürfnisse von Lernenden im Förderschwerpunkt Sehen nach Struktur

In der Regel haben die Schüler\*innen für die Bearbeitung der handlungsorientierten Aufgaben 45 min Zeit. Der Zeitaufwand bei den adaptierten Übungen ist meist geringer, erlaubt daher aber die eingeplanten Reflexionsphasen.

Im Folgenden werden nun die sieben erprobten adaptierten Aufgaben dargestellt:

### **6.4.2.1 Ein Treffen im Café. Gestalten eines taktilen Lageplans (Schyma)**

#### 6.4.2.1.1 Beschreibung des Prototyps der Aufgabe

Die Schüler\*innen sollen auf einer Lego-Platte das taktile Modell eines Stadtviertels bauen. Aufgabenstellung: „Baut eine Stadt mit unterschiedlich großen Häusern. Alle Häuser sollen mit Straßen verbunden sein.“

#### 6.4.2.1.2 Benötigtes Material

Augenbinden, Legoplatten, unterschiedliche Legosteine (1x6; 1x8; 2x2, 2x4)

#### 6.4.2.1.3 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit I

Der Kontext der Aufgabenstellung (modellhafte Darstellung einer Stadt) ist vielen Schüler\*innen dieses Alters bekannt. Legosteine sind aufgrund ihrer geometrischen Form geeignet, taktil erfasst und unterschieden zu werden und die Noppen lassen sich gut abzählen. Die Aufgabenstellung ist kurzgehalten und offen formuliert, um sprachlich zu entlasten.

Bei dieser Aufgabe sollen alle SuS eine Augenbinde tragen. Somit ist es gleichermaßen möglich, dass blinde und hochgradig sehbehinderte Schüler\*innen keinen Nachteil haben und zudem sich dennoch alle auf den Prozess einlassen können, weil allen Teilnehmenden taktile Wahrnehmungsmöglichkeiten und der auditive Kanal zur Verfügung stehen. Die Aufgabe erfordert Kommunikationskompetenz, um erfolgreich zu kooperieren und das Problem zu lösen. Zur Strukturierung des Prozesses wird in zwei Phasen gearbeitet und es gibt einen angeleiteten Reflexionsprozess. Nach 3 Minuten gibt es eine Pause zur Besprechung und dann eine neue Runde.

#### 6.4.2.1.4 Beobachtungen während der Durchführung

Die Schüler\*innen arbeiten in einer 2er und einer 3er Gruppe. Beide Gruppen müssen zunächst herausfinden, wie sie mit den gestalterischen Anforderungen zurecht kommen und ohne visuelle Kontrolle die Steine einsetzen können. Es kommt in beiden Gruppen zu impliziten Aufgabenteilungen, so dass die einen Straßen bauen und die anderen Häuser. Beide Gruppen nutzen die Reflexionsphase, um über den Arbeitsprozess zu sprechen und die Handlungen explizit aufzuteilen. Sie werden auch neben der Aufgabenstellung kreativ, indem Strände, Tankstellen und komplexere Häuser eingeplant und gebaut werden. Eine Gruppe baut eine quadratische Straße am Rand und die Häuser in die Mitte, ohne dass sie mit Straßen verbunden sind. Einigen Lernenden fiel es schwer, die Augenbinde durchgehend aufzubehalten.

#### 6.4.2.1.5 Feedback der Gruppe

Beide Gruppen beschreiben die Herausforderungen, ohne visuelle Kontrolle ein funktionierendes Ganzes zu bauen und dass man nicht weiß, ob die Steine noch stehen, wenn man es nicht sieht. Größere Steine wären zwar einfacher zu händeln, aber grundsätzlich sei das Bauen der Häuser gut möglich. In der Besprechung wird deutlich, dass die Gruppe mit der quadratischen Straße den Arbeitsauftrag nicht richtig verstanden hat. Mehr Vorgaben zur Aufgabenaufteilung werden nicht gewünscht. Die Gruppen finden es gut, individuelle Lösungen finden können.

#### 6.4.2.1.6 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit II

Das grundlegende Setting hat sich bewährt. Auch wenn es einigen schwer gefallen ist, wird die Übung unter der Augenbinde durchgeführt. Das Material ist taktil gut zu erfassen und es besteht eine echte Notwendigkeit für Absprachen, weil sonst die Straßen nicht funktionieren. Um die Problemorientierung zu erhöhen und die Möglichkeit zur taktilen Selbstkontrolle zu verbessern, führen wir eine Alltagssituation in die Aufgabenstellung ein sowie die Funktion der Murmel. Außerdem befinden sich bereits Gebäude auf der Legoplatte, die erkannt und eingeplant werden müssen. Die Gruppengröße von 2-3 Personen sollte nicht überschritten werden, weil sonst keine taktile Arbeit am gemeinsamen Gegenstand möglich ist. Bevor die SuS den Arbeitsauftrag lesen ist es wichtig, den Begriff „Noppen“ zu erklären und unterschiedliche Formate („Häuser“) taktil untersuchen zu lassen. Damit wird gewährleistet, dass grundlegende taktile und sprachliche Begriffe geklärt sind. Die Reflexion nach einer Phase des Ausprobierens soll weiter angeboten werden, um den Prozess zu strukturieren. Somit wird sichergestellt, dass alle die Möglichkeit haben, sich in die Planung einzubringen. Ein Neustart nach dem Austausch ist optional.

#### 6.4.2.1.7 Endgültige Aufgabenstellung

Ihr bekommt den taktilen Lageplan eines Stadtviertels. Ina möchte Fuad im Café treffen. Baut ihnen eine doppelte Leitlinie von ihrem Zuhause zum Café. Baue so, dass du zur Kontrolle eine Murmel durch die Leitlinie rollen kannst.

Beachte:

- Fuads Weg führt an der Post vorbei.
- Inas Weg führt am Bäcker vorbei.
- Baue die Leitlinien so, dass an allen Gebäuden ein Ausstieg möglich ist.
- Es gibt noch weitere Gebäude, die du nicht beachten musst.

Legende:

- Das Café hat eine Grundfläche von 4x4 Noppen und ist 2 Steine hoch.
- Die Post hat 2x2 Noppen und ist 3 Steine hoch.
- Der Bäcker hat 4x4 Noppen und ist 3 Steine hoch.

Material

- Legoplatte, 20 Legosteine für Gebäude (2x2, 2x4), 60 Legosteine für Leitlinien (1x2, 1x4, 1x6, 1x8)

Schwierigkeitsstufe 3

Beobachtungsmöglichkeiten

- Durchhaltevermögen +++
- Kommunikationsfähigkeit ++
- Leistungsbereitschaft ++
- Problemlösefähigkeit ++
- Respektvoller Umgang +++
- Selbstständigkeit +
- Sorgfalt +++
- Teamfähigkeit ++
- Zuverlässigkeit ++

#### **6.4.2.2 Die Kronjuwelen: Mit Perlen Schmuck gestalten I**

##### 6.4.2.2.1 Beschreibung des Prototyps der Aufgabe

Die Schüler\*innen erhalten den Auftrag, eine vorgefertigte Perlenkette aus einer großen Menge an Perlen nachzubauen. Aufgabenstellung: „Fädelt eine zweite Perlenkette auf, die sich genauso anfühlt wie die Vorlage.“

##### 6.4.2.2.2 Benötigtes Material

- Fertige Perlenkette als Vorlage
  - o mit etwa 15 Perlen
  - o Kordellänge rund 30cm, Enden gut verknotet
- Rund 150 Perlen auf einem Tablett
  - o verschiedene Formen (Kugeln in 4 unterschiedliche Größen, Würfel in 2 Größen, Diamant ebenfalls in 2 Größen, Kugel mit tastbarem Rillenmuster in einer Größe)
  - o Perlengröße von 1 bis 2 cm
  - o Lochdurchmesser von 0,3 bis 0,5 cm
  - o möglichst einfarbig

- Kordel
  - o Länge ~30cm
  - o gut verknotetes Ende, damit aufgefädelt Perlen nicht runterrutschen
  - o Kordelenden, mit Hilfe eines Feuerzeugs verödet, um Ausfransen zu verhindern
- Augenbinden (bei Bedarf)

#### 6.4.2.2.3 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit I

Im Umgang mit Perlen sind viele Schüler\*innen durch das Arbeiten mit Montessori-Material im Mathematikunterricht, aber auch beim Spielen geübt, dennoch erfordert es viel Feingefühl. Das zur Verfügung stehende Material sollte vorab sorgfältig ausgewählt werden, damit die Schüler\*innen mit dem Material entsprechend gut umgehen können (Perlen, Kordel, Tablett). Bei dieser Aufgabe durften die Schüler\*innen wählen, ob sie eine Augenbinde tragen wollen.

Um die Aufgabe zu erfüllen, sind mehrere Teilaufgaben zu bewältigen. Es ist den Schüler\*innen freigestellt, wie sie die Aufgaben untereinander, entsprechend ihren Neigungen, verteilen. Zur Bewältigung dieser Aufgabe ist ein hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit wichtig, um sich auf Beschreibung der Perlen und dem Ertasten zu fokussieren. Auch sprachlich stellt diese Aufgaben hohe Anforderungen an die Schüler\*innen, sich miteinander abzustimmen und passende Begriffe für die unterschiedliche Perlen zu finden.

Bei dieser Aufgabenstellung gibt es kein Zeitlimit. Die Aufgabenanweisung ist kurzgehalten. Um die Aufgabe gut zu lösen, benötigen die Schüler\*innen eine hohe Kommunikationskompetenz und sie müssen sorgfältig arbeiten.

#### 6.4.2.2.4 Beobachtungen während der Durchführung

Die Schüler\*innen arbeiten in einer 3er und einer 4er Gruppe. In der 3er Gruppe arbeiten alle Schüler\*innen mit Augenbinde. Zunächst ertasten die Schüler\*innen sowohl die Perlenkette als auch die Perlen auf dem Tablett. Jeweils eine Schüler\*in pro Gruppe erklärt sich spontan bereit, das Auffädeln zu übernehmen. Jeweils ein\*e weitere\*r Mitschüler\*in tastet die Vorlage ab, beschreibt die Perlen, damit die weiteren Mitschüler\*innen die passenden Perlen für die neue Kette raussuchen. Die Schüler\*innen arbeiten sehr konzentriert, stellen nachfragen und unterstützen sich gegenseitig. Es fällt auf, dass sie zum Teil sprachlich an ihre Grenzen kommen, in der Verwendung einheitlicher Begriffe für bestimmte Perlenformen und Perlenmuster.

Die Vorlage der Kette war als Kette zusammengebunden. Für die Schüler\*innen ist es schwer, Anfang und Ende und Richtung zu identifizieren. Bereits während der Durchführung wird daher die Vorlage verändert und die Kette nicht zusammengebunden, sondern als „Schlange“ dargeboten.

Um ihr Ergebnis zu kontrollieren, legen beide Gruppen die Ketten nebeneinander und vergleichen der Reihe nach die einzelnen Perlen. Da beide Gruppen sehr konzentriert gearbeitet haben, haben sie erfolgreich eine exakte Kopie der Vorlage erstellt und alle Schüler\*innen wollen das Ergebnis ertasten.

#### 6.4.2.2.5 Feedback der Gruppe zur Aufgabenstellung

Die Schüler\*innen äußern sich überrascht über ihre guten Ergebnisse, die Aufgabe richtig erfüllt zu haben. Die Perlen sind unterschiedlich schwer auseinanderzuhalten, größere Perlen und einige Formen und Muster (Würfel, Rillen) sind einfacher zu identifizieren.

Bereits während der ersten Durchführung wurde die Vorlage verändert, dies hat den Schüler\*innen das Erfüllen der Aufgabe erleichtert.

Mit der Arbeitsaufteilung innerhalb der Gruppen (Auffädeln, Abtasten und Beschreiben, Suchen der Perlen) zeigen sich die Schüler\*innen zufrieden und würden sie beibehalten. Erstaunt äußern sich die Schüler\*innen darüber, dass bei der Bewältigung der Aufgabe blinde und sehende Schüler\*innen die Rollen tauschten, und die blinden den sehenden Schüler\*innen die Perlen suchten.

Für die Durchführung mit einer Klasse 7 haben die Schüler\*innen keine weiteren Veränderungswünsche.

#### 6.4.2.2.6 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit II

Die Durchführung dieser Aufgabenstellung hat sich bewährt. Mit dem Material kommen die Schüler\*innen gut zurecht, es erlaubt ihnen sogar die Kontrolle des eigenen Ergebnisses. Mehr als vier Personen sollten nicht pro Gruppe zusammenarbeiten, da die Rollen sonst nicht mehr klar verteilt werden können und das gemeinsame taktile Arbeiten und Identifizieren der Perlen schwierig werden könnte.

Es erscheint ratsam, vor Beginn der ersten Runde mit Schüler\*innen, die Perlenformen,-größen und -muster zu besprechen, taktil zu erfahren und ggfs. gemeinsame Namen für die Eigenschaften festzulegen.

#### 6.4.2.2.7 Endgültige Aufgabenstellung

Eure Aufgabe als Team ist es, eine weitere Perlenkette aufzufädeln. Sie soll genauso aussehen und sich genauso anfühlen, wie die Vorlage. Ihr habt 20 Minuten Zeit.

Am Ende sollt Ihr testen, ob Eure Kette mit der Vorlage übereinstimmt.

Anschließend habt Ihr Zeit, Euer Vorgehen zu besprechen.

#### Material

- Fertige Perlenkette als Vorlage
- Jede Menge Perlen auf einem Tablett, mit rutschfester, kontrastreicher Unterlage (einfarbige Perlen, unterschiedlich in Größe, Form und tastbarem Muster)
- Kordel, mit gut verknötetem Ende, damit keine Perlen runterrutschen
- (Augenbinden)

#### Schwierigkeitsstufe 1

#### Beobachtungsmöglichkeiten

- Durchhaltevermögen +++
- Kommunikationsfähigkeit ++
- Leistungsbereitschaft +
- Problemlösefähigkeit ++
- Respektvoller Umgang ++
- Selbständigkeit ++
- Sorgfalt +++
- Teamfähigkeit ++
- Zuverlässigkeit ++

#### **6.4.2.3 Kreative Schlüsselanhänger – Mit Perlen Schmuck gestalten II**

##### 6.4.2.3.1 Beschreibung des Prototyps der Aufgabe

Der zweite Arbeitsauftrag schließt an den ersten Auftrag an. Innerhalb von 3 Minuten sollen die Schüler\*innen in ihrer Gruppe identische Perlenketten mit mind. 6 Perlen auffädeln, die taktil interessant sind. Dafür müssen sich die Gruppenmitglieder intensiv absprechen, welche Perlen in welcher Reihenfolge ausgewählt und aufgefädelt werden sollen.

#### 6.4.2.3.2 Benötigtes Material

- Rund 150 Perlen auf einem Tablett
  - o verschiedene Formen (Kugeln in 4 unterschiedliche Größen, Würfel in 2 Größen, Diamant ebenfalls in 2 Größen, Kugel mit tastbarem Rillenmuster in einer Größe)
  - o Perlengröße von 1 bis 2 cm
  - o Lochdurchmesser von 0,3 - 0,5 cm
  - o möglichst einfarbig
- Kordel in Anzahl der Teilnehmenden
  - o Länge ~20cm
  - o gut verknotetes Ende, damit aufgefädelt Perlen nicht runterrutschen
  - o Kordelenden, mit Hilfe eines Feuerzeugs verödet, um Ausfransen zu verhindern
- Augenbinden (bei Bedarf)

#### 6.4.2.3.3 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit I

Im zweiten Arbeitsauftrag wird nahtlos an den vorherigen Auftrag angeknüpft. Wobei ihnen die Erfahrungen im Umgang mit den Perlen das Arbeiten erleichtern. Dennoch haben sie eine neue Herausforderung, die eine Neuverteilung der Rollen und Aufgaben erforderlich macht. Je nachdem wie die Gruppe die Aufgaben verteilt, müssen alle Schüler\*innen sowohl Perlen suchen, den Gruppenmitgliedern beschreiben und selber auffädeln. Dies erfordert von jedem / jeder gute Kommunikation, Koordination und Durchhaltevermögen. Der Zeitdruck, der bei dieser Aufgabe besteht, erhöht die Notwendigkeit zum präzisen Arbeiten.

#### 6.4.2.3.4 Beobachtungen während der Durchführung

Beide Gruppen arbeiten identisch. Jeweils eine Person wählt eine Perle aus und beschreibt sie den Gruppenmitgliedern, die sich ihrerseits die Perle suchen. Dabei unterstützen sich die Schüler\*innen, wenn ein Gruppenmitglied die gesuchte Perle nicht finden kann.

Beide Gruppen werden innerhalb der 3 Minuten fertig. Zum Vergleich ihrer Ergebnisse beschreibt ein Schüler die Reihenfolge seiner Kette, die Gruppenmitglieder ertasten ihre eigene Kette und vergleichen. Abschließend legen sie die Perlenketten nebeneinander und vergleichen die drei bzw. vier Ketten parallel.

#### 6.4.2.3.5 Feedback der Gruppe zur Aufgabenstellung

Mit den Ergebnissen zeigen sich beide Gruppen sehr zufrieden. Das Arbeiten unter Zeitdruck empfinden beide Gruppen als herausfordernder, wobei die zweite Aufgabe von der Aufgabenstellung (Perlen selber suchen, beschreiben und auffädeln) von den Schüler\*innen prinzipiell als leichter beschrieben wird. Detaillierter wurde der Unterschied nicht beschrieben, jedoch können Vertrautheit im Umgang mit dem Material, sowie eine bereits bekannte Gruppendynamik wichtige Faktoren sein.

#### 6.4.2.3.6 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit II

Die zweite Aufgabe knüpft gut an die erste Aufgabe an, da die Schüler\*innen auf ihre Erfahrungen aufbauen und sie im zweiten Durchgang erweitern können. Alle Schüler\*innen übernehmen, in Abhängigkeit von Absprachen, in der Regel alle Aufgaben und der zeitliche wie organisatorische Anspruch wird auf alle Gruppenmitglieder gleichmäßig verteilt.

#### 6.4.2.3.7 Endgültige Aufgabenstellung

Eure Aufgabe als Team besteht nun darin, dass Ihr gemeinsam, aber jede/r von Euch einzeln, einen Schlüsselanhänger mit mindestens 6 Perlen auffädelt. Die Schlüsselanhänger sollen taktil abwechslungsreich sein. Aber alle Schlüsselanhänger sollen gleich sein.

Für diese Aufgabe habt Ihr drei Minuten Zeit.

Anschließend habt Ihr Zeit, Eure Schlüsselanhänger miteinander zu vergleichen und Euer Vorgehen zu besprechen.

#### Material

- Rund 150 Perlen auf einem Tablett
  - o verschiedene Formen (Kugeln in 4 unterschiedliche Größen, Würfel in 2 Größen, Diamant ebenfalls in 2 Größen, Kugel mit tastbarem Rillenmuster in einer Größe)
  - o Perlengröße von 1 bis 2 cm
  - o Lochdurchmesser von 0,3 - 0,5 cm
  - o möglichst einfarbig
- Kordel in Anzahl der Teilnehmenden
  - o Länge ~20cm
  - o gut verknotetes Ende, damit auffädelte Perlen nicht runterrutschen

- Kordelenden, mit Hilfe eines Feuerzeugs verödet, um Ausfransen zu verhindern
- Augenbinden (bei Bedarf)

#### Schwierigkeitsstufe 1

#### Beobachtungsmöglichkeiten

- Durchhaltevermögen +++
- Kommunikationsfähigkeit ++
- Leistungsbereitschaft +
- Problemlösefähigkeit ++
- Respektvoller Umgang ++
- Selbständigkeit ++
- Sorgfalt +++
- Teamfähigkeit ++
- Zuverlässigkeit ++

#### **6.4.2.4 Podcast – be a radio star (Hoffmann)**

##### 6.4.2.4.1 Beschreibung des Prototyps der Aufgabe

Die Schüler\*innen erhalten den Auftrag einen Podcast aufzunehmen. Sie dürfen wählen zwischen den Themen „Mein Leben mit einer Sehbehinderung“ oder „Ein Werbespot für die HHS“. Der Podcast soll einen Jingle mit Musik und Text enthalten und maximal 3 Minuten dauern. Den Schüler\*innen stehen für die Vorbereitung und Aufnahme 30 Minuten zur Verfügung. Ein Skript, in dem die Schüler\*innen ihre Ideen, Planungsschritte etc. festhalten können, steht zur Verfügung (elektronisch wie Papier).

##### 6.4.2.4.2 Benötigtes Material

- Musikinstrumente
- Aufnahmegerät
- Stifte
- Blätter
- PC, ggfs. mit Braillezeilen

##### 6.4.2.4.3 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit I

Die Erstellung eines Podcast im Rahmen der KomPo7-Durchführung bietet Chancen und Herausforderungen. Podcasts sind mittlerweile eine beliebte Informationsquelle und werden im privaten wie schulischen Kontext verwendet. Zudem sind die allermeisten Schüler\*innen sehr vertraut im Umgang mit digitalen Medien, was Voraussetzung für ein

gelingendes Projekt ist. Da knüpft diese Aufgabe direkt an die Medienkompetenz der Schüler\*innen an.

Bei der Wahl des Themas sollte die Gruppendynamik und die Vertrautheit der Schüler\*innen untereinander bekannt sein. Handelt es sich um eine Lerngruppe, die sich gut kennt und einen vertrauens- und respektvollen Umgang untereinander pflegt, können beide Themen problemlos zur Wahl gestellt werden. Im Zweifelsfall ist der Podcast „Werbepot für die HHS“ inhaltlich unverfänglicher.

Die Durchführung findet im Musikraum statt. Dies hat den Vorteil, dass die Schüler\*innen Zugang zu diversen Instrumenten haben und diese direkt verwenden können, zudem ist der Raum auch mit einem PC-Arbeitsplatz ausgestattet, sollte dies benötigt werden.

Die Schüler\*innen haben bei dieser Aufgabe die Möglichkeit, sich auf die beiden Bestandteile der Aufgabe (Entwicklung eines Jingles / Podcast) aufzuteilen oder aber sie erarbeiten beide Teile gemeinsam.

#### 6.4.2.4.4 Beobachtungen während der Durchführung

Die sechs Schüler\*innen entscheiden sich spontan für die Aufgabe „Mein Leben mit Sehbehinderung“. Die Gruppe teilt sich nicht auf die beiden Aufgabenteile auf, sondern beginnt direkt mit Überlegungen zum Jingle. Unterschiedliche Musikinstrumente, vor allem Xylophone und Glocken, werden aus dem Schrank geholt und ausprobiert. Schüler\*innen, die gut und gerne singen, werden ermutigt, einen gemeinsam vorformulierten Text zu sprechen. Die Gruppe wird nach 15min von den Beobachter\*innen erinnert, dass einen zweiten Aufgabenteil zu bearbeiten gibt. Der Jingle wird aufgesprochen, abgehört, diskutiert und mit kleinen Veränderungen ein zweites Mal aufgesprochen.

Anschließend wird der Podcast besprochen. Die Gruppe einigt sich sehr schnell darauf, dass eine Person Fragen stellt, die die anderen beantworten. Dabei darf jede\*r Schüler\*in bestimmen, welche Frage sie/er gestellt bekommt. In einer ersten Aufnahmerunde liegt das Aufnahmegerät im Kreis zwischen den Schüler\*innen, die Aufnahmequalität leidet darunter. Da die Schüler\*innen nicht der Reihe nach befragt werden, klingt die erste Aufnahme entsprechend konfus. Das Hören der eigenen Stimme irritiert manche Schüler\*innen. Die mangelnde Koordination bei der Aufnahme bemerken die Schüler\*innen beim Anhören und reagieren entsprechend. Die Fragen werden notiert und ebenso wie Stichworte für die Antworten. Für die zweite Aufnahme nimmt ein Schüler das Aufnahmegerät in die Hand und geht von Schüler\*in zu Schüler\*in, um die Fragen und Antworten einzufangen. Die Aufnahme wird abgehört und die Schüler\*innen sind erfreut über ihr gelungenes Produkt.

#### 6.4.2.4.5 Feedback der Gruppe

Die Schüler\*innen zeigen sich sehr zufrieden mit ihrem Produkt und mit der Möglichkeit, die einzelnen Teile mehrfach aufnehmen zu können. Sie wünschen sich mehr Zeit für die Vorbereitung und für gute Zusammenfassungen der einzelnen Redebeiträge. In Bezug auf die Gruppenarbeit hätten sie lieber eine kleinere Gruppe, die Gruppenmitglieder sollen sich gut verstehen und die Gruppe soll auch bei Fehlern ruhig bleiben. Die letzten beiden Kriterien zur Zusammenarbeit hat die Gruppe als solche erlebt und als Gelingenskriterien identifiziert.

#### 6.4.2.4.6 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit II

Diese Aufgabenstellung war herausfordernd für die Schüler\*innen, aber auf ihr Ergebnis waren sie stolz. Bei dieser Aufgabe haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, ihre Stärken und Interessen, aber auch den (sehr souveränen) Umgang mit ihrer Sehbeeinträchtigung einzubringen und darzustellen. Die Lösung dieser Aufgabe hängt stark von der Teamarbeit und der Kreativität der einzelnen Schüler\*innen ab.

Sollte die Aufgabe mit einer kleineren Gruppe (3 statt 6) Personen durchgeführt werden, sollte darauf geachtet werden, dass in jeder Gruppe ein „kreativer Kopf“ ist, der/die die Gruppe leiten kann.

In Bezug auf die Räumlichkeiten, sollte diese Aufgabe in einem Raum durchgeführt werden, der leise und frei von störenden Geräuschen ist, um ein bestmögliches Aufnahmeergebnis erhalten zu können.

Sinnvoll erscheint darüber hinaus die Verwendung eines Mikrofons, in das die Sprecher\*innen sprechen können, um die Aufnahmequalität aber auch Seriosität der Aufgabe zu erhöhen.

Um den Schüler\*innen das Bearbeiten der Aufgabe zu erleichtern, kann es hilfreich sein, getrennte Bearbeitungszeiten für den Jingle (10 min) und Podcast (30 min) zu geben.

Der Begriff des Jingles muss gegebenenfalls mit der Gruppe vorab besprochen werden.

#### 6.4.2.4.7 Endgültige Aufgabenstellung

Ihr habt die Aufgabe, einen Podcast aufzunehmen. Dafür habt Ihr die Wahl zwischen zwei Themen. Thema 1: „Mein Leben mit Sehbehinderung“. Thema 2: „Ein Werbespot für die Hermann-Herzog-Schule“. Für den Jingle dürft Ihr auch Musikinstrumente verwenden. Ein Aufnahmegerät mit Mikrofon steht Euch zur Verfügung. Ihr dürft Eure Aufnahmen mehrfach durchführen.

Für den Jingle habt Ihr 10 Minuten und für den Podcast habt Ihr 30 Minuten Zeit.

#### Material

- Musikinstrumente
- Aufnahmegerät
- Stifte
- Blätter
- PC, ggfs. mit Braillezeilen

#### Schwierigkeitsstufe 2

#### Beobachtungsmöglichkeiten

- Durchhaltevermögen ++
- Kommunikationsfähigkeit +++
- Leistungsbereitschaft +++
- Problemlösefähigkeit ++
- Respektvoller Umgang +++
- Selbständigkeit ++
- Sorgfalt ++
- Teamfähigkeit +++
- Zuverlässigkeit ++

#### **6.4.2.5 Die Dinnerplaner (Schyma)**

##### 6.4.2.5.1 Beschreibung des Prototyps

Die Schüler\*innen erhalten die Personenbeschreibungen von fünf Gästen. In diesen Beschreibungen ist zu lesen, welche Interessen die Personen haben (Play Station, Basketball, Mode etc.) und wer wen gerne mag. Für diese Gäste soll eine Tischordnung erstellt werden, die sicherstellt, dass sich alle gut mit ihren Nachbarn unterhalten können. Schließlich soll der Tisch eingedeckt werden.

##### 6.4.2.5.2 Benötigtes Material

Geschirr, Besteck und Gläser für 5 Personen, Tischdecke, Personenbeschreibungen

##### 6.4.2.5.3 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit

Durch die Herausforderung, eine harmonische Tischordnung zu bilden, bekommt die Aufgabe einen problemorientierten Charakter. Die Gruppe muss alle individuellen Beschreibungen – die nur einmal zur Verfügung stehen – kommunizieren und in die Überlegungen einbeziehen. Ob die Tischordnung rein verbal oder auch durch das

Auslegen der Namensschilder erfolgt, ist der Gruppe überlassen. Das Geschirr ist taktil gut zu unterscheiden. Mit Hilfe einer dunklen Tischdecke und der Platzdeckchen ist es möglich, dass sich das Geschirr kontrastreich abhebt. Die Aufgabenstellung wird durch die AnleiterInnen vorstrukturiert, indem die Planungsphase von der Handlungsphase getrennt wird. Das ermöglicht die Konzentration auf das Wesentliche am Platz, weil es keine Ablenkung durch Bewegung etc. gibt. Außerdem liegt das Material komplett auf dem Tisch und es muss eine Aufforderung erfolgen, alles taktil zu erfassen, um Orientierung zu ermöglichen. Auf eine enge Zeitvorgabe wird verzichtet.

Bei dieser Aufgabe können alle SuS mit ihrem individuellen Sehvermögen teilnehmen. Augenbinden wurden nur bei der Erprobung an zwei der vier Schüler\*innen verteilt. Das Tragen von Augenbinden für alle ist auch aus Sicherheitsgründen nicht empfehlenswert, weil alle in Bewegung sind.

#### 6.4.2.5.4 Beobachtungen während der Durchführung

Die Schüler\*innen lesen die Personenbeschreibung vor und stellen fest, wer sich gut verstehen könnte. Bei der Kommunikation über den passenden Sitzplatz werden Zeigegesten und lokale Adverbien verwendet, die von den Schüler\*innen mit Augenbinde nicht verstanden werden. Die Gruppe legt schließlich die Personenbeschreibungen an den jeweiligen Sitzplatz. In Phase 2 kooperieren zunächst vor allem die sehenden Schüler\*innen beim Tischdecken, verhalten sich dann aber hilfsbereit und unterstützen die Schüler\*innen mit Augenbinden. Die Schüler\*innen mit Augenbinde haben keinen Überblick, was bereits auf dem Tisch steht, weil sie es nicht sehen können. Am Ende kommt die Gruppe nicht selbst auf die Idee, die Sitzordnung zu überprüfen, indem sie sich hinsetzen und probeweise die Rollen einnehmen. Als sie darauf hingewiesen werden, stellen sie fest, dass noch ein Platztausch notwendig ist.

#### 6.4.2.5.5 Feedback der Gruppe

Alle vier Schüler\*innen melden zurück, dass sie die Aufgabe gelungen fanden. Auch die Teilnehmenden mit Augenbinde fühlten sich sicher und konnten sich nach eigener Aussage ausreichend einbringen. Das lag vermutlich auch an der von außen wahrgenommenen Hilfsbereitschaft der Gruppe. Von der Gruppe gibt es den Hinweis, dass die Personenbeschreibungen auch in Blindenschrift vorliegen sollten. Sonst sollte nichts verändert werden.

#### 6.4.2.5.6 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit II

Das grundlegende Setting hat sich auch hier bewährt. Die Personenbeschreibungen werden ausdifferenziert und der Arbeitsauftrag zugespitzt. Das dient der Klarheit der

Aufgabenstellung im Rahmen der Problemorientierung und erhöht den Rätselcharakter. Außerdem wird ein Hinweis zur Überprüfung durch probeweise Rollenübernahme aufgenommen, wodurch es eine für alle zugängliche Form der Selbstkontrolle gibt.

Vorab muss mit den Teilnehmenden besprochen werden, wie Ortsangaben konkret benannt werden können, um Zeigegesten und lokale Adverbien zu vermeiden. Außerdem wird die Bedeutung des handlungsbegleitenden Sprechens thematisiert, um zu ermöglichen, dass alle wissen, was auf dem Tisch steht. Die Hinweise zu den Besonderheiten der Kommunikation mit Menschen ohne visuelle Wahrnehmung erfüllt die Kriterien des spezifischen Curriculums.

Als Ergänzung werden Personenbeschreibungen in Braille-Schrift aufgenommen. Außerdem kann mit Hilfe eines Magnetboards und Magneten mit Beschriftung in Schwarz- und Brailleschrift eine taktile Planungstafel genutzt werden, um bei Bedarf die Sitzordnung zugänglich zu machen. Im Sinne des Universal Design for Learning werden das Magnetboard und die Personenbeschreibungen in Brailleschrift optional allen zur Verfügung gestellt.

#### 6.4.2.5.7 Endgültige Aufgabenstellung

Ihr bereitet eine Dinnerparty mit fünf Gästen vor. Setzt die Personen so, dass jeder einen Nachbarn hat, mit dem er ein Interesse teilt oder den er mag. Manche Gäste mögen sich nicht. Diese Gäste sollen nicht nebeneinandersitzen. Deckt den Tisch und überprüft eure Sitzordnung, indem ihr die Rollen der Gäste einnehmt.

#### Benötigtes Material

Geschirr, Besteck, Gläser und Servietten für 5 Personen, Tischdecke und Personenbeschreibungen (siehe Anhang 8)

#### Schwierigkeitsstufe 2

#### Beobachtungsmöglichkeiten

- Durchhaltevermögen +++
- Kommunikationsfähigkeit +++
- Leistungsbereitschaft ++
- Problemlösefähigkeit +++
- Respektvoller Umgang +++
- Selbstständigkeit ++
- Sorgfalt +++
- Teamfähigkeit +++
- Zuverlässigkeit ++

## **6.4.2.6 Die kreative Maschine (Schyma)**

### 6.4.2.6.1 Beschreibung des Prototyps

Die Schüler\*innen sollen auf einer Lego-Platte eine kleine Lego-Skulptur nachbauen. Das Original steht allerdings nur einer/einem Schüler\*in zur Verfügung. Diese/r muss den Aufbau verbal so beschreiben, dass alle das Modell nachbauen können, ohne es zu sehen.

### 6.4.2.6.2 Benötigtes Material

Legoplatten, unterschiedliche Legosteine, das Modell einer Lego-Skulptur

### 6.4.2.6.3 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit I

Die Schüler\*innen sitzen am Tisch hinter einem Sichtschutz, damit die Modelle der anderen nicht gesehen werden. Daher können die Schüler\*innen mit ihrem individuellen Sehvermögen teilnehmen. Zur Simulation der Bedingungen ohne visuelle Wahrnehmung trägt ein Schüler zur Erprobung des Prototyps eine Augenbinde. Die Gruppe kann selbst entscheiden, wer das Modell erklärt, und kann damit eine Person benennen, die über die sprachlichen Kompetenzen verfügt. Es stehen mehr Steine zur Verfügung, als benötigt werden, um den Schwierigkeitsgrad zu erhöhen. Kooperation findet vor allem zwischen der Schüler\*in, die erklärt und den einzelnen Schüler\*innen statt. Kommunikation innerhalb der Gruppe ist nicht erforderlich. Beim Gestalten des kleinen Legomodells ist auf eine gute taktile Unterscheidbarkeit der Elemente zu achten.

### 6.4.2.6.4 Beobachtungen bei der Durchführung

Es wird schnell deutlich, dass sowohl die taktilen, aber vor allem die sprachlichen Anforderungen komplex sind – insbesondere für die beschreibende Schüler\*in. Sie hat Schwierigkeiten, Begriffe für die Größe der Steine und die Lokalisierung und Ausrichtung zu finden. Aufgrund der relativ großen Gruppe (4 Schüler\*innen) kommt es auch hier zu individuellen Herausforderungen und Bearbeitungstempi, so dass sie Schüler\*in mit zahlreichen Nachfragen konfrontiert wird, weil es den einen zu langsam geht und den anderen zu schnell. Diese Nachfragen strukturiert zu bedienen ist eine Herausforderung.

Wie oben beschrieben kommt es zwar zu Interaktionen, aber nicht zu kooperativen Handlungen zwischen den Schüler\*innen und Schülern. Es kommt schließlich nicht zu einem Erfolgserlebnis, also kein/e Schüler\*in baut ein identisches Modell.

### 6.4.2.6.5 Feedback der Gruppe und Erprobung

Die SuS äußern ihre Überforderung und sind der Meinung, dass man diese Übung blind nicht durchführen kann. Gemeinsam sprechen wir über Alternativen, die mehr Struktur in

den Prozess bringen. So erproben wir eine Variante, in der reihum das Modell, das jeder Schüler vor sich aufbaut, erweitert wird. Der jeweilige Erweiterungsschritt wird dabei an die Gruppe kommuniziert, so dass am Ende alle dasselbe Modell aufgebaut haben könnten. Aber auch hier kommt es nicht zu einem Erfolgserlebnis. Ähnlich wie in der 1. Variante kommt hinzu, dass einzelne Teilnehmende das als individuelles Scheitern erleben, was mit diesen Aufgaben natürlich nicht intendiert wird.

#### 6.4.2.6.6 Weiterentwicklung des Prototyps

Die Schüler\*innen sollen in einer 2er oder 3er-Gruppe ein kreatives Modell mit Legosteinen gestalten. Das Werk soll anschließend präsentiert werden. Alle Teilnehmenden tragen dabei eine Augenbinde.

#### 6.4.2.6.7 Materialien

Große Legoplatte, unterschiedliche Legosteine

#### 6.4.2.6.8 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit II

Im Unterschied zur Ursprungsidee wird mit dieser Aufgabenstellung ein kreativer und produktiver Ansatz mit denselben Materialien verfolgt. Die Gruppe wird verkleinert, damit die Interaktion ohne visuelle Orientierung besser möglich ist. Alle Teilnehmenden tragen eine Augenbinde, um sich auf die taktilen Eigenschaften zu konzentrieren und um eine „gleichberechtigte“ Ausgangssituation zu erzeugen. Die unterschiedlichen Legomaterialien werden an die drei Personen verteilt, so dass alle ihr Material sichten bzw. ertasten und darüber sprechen müssen. Somit entsteht eine Notwendigkeit zur Kommunikation untereinander. Dem Werk soll schließlich auch ein Name gegeben werden, womit nochmal subjektive Sichtweisen auf das Produkt in den Dialog gebracht werden können. Die Präsentation soll sowohl den Prozess als auch die Intentionen „hinter dem Kunstwerk“ beinhalten. Wird das Werk sehenden Personen präsentiert, soll zumindest ein/e Zuschauer/in eine Augenbinde tragen

#### 6.4.2.6.9 Beobachtungen während der Durchführung

In der kleinen 3er-Gruppe ist es den Schüler\*innen auch mit Augenbinde möglich, sofort konstruktiv zu kommunizieren. Sie machen Vorschläge zum Vorgehen, sortieren ihre Steine und sammeln Themenvorschläge. Sie entscheiden sich dafür, ein Büro zu bauen – jede/r mit seinem / ihrem eigenen Raum. Ab diesem Zeitpunkt wird alleine gebaut. Erst am Ende besprechen sich die Gruppenmitglieder zur Präsentation – da jede/r seinen Teil erklärt, wissen die anderen dabei nichts über die Besonderheiten der jeweils anderen Büros. Sie können es ja nicht sehen. Außerdem ist zu beobachten, dass die Modelle natürlich auf Grundlage visueller Vorerfahrungen gebaut wurden.

#### 6.4.2.6.10 Feedback der Gruppe

Aus Sicht der Schüler\*innen war die Aufgabe „spaßig“, aber keine große Herausforderung. Darin sehen sie mit Blick auf die Wiederdurchführung im Rahmen von KomPo7 aber kein Problem. Allerdings wurde deutlich, dass die Offenheit des Arbeitsauftrages ein Vorgehen ermöglicht, das in sich wenig kooperativ ist.

#### 6.4.2.6.11 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit III

Für die endgültige Aufgabe soll eine gemeinsame kreative Maschine gebaut werden. Hierdurch entsteht die Notwendigkeit für durchgängige Kooperation. Das wird unterstützt, indem die sehr unterschiedlichen Bauteile, aus der die Maschine gebaut wird, an unterschiedliche Schüler\*innen vergeben werden. Indem die Präsentation auch gemeinsam durchgeführt wird, müssen alle gleichermaßen über Funktion und Nutzen Bescheid wissen. Die Namensgebung und die Überlegungen zu Funktion und Nutzen geben eine kreativen Planungsimpuls.

#### 6.4.2.6.12 Endgültige Aufgabenstellung

Baut gemeinsam eine kreative Maschine. Euch stehen dafür unterschiedliche Lego-Materialien zur Verfügung. Anschließend präsentiert ihr gemeinsam die Maschine einer nicht sehenden Person. Gebt der Maschine dazu einen Namen. Erklärt die Funktion und warum diese Maschine unverzichtbar für den Alltag vieler Menschen ist. Bedenkt, dass die zuhörende Person nichts sehen kann.

Material:

Vielfältiges Legomaterial, das sich stark unterscheidet (auch Schläuche, Räder, Stangen, Kleinteile etc.), rutschfeste Unterlagen, kleine Behälter für Legoteile für jede Person

Schwierigkeitsgrad 2

Beobachtungsmöglichkeiten

- Durchhaltevermögen ++
- Kommunikationsfähigkeit +++
- Leistungsbereitschaft ++
- Problemlösefähigkeit ++
- Respektvoller Umgang +++
- Selbstständigkeit ++
- Sorgfalt +++
- Teamfähigkeit +++

- Zuverlässigkeit ++

#### **6.4.2.7 Die Ballmaschine (Hoffmann)**

Bei der Entwicklung dieser Aufgabe, haben sich die Auto\*innen vom Ball-Point-Spiel inspirieren lassen. (vgl. Haußmann, Claudia 2020) Bei dieser Idee eines agilen Spiels sollen die Teilnehmenden die Grundprinzipien von Projektarbeit verinnerlichen. Die Grundidee wurde von den Autor\*innen übernommen und an die Bedürfnisse der Schüler\*innen angepasst.

##### 6.4.2.7.1 Beschreibung des Prototyps der Aufgabe

Die Schüler\*innen sollen sechs unterschiedliche Klingelbälle von einem Korb zu einem anderen Korb über eine Strecke von 5m innerhalb transportieren.

Für den Transport der Bälle sind folgende Regeln zu beachten:

- Alle Schüler\*innen tragen Augenbinden.
- Alle Teilnehmenden müssen jeden Ball berührt haben, bevor er am Zielort ankommt.
- Die Bälle dürfen nicht direkt vom linken zum rechten Nachbarn durchgereicht werden.
- Jeder Ball benötigt eine „airtime“, er muss also kurz die Hände verlassen (Boden oder Luft).
- Sollten Bälle runterfallen, sammeln die Lehrkräfte sie auf und sie kommen zurück in die Ausgangsbox.
- Vor dem ersten Durchgang erhalten die Schüler\*innen drei Minuten Zeit, um eine Strategie zu entwickeln.
- Für den ersten Durchlauf haben die Schüler\*innen 4:30min Zeit.
- Nach dem ersten Durchgang erhalten die Schüler\*innen 3 Minuten Zeit, ihr Vorgehen zu reflektieren und ggfs. neue Ideen zu entwickeln, die sie in einem zweiten Durchgang testen können.

##### 6.4.2.7.2 Benötigtes Material

Augenbinden, 6 unterschiedliche Klingelbälle, 2 große Körbe, Stoppuhr (Mobiltelefon)

##### 6.4.2.7.3 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug auf zu den Standards für mehr Barrierefreiheit I

Bei dieser Aufgabe sollten alle Schüler\*innen eine Augenbinde tragen, damit keine Schüler\*innen benachteiligt sind. Die Schüler\*innen arbeiteten größtenteils im Sitzen, so

dass keine Unfallgefahr besteht. Der Umgang mit den (Klingel-)bällen ist den Schüler\*innen aus dem Sportunterricht meist bekannt.

Ein geeignete Durchführungsort ist häufig der Flur, da dort keine störenden Gegenstände stehen und es ein häufig ein langer, gerader Raum ist, der während des Unterrichts ausreichend Ruhe für die Durchführung bietet. Darüber hinaus ist der Flur den Schüler\*innen bekannt und bietet wenig Gefahrenquellen.

Die Aufgabe erforderte eine hohe kommunikative Kompetenz, da sich die Schüler\*innen verbal über ihre Handlungen mitteilen müssen. Darüber hinaus sind vor allem der taktile und auditive Sinn gefordert, um die Aufgabe lösen zu können.

Da es sich um einen komplexen Arbeitsauftrag handelt, sollte der Auftrag den Schüler\*innen schriftlich (Schwarzschrift / Brailleversion) vorliegen, damit sie gegebenenfalls Informationen nachlesen können, um ihre Strategie entwickeln zu können.

#### 6.4.2.7.4 Beobachtungen während der Durchführung

In der ersten Planungsphase besprechen die Schüler\*innen zunächst Sitzordnung. Damit sie nicht nebeneinandersitzen, einigen sie sich auf eine Rautenform für vier Schüler\*innen, wobei ein fünfter Schüler am ersten Ballkorb sitzt, die Bälle rausholen und der Person an der Rautenspitze zukommen lassen soll und legen die Reihenfolge, wen von wem den Ball bekommt und weitergibt fest, um die Regeln einzuhalten. Auch wird festgelegt, wann der Ball kleine Strecken geworfen bzw. zu gerollt wird. Der Schüler an der oberen Spitze der Raute erhält den zusätzlichen Auftrag, den Ball am Ende in den Zielballkorb zu legen, während parallel der nächste Ball aus dem Startballkorb geholt wird.

Die Schüler\*innen benötigen für 2 Bälle die gesamte Zeit von 4:30 Minuten.

#### 6.4.2.7.5 Feedback der Gruppe

Die Schüler\*innen stellen fest, dass die Aufgabe schwieriger zu lösen war als zu Beginn gedacht. Als Ursache identifizierten die Schüler\*innen, dass sie sich vorab besser mit den unterschiedlichen Bällen (Größe, Klang und Oberfläche) hätten vertraut machen sollen. Auch die Distanz zwischen den Ballkörben und den Sitzpositionen wurde nochmal genauer untersucht, um ein besseres Gefühl für die Strecken zu erhalten. Das Werfen der Bälle wurde als sehr anstrengend empfunden und für den zweiten Durchgang zugunsten von Rollen verworfen. Auch einigten sich die Schüler\*innen darauf, ihre Aktivitäten präziser verbal zu formulieren, damit die Mitschüler\*innen sich besser vorbereiten können.

Sitzordnung und die Rollenverteilung (Ballholer\*in, Ballbringer\*in) sollten auch in Durchgang 2 unverändert bleiben

#### 6.4.2.7.6 Didaktisch-methodische Überlegungen mit Bezug zu den Standards für mehr Barrierefreiheit II

Nachdem die Schüler\*innen im zweiten Durchgang in der gleichen Zeit wie im ersten Durchgang alle Bälle transportieren können, zeigten sie sich sehr zufrieden. Es stellte sich bei den Schüler\*innen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit ein, dass es ihnen ermöglichte, ihr Handeln zu korrigieren und Lösungen zu finden.

Um den Schüler\*innen zukünftig die Aufgabe zu erleichtern, kann die Vorbereitungszeit erhöht werden, damit die Schüler\*innen die Möglichkeit haben, sich mit den Bällen und der Distanz auseinander zu setzen. Je nach individuellen Fähigkeiten der Schüler\*innen, kann darauf auch verzichtet werden, damit sie diese Aspekte zum Verbessern ggfs. selber herausfinden können.

Durch die, in der Reflexionsphase getroffenen Veränderungen und Erfolgserlebnisse in der zweiten Runde, erleben die Schüler\*innen bei dieser Aufgabe eine hohe Selbstwirksamkeit

#### 6.4.2.7.7 Endgültige Aufgabenstellung

Eure Aufgabe als Team ist es, innerhalb von 4 Minuten die sechs Klingelbälle so oft wie möglich von dem einen in den anderen Korb zu transportieren über eine Strecke von 5m.

Dabei gelten folgende Regeln:

- Alle Schüler\*innen tragen Augenbinden.
- Vor dem ersten Durchgang erhaltet Ihr fünf Minuten Zeit, um eine Strategie zu entwickeln.
- Alle Teilnehmenden müssen jeden Ball mindestens einmal berührt haben, bevor er am Zielort ankommt.
- Die Bälle dürfen nicht direkt vom linken zum rechten Nachbarn durchgereicht werden.
- Jeder Ball benötigt eine „airtime“, er muss also kurz die Hände verlassen (Boden oder Luft).
- Sollten Bälle runterfallen, sammeln die Lehrkräfte sie auf und sie kommen zurück in den Startkorb.
- Nach dem ersten Durchgang erhaltet ihr 3 Minuten Zeit, um Euer Vorgehen zu reflektieren und ggfs. neue Ideen zu entwickeln, bevor Ihr in einen zweiten Durchgang startet.
- Bevor Ihr startet, nehmt die Bälle in die Hand und besprecht ggfs. typische Eigenschaften. (Überlegt Euch ggfs. gemeinsames Vokabular für die Bälle)

- Beobachtet genau, wie weit die Strecke zwischen den Körben ist und wo eure Positionen sind.
- Für Durchgang 2 gelten dieselben Regeln wie Durchgang 1. Ihr habt aber die Möglichkeit, Eure Taktik zu verbessern.

#### Material

- 2 große Körbe (kontrastreiche Markierung am oberen Rand)
- Sechs verschiedenartige Klingelbälle (Größe, Sound)
- Augenbinden
- Timer
- \*die Karten sollten den Schüler\*innen auch als (Braille-)Ausdruck vorliegen, damit sie die Regeln nochmal selber nachlesen können.

Schwierigkeitsstufe: 3

#### Beobachtungsmöglichkeiten

- Durchhaltevermögen +++
- Kommunikationsfähigkeit +++
- Leistungsbereitschaft +++
- Problemlösefähigkeit +++
- Respektvoller Umgang ++
- Selbständigkeit +++
- Sorgfalt ++
- Teamfähigkeit +++
- Zuverlässigkeit ++

#### **6.4.3 Durchführungshinweise zu den handlungsorientierten und erlebnispädagogischen Aufgaben (Hoffmann/Schyma)**

Wie oben beschrieben, ist es bei der Durchführung mit blinden Teilnehmer\*innen bei einigen Übungen zielführend, dass alle Augenbinden tragen, um eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Das Tragen der Augenbinde kann manche Schüler\*innen sehr verunsichern, weshalb ein vertrauensvolles Miteinander notwendige Voraussetzung ist. Sollten die Verantwortlichen den Eindruck haben, dass die Gruppe noch nicht so weit ist, erscheint es ratsam, andere Übungen auszuwählen, bei denen auf das Tragen der Augenbinden verzichtet werden kann, bspw. Podcast und Tischdecken. Wichtig ist der Hinweis, dass Schüler\*innen, die Augenbinden tragen, Pausen beim Tragen der Augenbinden nach Absprache einlegen dürfen, allerdings sollten sie sich dann vom Geschehen abwenden, um keinen visuellen Vorteil zu erlangen.

Da manche Aufgaben, in Abhängigkeit von der Gruppe und der Durchführung, unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen können, haben die durchführenden Lehrkräfte die Möglichkeit, unterschiedlich viele Übungen durchführen zu können. Es empfiehlt sich, immer eine zusätzliche Übung in Reserve zu haben. Eine kürzere Durchführungsdauer mancher Übungen ist auch aus pädagogischen Gründen empfehlenswert, um Schüler\*innen nicht zu überfordern und regelmäßige Pausen anbieten zu können. Es zeigte sich, dass die Schüler\*innen einen großen Unterschied in der Wahrnehmung von Aufgaben hatten, die mit bzw. ohne Zeitvorgaben ausgeführt werden mussten. Auch hier obliegt es der Verantwortung der Lehrkräfte die Zeitvorgaben abzuändern und an die Bedürfnisse der Gruppe anzupassen.

Folgende grundsätzliche Hinweise sind mit Bezug zu den Standards für eine barrierefreie Durchführung empfehlenswert:

Bei der Nutzung von, den Schüler\*innen, unbekanntem Räumen, ist eine vorherige Raumanalyse durch die Verantwortlichen notwendig, um den blinden Teilnehmer\*innen eine selbständige Orientierung im Raum zu ermöglichen. Das Material muss klar strukturiert sein und das Ordnungssystem muss bei der Durchführung der Aufgaben beibehalten werden.

Die Arbeitsaufträge stehen auch als Braille-Ausdruck zur Verfügung.

Wenn möglich, sollten blinde Schüler\*innen mit ihnen bekannten Mitschüler\*innen zusammenarbeiten dürfen. Falls dies nicht möglich ist, ist eine gegenseitige Kennenlernphase dringend erforderlich.

Mit Bezug zum Spezifischen Curriculum im Bereich Selbst- und Sozialkompetenz sind das Einhalten diskriminierungsfreier Regeln unbedingt notwendig. Dazu zählen das Verwenden präziser Sprache durch Lehrkräfte und Schüler\*innen (bspw. Verwenden konkreter Ortsangaben anstatt lokaler Adverbien / konkrete Namen von Gegenständen) und das Nennen der eigenen Namen bei Wortbeiträgen.

Abschließend soll darauf hingewiesen werden, dass bei Beteiligung blinder Schüler\*innen insgesamt ein größerer zeitlicher Rahmen für die gesamte Durchführung eingeplant werden muss, um die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass sie sich aktiv einbringen können.

## **6.5 Auswertungsgespräch (Schyma)**

### **6.5.1 Überprüfung auf Barrierefreiheit**

Das Reflexionsgespräch hat einen großen Stellenwert in KomPo7. Hier fließen nicht nur die verschiedenen Teile der Durchführungstage zusammen. Darüber hinaus können die

Teilnehmenden ihre eigenen Erfahrungen und Wünsche mitteilen und es werden konkrete Perspektiven und nächste Schritte besprochen. Gelingensbedingungen für das Gespräch sind die Orientierung am oben dargestellten Leitfaden, das Schaffen einer angenehmen Gesprächsatmosphäre sowie die Berücksichtigung von Schüler\*innenorientierung (=Die Schüler\*innen sind die ExpertInnen und haben den höchsten Gesprächsanteil). Im Gespräch wird auf Auswertungsdokumente Bezug genommen, um den Ablauf zu strukturieren (Auswertungen der Selbst- und Fremdeinschätzung sowie Mein Berufsfeld). Diese Dokumente werden von sehenden Schüler\*innen betrachtet und gemeinsam interpretiert („Was fällt dir auf?“, „Wo gibt es Abweichungen in der Selbst- und Fremdeinschätzung“). Sie sind daher sowohl für das Gespräch selbst als auch zur Dokumentation der Ergebnisse für das eigene Portfolio bedeutsam. (vgl. KomPo7 verankern. Leitfaden Feedbackgespräch)

Beide Auswertungen fließen in den umfassenden Dokumentationsbogen ein, den der/die Schüler\*in zum Abschluss erhält. Dort finden sich zudem allgemeine Hinweise zu den Intentionen und Inhalten von KomPo7, konkrete Beobachtungen zu den jeweiligen Kompetenzen sowie individuelle Empfehlungen zur Berufs- und Studienorientierung. Dieses Dokument liegt als PDF und Word-Dokument vor (es wird in der App zusammengeführt, es ist zum Teil mit Satzbausteinen vorformuliert und wird mit individuellen Inhalten ergänzt), aber es ist nicht barrierefrei. Zum einen sind die grafischen Auswertungen der Selbst- und Fremdeinschätzung und von „Mein Berufsfeld“ (wie in den Kapitel 4.3 dargestellt) nicht zugänglich, zum anderen gibt es keine Gliederungsstruktur, die es ermöglicht, die impliziten Informationen des grafischen Layouts für einen Screenreader zugänglich zu machen, so dass das Dokument für die nachträgliche Auseinandersetzung nicht brauchbar ist.

Außerdem wurde in Kap. 5.1.2 deutlich, dass es notwendig ist, Beobachtungen aus den Bereichen des Spezifischen Curriculums ins Feedback einfließen zu lassen und auch zu dokumentieren. Sowohl das taktile Lesen der Auswertungen im Gespräch als auch diese zusätzlichen Inhalte führen dazu, dass der veranschlagte Zeitrahmen von 20-30 Minuten nicht ausreicht, um ein Schüler\*innenorientiertes Auswertungsgespräch zu führen.

### **6.5.2 Anpassungen für mehr Barrierefreiheit**

Wie oben dargestellt, sollen die zusätzlichen Beobachtungsbereiche aus dem Spezifischen Curriculum berücksichtigt werden, aber in die vorhandenen Kompetenzbereiche einfließen. Dementsprechend fließen sie auch an dieser Stelle ins Gespräch ein. Der taktile Dokumentationsbogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung wird als Gesprächsgrundlage genutzt, genauso die angepasste Dokumentation der Ergebnisse aus „Mein Berufsfeld“. (siehe Kapitel 6.1 und 6.2) Beides ergänzt die textbasierten Inhalte

des Dokumentationsbogens, die in ein barrierefreies digitales Dokument überführt werden sowie als Braille-Version zur Verfügung gestellt werden müssen.

Wie in Kapitel 5.2.2 beschrieben, wird die Barrierefreiheit dieses Dokumentes erreicht, indem eine Formatvorlage aus Word übernommen wird, damit man sich beim Lesen mit dem Screenreader einen schnellen Überblick über die Dokumentenstruktur verschaffen kann und Überschriften als solche erkannt werden. Außerdem sollen keine Leerzeichen verwendet werden. Absätze können mit Einstellungen zum Texteinzug im Layout sichtbar gemacht werden.

Beim zur Verfügung stellen der taktilen Grafiken im Gesprächsverlauf ist darauf zu achten, dass der/die Gesprächsleiter\*in den Inhalt sowie tastbare Unterschiede und Merkmale der Grafik beschreibt, ausreichend Zeit gibt zur Orientierung und schließlich zu einer möglichst eigenaktiven Erkundung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung sowie der Ergebnisse aus „Mein Berufsfeld“ anregt. Im besten Fall findet der/die Schüler\*in selbst die Kompetenzen, bei denen es deutliche Unterschiede in der Einschätzung gibt bzw. die stark ausgeprägten Berufsfelder und bringt sie ins Gespräch ein.

Als zeitliche Richtlinie empfehlen wir eine Dauer von ca. 60 Minuten, weil die Aufmerksamkeit bei einem längerem Gespräch ansonsten ausgeschöpft ist, auch wenn sicher nicht alle Themen erschöpfend besprochen werden können. Dementsprechend muss die Gesprächsleitung die wichtigsten Inhalte vorab auswählen und das Gespräch klar strukturieren. Ggf. muss ein Folgetermin vereinbart werden.

## **7 Hinweise zur Durchführung mit sehbehinderten Schüler\*innen (Schyma)**

Schüler\*innen, die mit Sehbehinderung visuell arbeiten, stellen die größte Gruppe im Förderschwerpunkt Sehen dar. Grundsätzlich wird diese Zielgruppe in der Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schüler\*innen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) definiert als Schüler\*innen, „deren Sehvermögen in der Regel auf ein Drittel bis ein Zwanzigstel der Norm reduziert ist oder deren Lernmöglichkeiten aufgrund einer Verarbeitungsstörung der visuellen Reize beeinträchtigt sind und die aus diesen Gründen besonderer Hilfen bedürfen.“ (VOSB §7) Augenerkrankungen, die auch bei normalem Visus zu Gesichtsfeldeinschränkungen führen, werden ab einem bestimmten Schweregrad gleichrangig behandelt.

Die Bandbreite der Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen des Sehens ist also groß und das funktionale Sehen sehr individuell. Die folgende Analyse bezieht sich auf

grundsätzliche Aspekte der visuellen Barrierefreiheit und kann je nach Bedarfen der Schüler\*innenschaft angepasst werden.

Nach den entwickelten Anpassungen für Schüler\*innen, die nicht visuell arbeiten, stellt sich nun für diese Zielgruppe die Frage, inwieweit sie mit dem regulären KomPo7-Material arbeiten können, nochmal neu. Zwar wäre es wünschenswert, gemäß den Prinzipien des Universal Design for Learning stets mit Aufgabensets zu arbeiten, die auch mit blinden Schüler\*innen erfolgreich durchgeführt werden können. Da aber in der Regel das Standardprogramm an Schulen vorliegt und sehbehinderte Schüler\*innen mit möglichst wenig zusätzlichem Aufwand teilhaben sollen, analysieren wir KomPo7 nun unter diesem Aspekt.

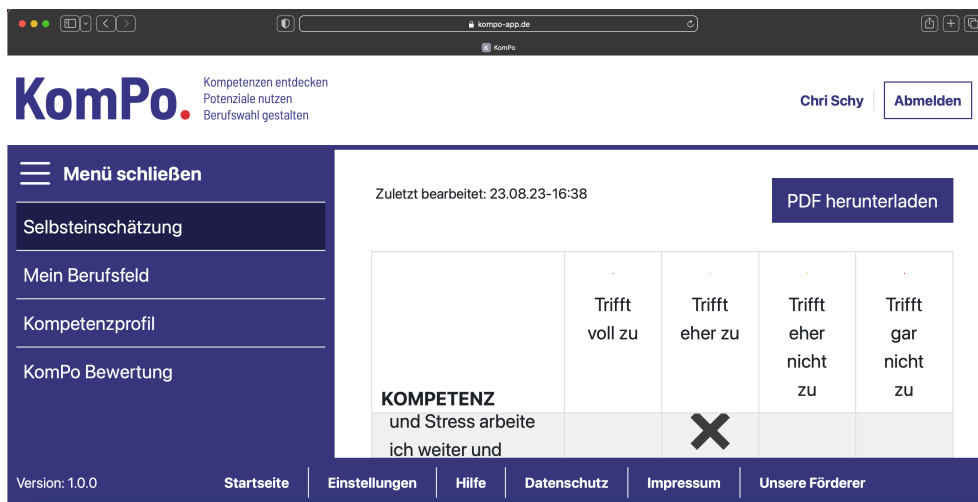
Die Überprüfung entlang der Kriterien für Barrierefreiheit erfolgt hier zusammenfassend in vier Abschnitten: einmal zu den digitalen Anwendungen in der KomPo-App (Selbsteinschätzung, „Mein Berufsfeld“), dann zu den analogen Materialien und dem Gesprächssetting von Jobinterview und Auswertungsgespräch und schließlich zu den erlebnis- und handlungsorientierten Aufgaben. Dieses Vorgehen orientiert sich erneut an dem in Kapitel 5.1.1 beschriebenen Prinzip des Universal Designs for Learning, dass zunächst der visuelle Charakter des Lernumfeldes diagnostiziert werden muss, um dann sehfreundliche Anpassungen vorzunehmen.

## **7.1 KomPo-App**

### **7.1.1 Überprüfung der Barrierefreiheit**

Die Selbsteinschätzung und „Mein Berufsfeld“ werden, wie bereits beschrieben, an einem PC oder einem anderem digitalen Endgerät in der browserbasierten KomPo-App bearbeitet. Es gibt auch die Möglichkeit, ein nicht barrierefreies PDF herunterzuladen, was aber nicht praktikabel ist, weil dann die Eingabe nicht in der App dokumentiert und für die Auswertung automatisiert verwaltet werden kann. Das Web-Layout der Anwendung erscheint nur teilweise ausreichend kontrastreich. Teile des Fragebogens sind grau hinterlegt, so dass sich die Schrift weniger kontrastreich vom Hintergrund abhebt. Zudem stößt der/die Nutzerin mit stärkerem Vergrößerungsbedarf schnell an Grenzen. Bei der On-Board Vergrößerung des Browsers zeigt sich, dass die Ansicht aus unterschiedlichen Teilbereichen besteht, die nicht proportional vergrößert werden. Das führt dazu, dass die Durchführung der Selbsteinschätzung und von „Mein Berufsfeld“ bei einem stärkerem Vergrößerungsbedarf nicht mehr möglich bzw. extrem anwenderunfreundlich ist, weil die relevanten Felder keinen Platz in der Gesamtansicht finden.

## Ansicht der Selbsteinschätzung nach Vergrößerung

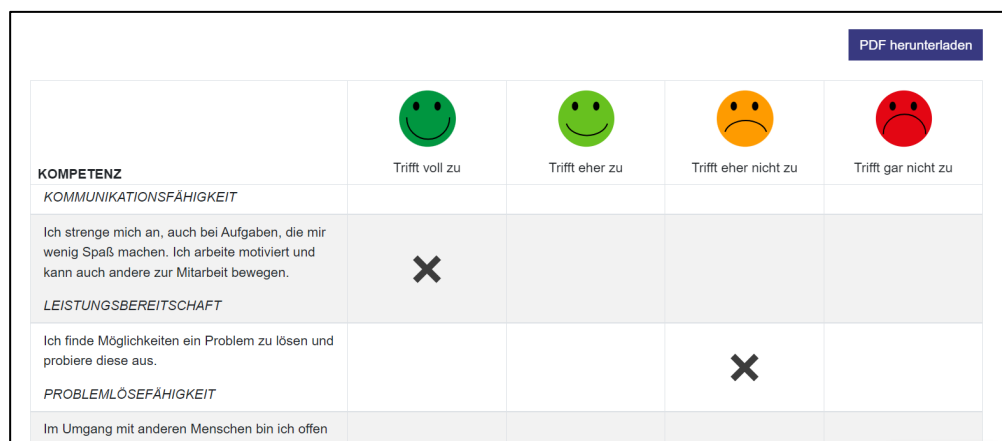


### 7.1.2 Anpassungen für mehr Barrierefreiheit

Wenn mit der KomPo-App gearbeitet wird und Kontrast und Vergrößerung zur Barriere werden, kann eine Bildschirmvergrößerungssoftware wie Zoomtext eingesetzt werden. Mit Zoomtext können Farben individuell eingestellt werden, so dass der passende Kontrast ausgewählt werden kann. Zudem wird der Bildschirm nicht in Teilbereichen, sondern als Ganzes vergrößert. Diese Technik heißt Vektortechnik. Damit ist es möglich, sich den gewünschten Ausschnitt (hier: die Selbsteinschätzung und nicht die unwichtigen Register am oberen und linken Rand) in der passenden Vergrößerung anzeigen zu lassen. Das Schriftbild wird in allen Vergrößerungsmaßstäben in Druckqualität abgebildet.

(<http://www.zoomtext.de/produkte/zt/zoomtext-magnifier/index.html>)

Ansicht der Selbsteinschätzung in der KomPo-App: Vergrößerung mit Zoomtext



## **7.2 Jobinterview**

### **7.2.1 Überprüfung auf Barrierefreiheit**

Wie in Kapitel 4.3 beschrieben, ist das Jobinterview ein wichtiger Baustein von KomPo7. Die Schüler\*innen sollen in Form einer Reportage ein Interview mit einer/einem Firmenvertreter\*in vorbereiten, durchführen und nachbereiten. Dazu werden Fragen vorbereitet und die Antworten im Anschluss in Gruppen in einer Präsentation vorgestellt. Die Präsentationen erfolgen zu den Oberbegriffen Betrieb allgemein, Arbeitsplatz/-ort, Arbeitsmittel/ -bedingungen und Ausbildungsberufe. Es gibt eine offenere und eine geschlossener Variante mit mehr inhaltlichen Hinweisen. Das Arbeitsmaterial soll ausgedruckt zur Verfügung gestellt werden. Diese Arbeitsblätter liegen nicht in einem sehfreundlichen Layout vor. Das PDF ist nicht barrierefrei, die Schrift zu klein und die dekorativen Bilder sind teilweise schwer zu erkennen.

### **7.2.2 Anpassungen für mehr Barrierefreiheit**

Die Arbeitsblätter können in ein sehfreundliches Layout überführt werden, indem eine größere Schriftart in Verbindung mit serifenloser Schrift genutzt wird (z.B. Verdana 14), Überschriften deutlich hervorgehoben werden und die Seite klar strukturiert wird. Die Bilder können entfernt werden. Alternativ können die Dokumente auf einem Tablet oder auch – je nach Verfügbarkeit – am PC angeboten werden. Lupen stehen zur individuellen Nutzung bereit.

Außerdem sollte die Gelegenheit genutzt werden, um mit dem/der Firmenvertreterin über die Chancen und Bedarfe von Auszubildenden mit Seheinschränkung zu sprechen. Die Schüler\*innen können im Vorlauf darauf hingewiesen werden, entsprechende Fragen vorzubereiten. Das kann auch ein guter Anlass sein, um sich mit den eigenen Bedürfnissen zu beschäftigen. Wie in Kapitel 6.3 beschrieben, ergibt sich auch hier die Chance, einen Gast, der selbst sehbehindert ist, einzuladen.

## **7.3 Erlebnispädagogische und handlungsorientierte Übungen**

### **7.3.1 Überprüfung auf Barrierefreiheit**

An dieser Stelle soll eine allgemeine Analyse der Aufgabenstruktur sowie der verwendeten Materialien erfolgen, um in Kapitel 7.3.9 geeignete Übungen sowie Anpassungen für das Material zu benennen.

Die Durchsicht der erlebnispädagogischen und handlungsorientierten Übungen zeigt, dass die meisten Aufgabenstrukturen mit Adaptionen auf Basis des Spezifischen Curriculums für Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen des Sehens geeignet sind. Da die Arbeitsaufträge für die erlebnispädagogischen Übungen mündlich gegeben werden,

ergeben sich keine Barrieren im Layout. Die handlungsorientierten Aufgaben werden den Gruppen schriftlich und graphisch auf DinA5 Karten zur Verfügung gestellt, so dass hier grundsätzliche Anpassungen für ein sehfreundliches Layout erforderlich sind. Nur wenige Übungen eignen sich aus Sicht der Autor\*innen überhaupt nicht. Diese sollen hier kurz dargestellt und begründet werden:

### **Eisscholle**

Die Schüler\*innen müssen sich auf Eisschollen (DIN-A4-Papieren) einen Weg durchs Meer bahnen, es darf dabei nur auf das Papier, nicht ins Meer getreten werden. Das Auslegen der Eisschollen erfolgt über eine Strecke von bis zu 10 Metern. Diese Distanz lässt sich mit Sehbeeinträchtigung visuell nicht mehr erfassen. Zudem erfordert die Körperkoordination (einbeinig mit Kontakt von zur anderen Scholle treten) visuelle Kontrolle. Ansonsten kann man die Bewegungen nicht erfolgreich ausführen.

### **Hausbau**

Mit Hilfe eines Seils, soll das „Haus vom Nikolaus“ nachgebaut werden. Schüler\*innen dürfen das Seil nicht loslassen. Auch bei dieser Übung benötigt man einen visuellen Eindruck davon, wie das Seil verläuft und wo es kreuzt. Das ist – auch mit kontrastreichem Seil – bei Einschränkungen des Sehens nicht möglich.

### **Knoten in der Leitung**

In ein Seil werden mehrere Knoten gebunden. Die Schüler\*innen halten das Seil mit einer Hand fest, dürfen nicht loslassen, müssen aber versuchen, die Knoten zu lösen. Da die Knoten klein sind, visuell am ganzen Seil überblickt werden müssen und zudem das Auflösen der Knoten mit ganzem Körpereinsatz visuelle Kontrolle erfordert, ist diese Übung ungeeignet.

### **Kran**

Es werden Seile an einem Ring aneinandergeschlungen, auf dem Ring liegt ein kleiner Ball. Dieser Ball dann gemeinsam auf der Flasche in der Mitte abgelegt werden soll. Die Schüler\*innen halten nur die Seilenden in den Händen und müssen sich gut koordinieren, damit der Ball nicht runterfällt. Auch bei kontrastreichem Material ist die Öffnung der Flasche visuell schwer zu erfassen.

### **Wasserglastransport**

Ein Wasserglas wird auf einer Plane (3x4m) abgestellt. Die Schüler\*innen heben die Plane an und sollen diese eine gewisse Strecke transportieren, ohne dass das Glas umkippt. Der Wasserspiegel lässt sich visuell in dieser Distanz nicht mehr erfassen.

## **Murmelbahn**

Aus 30 Blatt DinA4-Papier und Kreppband soll eine Murmelbahn gebaut werden, auf der Murmel möglichst lange rollt. Die Murmelbahn erstreckt sich erfahrungsgemäß weit in den Raum, so dass es schwierig ist, des Gesamteindruck visuell abzuschätzen.

## **Autorennbahn, Autotransporter, Bergbahn**

Hier handelt es sich um die drei handlungsorientierten Übungen der höchsten Schwierigkeitsstufe. Die Autorennbahn wird im ganzen Raum aufgebaut. Auch hier benötigt man ein intaktes Sehvermögen, um einen Gesamteindruck zu erhalten. Der Autotransporter und die Bergbahn beinhalten kleinteiliges Material, das auch bei Berücksichtigung des Kontrastes nicht gut zu sehen ist. Es sind aber auch Übungen, die aufgrund des hohen Schwierigkeitsgrades selten angeboten werden.

### **7.3.2 Anpassungen für mehr Barrierefreiheit**

Alle weiteren erlebnispädagogischen und handlungsorientierten Übungen können nach Ansicht der Autor\*innen mit vielen Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen des Sehens durchgeführt werden. Das bedeutet nicht, dass wir pauschal sagen, dass alle diese Aufgaben lösen können. Sie sind genauso herausfordernd wie für Schüler\*innen ohne Beeinträchtigung des Sehens. Aber der visuelle Charakter der Aufgaben stellt vermutlich keine so große Barriere dar, dass sie deshalb nicht aktiv werden können. Voraussetzung ist, dass die im spezifischen Curriculum formulierten Standards berücksichtigt werden:

#### **7.3.2.1 Barrierefreies Beleuchtungsmanagement**

Für das optimale Ausnutzen der visuellen Wahrnehmung sind nach DIN EN 12464-1:2021-11 insbesondere folgende Aspekte besonders bedeutsam (vgl. Degenhard 2022):

- Beleuchtungsstärke 500-1000 Lux
- Gleichmäßige Leuchtdichteverteilung (U0 0,6) im Raum und vermeiden von „Lichtinseln“
- Keine Blendung durch offene Leuchtmittel / Jalousien an den Fenstern
- Ein ausgewogenes Verhältnis von diffuser und gerichteter Beleuchtung, um ausreichend Schattenwurf zu ermöglichen
- die Sehschärfe ist bei einer Lichtfarbe von 6000K optimal
- Flimmern muss vermieden werden
- Das Beleuchtungsmanagement muss variabel sein

Viele Schulen im Förderschwerpunkt Sehen verfügen über Beleuchtungssysteme, die diesen Kriterien entsprechen. Sollte das örtliche Beleuchtungssystem diesen Anforderungen nicht entsprechen, hat das Auswirkungen auf die visuelle Wahrnehmung

und damit auf die Partizipation der Schüler\*innen mit Sehbeeinträchtigung. Das muss dann bei der Durchführung pädagogisch berücksichtigt werden.

### **7.3.2.2 Arbeitsplatzgestaltung**

Zentrale Elemente der Arbeitsplatzgestaltung – also hier des Gruppenarbeitsplatzes – sind laut Spezifischen Curriculum die Berücksichtigung von Kontrasten und die Reduktion von visueller Vielfalt. Bei der Zusammenstellung der Materialien (seien es Becher für erlebnispädagogische oder DinA4 Blätter, Stifte und Lineale für handlungsorientierte Übungen) muss also darauf geachtet werden, dass sie sich kontrastreich vom Untergrund abheben. Das erreicht man durch die Farbauswahl des Papiers, eine schwarze Arbeitsunterlage oder Lineale mit übersichtlicher und kontrastreicher Beschriftung. Der Tisch muss aufgeräumt und gut strukturiert sein, Arbeitsmaterial wird in Behältern aufbewahrt. Es befinden sich keine überflüssigen Materialien auf dem Tisch. Die Schüler\*innen werden darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, im Prozess Ordnung zu halten.

### **7.3.2.3 Berücksichtigung des Vergrößerungsbedarfs**

Der individuelle Vergrößerungsbedarf muss bei der Anpassung der schriftlichen Arbeitsaufträge berücksichtigt werden. Die Materialien von KomPo7 können im Original verwendet werden, wenn es möglich ist, durch „Vergrößerung durch Annäherung“ oder Lupen die Informationen lesbar zu machen. Alternativ können die Aufgabenkarten auf einem Tablet zur individuellen Vergrößerung angeboten werden. Sollte das nicht ausreichen, können die Inhalte der Aufgabenkarten in ein neues Dokument überführt werden und barrierefrei mit klar strukturiertem Layout analog oder digital angeboten werden.

### **7.3.2.4 Pädagogische Instruktion**

Es ist wichtig, neben den allgemeinen Durchführungshinweisen auch spezifische pädagogische Aspekte zu kommunizieren, die die Partizipation aller Teilnehmenden bei der jeweiligen Übung ermöglicht. Das entspricht auch den Standards des Spezifischen Curriculums. Folgende Aspekte können in die Instruktion übernommen werden:

- Achtet auf präzise Sprache. Skizzen können beschrieben werden. Wenn ihr sagt „hier“ und „dort“ sieht man vielleicht nicht, was ihr meint. Besser sind Formulierungen wie: „an der Spitze des Turmes“ oder „Tina, die letzte in der Reihe“.
- Nicht alle müssen alles gut können. Sprecht darüber, wer welche Aufgabe gut umsetzen kann.

- Falls wir beobachten, dass nicht alle Schüler\*innen eingebunden sind, machen wir eine kurze Pause und besprechen das weitere Vorgehen.
- Die Zeit ist flexibel. Nach einer halben Stunde schauen wir, wo ihr steht.
- Außerdem kann eine Reflexionsphase eingeplant werden, um die Teilhabe der Schüler\*innen mit Sehbehinderung zu ermöglichen

## **7.4 Das Auswertungsgespräch**

### **7.4.1 Überprüfung auf Barrierefreiheit**

Die Dokumentation der Ergebnisse für das Auswertungsgespräch erfolgt zusammenfassend und weitestgehend automatisiert in der KomPo-App. Auf das Layout des nicht barrierefreien Dokuments hat man keinen Einfluss, so dass man die zu kleine Schriftgröße und die Darstellung der Grafiken nicht verändern kann.

### **7.4.2 Anpassungen für mehr Barrierefreiheit**

Im Auswertungsgespräch wird Bezug genommen auf die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung und auf die Ergebnisse von „Mein Berufsfeld“. Für den Gesprächsverlauf ist es wichtig, dass die Schüler\*innen die Dokumente selbst sichten können, um aktiv interessante Aspekte benennen zu können. Dazu müssen sie vergrößert ausgedruckt werden, um – ggf. in Verbindung mit einer Lupe – gut lesbar zu sein. Alternativ können Sie auch auf einem Tablet abgebildet werden. Die Dokumentation der Ergebnisse kann digital zur Verfügung gestellt und damit auch zu Hause individuell vergrößert werden.

## **8 Fazit**

Die Potentialanalyse KomPo7 steht relativ am Anfang der schulischen Berufsorientierung. Wie die Autor\*innen zeigen konnten, ist es die Intention des Programmes, gestärkt und mit Selbstbewusstsein in diesen Prozess zu gehen. Dies lässt sich nun auch durch die Rückmeldungen der Teilnehmenden auf unsere alternativen Aufgaben belegen. Sehr unterschiedliche Schüler\*innen konnten bei den Probe-Durchführungen ihre individuellen Stärken einbringen und die kooperativen Aufgaben mit einem Erfolgserlebnis abschließen. Die Autor\*innen haben Grund zu der Annahme, dass jetzt auch blinde Schüler\*innen ebenfalls diese positive Erfahrung machen und im Zusammenspiel mit den weiteren Elementen Mein Berufsfeld, Selbst- und Fremdeinschätzung sowie Jobinterview ihre Potentiale sichtbar machen können! Um die Nachhaltigkeit dieser Arbeit sicher zu stellen und sie auch über die Hermann-Herzog-Schule Frankfurt hinaus verfügbar zu machen, sind die Autor\*innen im Austausch mit dem Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft, wo das Vorhaben begrüßt wurde.

Allerdings ist es an dieser Stelle nochmal wichtig auf die strukturelle Ungleichheit für Menschen mit Behinderung auf dem ersten Arbeitsmarkt hinzuweisen. Denn wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, sind arbeitssuchende Menschen mit Behinderung überrepräsentiert und zugleich besser qualifiziert als die nicht behinderte Vergleichsgruppe. Es reicht also nicht aus, die Berufsorientierung zu verbessern und in der Schule das Potential von Menschen mit Behinderung sichtbar zu machen. Das muss auch auf dem Arbeitsmarkt möglich sein.

In Anbetracht dieser Situation fordert der Deutsche Blinden- und Sehbehindertenverband (DBSV) dringend, die Rahmenbedingungen für die Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben spürbar zu verbessern. Es ist von entscheidender Bedeutung zu erkennen, dass auf das wertvolle Know-how und die Kompetenzen behinderter Arbeitnehmer\*innen in einer Zeit des demographisch bedingten Fachkräftemangels nicht verzichtet werden kann. Daher müssen dringend Maßnahmen ergriffen werden. Arbeitgeber\*innen sollten verpflichtet werden, Menschen mit Behinderung angemessen zu beschäftigen. Diese Beschäftigungspflicht muss von der Politik konsequent eingefordert werden.

Unternehmen, die dieser Beschäftigungspflicht nicht nachkommen, sollten höhere Ausgleichsabgaben leisten müssen, um Anreize für die Einstellung von behinderten Arbeitnehmern zu schaffen. (vgl. DBSV 2018)

Die Autor\*innen dieser Masterarbeit schließen sich dieser Forderung an.

## 9 Literaturverzeichnis

- abif (analyse beratung und interdisziplinäre forschung) (o.J.): hamet 2 – Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen. Abrufbar unter: [https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadmhb/207\\_hamet2%20-%20handlungsorientierte%20Module%20zur%20Erfassung%20und%20Foerderung%20beruflicher%20Kompetenzen.pdf](https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadmhb/207_hamet2%20-%20handlungsorientierte%20Module%20zur%20Erfassung%20und%20Foerderung%20beruflicher%20Kompetenzen.pdf) (letzter Aufruf 16.07.2023)
- Adrian, Josef / Scholz, Axel (2017): Inklusion: Berufsorientierung und Berufsbildung im Sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen in Schleswig-Holstein. Abrufbar unter: [https://www.lfs-schleswig.de/wp-content/uploads/dlm\\_uploads/2018/10/LFS-Papier-mit-Berufsbildern.pdf](https://www.lfs-schleswig.de/wp-content/uploads/dlm_uploads/2018/10/LFS-Papier-mit-Berufsbildern.pdf) (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Bührmann, Thorsten / Dumstrei, F. / Langenohl, S. (2021): Evaluation des Bausteins „Mein Berufsfeld“ Abschlussbericht 08/2021. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/news/evaluation-mein-berufsfeld/> (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) / Bundesagentur für Arbeit (BA) / Hessische Kultusministerium (HKM), das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (HMWEVW) und das Hessische Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (2021): Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. Abrufbar unter: [https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/dateien/Bildungsketten\\_Vereinbarung\\_ab2021\\_he.pdf?\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/dateien/Bildungsketten_Vereinbarung_ab2021_he.pdf?_blob=publicationFile&v=2) (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Talente entdecken. Handlungsleitlinien zur Durchführung von Potenzialanalysen für die Berufsorientierung. Abrufbar unter: [https://www.berufsorientierungsprogramm.de/SharedDocs/ExterneLinks/de/bop/bmbf-prod-bmbfcluster-de/upload\\_filestore\\_pub\\_talente\\_entdecken\\_pdf\\_89ebd957d8\\_pub.pdf?\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.berufsorientierungsprogramm.de/SharedDocs/ExterneLinks/de/bop/bmbf-prod-bmbfcluster-de/upload_filestore_pub_talente_entdecken_pdf_89ebd957d8_pub.pdf?_blob=publicationFile&v=4) (letzter Abruf: 22.9.2023)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Berufsbildungsbericht 2022. Abrufbar unter:

[https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (Letzter Abruf: 14.08.2023)

BWHW (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft) (o.J.): KomPo7 Arbeitsbuch. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/infothek/publikationen/> (letzter Abruf 15.09.2023)

BWHW (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft) (o.J.): KomPo7 Handbuch. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/infothek/publikationen/> (letzter Abruf 15.09.2023)

BWHW (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft) (o.J.): KomPo 7 „Mein Berufsfeld“ Manual. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/infothek/publikationen/> (letzter Abruf 15.09.2023)

BWHW (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft) (o.J.): K7\_Erlebnispädagogische Übungen. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/infothek/publikationen/> (letzter Abruf 15.09.2023)

BWHW (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft) (o.J.): K7\_Handlungsorientierte Übungen. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/infothek/publikationen/> (letzter Abruf 15.09.2023)

BWHW (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft) (2022): KomPo7 verankern\_Leitfaden für die Durchführung der Feedbackgespräche. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/infothek/publikationen/> (letzter Abruf 15.09.2023)

BWHW (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft) (2018): KomPo7 verankern\_Selbsteinschätzung. Abrufbar unter: <https://kompomachtschule.de/infothek/publikationen/> (letzter Abruf 15.09.2023)

CAST (2018): Universal design for learning guidelines version 2.2. Deutsche Version: Martin Lüneberger, basierend auf einer Übersetzung von Schlüter, Melle und Wember (2016) in: Sonderpäd. Förderung heute 61 (3), S.275. Abrufbar unter: [https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-2\\_german\\_corrected.pdf](https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_german_corrected.pdf) (Letzter Abruf: 22.9.2023)

CAST (2019): The Goal of UDL: Becoming Expert Learners. Abrufbar unter: <https://www.learningdesigned.org/resource/goal-udl-becoming-expert-learners> (Letzter Abruf: 22.9.2023)

Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband (DBSV) (2018): Resolution: „Arbeitswelt im Umbruch“ 28. Juni 2018. Forderungen des Deutschen Blinden- und

Sehbehindertenverbandes zur Sicherung und Förderung der beruflichen Teilhabe blinder und sehbehinderter Menschen.

<https://www.dbsv.org/resolution/vbt-2018-res-arbeit.html> (Abruf: 22.9.2023)

Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband (DBSV) (2023):

<https://www.dbsv.org/zahlen-fakten.html#who-zahlen> (Abruf: 22.9.2023)

Degenhard, Sven (2022): Vortragsfolien mit dem Titel „Optik 07 Beleuchtung“ aus dem Modul Physiologische Optik / Weiterbildungsmaster Blinden- und Sehbehindertenpädagogik an der Philips-Universität Marburg. Unv. Manuskript

Dusel, Jürgen (2022): Der Arbeitsmarkt ist und bleibt einer der wichtigsten Schlüssel zu mehr Inklusion. DGUV Forum 4/2022 Schwerpunkt Vielfalt gestalten, S. 31f.

Abrufbar unter: [https://forum.dguv.de/issues/DGUV\\_Forum\\_04\\_2022.pdf](https://forum.dguv.de/issues/DGUV_Forum_04_2022.pdf) (letzter Abruf: 22.9.2023)

Ertl, Hubert (2021): Berufsorientierung zwischen individueller Sozialisation und Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes. Aus: Weyland, Ulrike / Ziegler, Birgit / Driesel-Lange, Katja / Kruse, Annika (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich. S. 11-15

Esser, Friedrich Hubert. (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023.

Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Abrufbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2023.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf) (letzter Abruf: 22.9.2023)

iBoB, inklusive berufliche Bildung ohne Barrieren (2019): Gut fürs Image! Praxisleitfaden zur Erstellung textbasierter Alternativen für Grafiken. Abrufbar unter:

[https://weiterbildung.dvbs-online.de/files/ibob-daten/Inhalt/Infothek/Brosch%C3%BCren/bf\\_Gut%20f%C3%BCrs%20Image%20-%20Praxisleitfaden%20zur%20Erstellung%20textbasierter%20Alternativen%20f%C3%BCr%20Grafiken.pdf](https://weiterbildung.dvbs-online.de/files/ibob-daten/Inhalt/Infothek/Brosch%C3%BCren/bf_Gut%20f%C3%BCrs%20Image%20-%20Praxisleitfaden%20zur%20Erstellung%20textbasierter%20Alternativen%20f%C3%BCr%20Grafiken.pdf) (letzter Abruf: 22.9.2023)

Gewinn, Wiebke (2021): Inklusive Unterrichtsplanung durch Neuausrichtung der individuellen Förderplanung im Ansatz des Universal Design for Learning. In: blind-sehbehindert 141 (3), S. 253-264

Graumann, Heinz / Hilgers, Florian (2021): Augen auf bei der Berufswahl – Kurse zur Berufsorientierung am Landesförderzentrum Sehen, Schleswig. Aus: blind-sehbehindert. 141/3. S. 284-291

- Haußmann, Claudia (2020): abrufbar unter: <https://butterflying-akademie.de/ball-point-game/> (letzter Abruf: 22.9.2023)
- Hermann-Herzog-Schule. Frankfurt/Main (2018): Konzept zur Berufsorientierung.
- Hermann-Schafft-Schule. Homberg/Efze (2021): Auszug aus dem Schulprogramm.  
Kapitel 6: „Berufsorientierung“.
- Heisig, Jan Paul / König, Christian / Solga, Heike. (infas (infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH) (2022): Abschlussbericht - Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Bonn. Abrufbar unter:  
[https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativumfrage-teilhabe.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativumfrage-teilhabe.pdf?__blob=publicationFile&v=5) (letzter Abruf: 22.9.2023)
- Heisig, Jan Paul (WZB) (2023): Perspektiven der digitalen Arbeitswelt – Beschäftigungs- und Weiterbildungschancen für Menschen mit Behinderungen, Berlin, 25.04.2023. unveröffentlichte PowerPoint-Folien.
- Hessisches Kultusministerium (2018): Verordnung für Berufliche Orientierung in Schulen (VOBO) vom 17. Juli 2018. Abrufbar unter:  
[https://kompomachtschule.de/assets/downloads/9050976ca9/Verordnung\\_fuer\\_Berufliche\\_Orientierung\\_HKM\\_180717.pdf](https://kompomachtschule.de/assets/downloads/9050976ca9/Verordnung_fuer_Berufliche_Orientierung_HKM_180717.pdf) (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Hoffmann, Bettina /Schyma, Christoph (2023): Beratung und Kompetenzfeststellung im Kontext der schulischen Berufsorientierung, Hausarbeit im Rahmen des Weiterbildungsmasters Blinden- und Sehbehindertenpädagogik an der Phillips-Universität Marburg, eingereicht bei Prof. Dr. Erik Weber am 26.04.2023
- Illiger, Amelie. & Dionisius, Regina (2023): Ausbildung im berufsbildenden Schulsystem, im Öffentlichen Dienst und an Hochschulen, S.176 -187. IN: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. S. 176.  
Abrufbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2023.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf) (letzter Abruf 22.9.2023)
- Johann-Peter-Schäfer-Schule, Friedberg (2019): Konzept zur Berufsorientierung.
- Kompetenzagentur Braunschweig. o.J. Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen „HAMET 2“. Abrufbar unter:  
[https://www.kompetenzagentur-braunschweig.de/images/stories/PDFs/130510%20Hamet2\\_lang.pdf](https://www.kompetenzagentur-braunschweig.de/images/stories/PDFs/130510%20Hamet2_lang.pdf) (letzter Abruf 16.07.2023)

- Landesarbeitsstelle Schule-Jugend-Jugendhilfe Sachsen e.V. (o.J.) „Mein Ordner Leben und Arbeit. OLA-Ordner.“ Abrufbar unter <https://lsj-sachsen.de/arbeitsfelder/berufliche-orientierung/> (letzter Aufruf 16.07.2023)
- Lang, Markus / Heyl, Vera (2021): Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. Kohlhammer
- Lumpe, Alfred (2003): Der Berufswahlpass – ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen. Abrufbar unter: [https://berufswahlpass.de/site/assets/files/1031/aufsatz\\_berufswahlpass.pdf](https://berufswahlpass.de/site/assets/files/1031/aufsatz_berufswahlpass.pdf) (letzter Abruf 16.07.2023)
- Milde, Bettina (2023): Indikatoren zur beruflichen Ausbildung Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Abrufbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2023.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf) (letzter Abruf 14.08.2023)
- Müller, Anna Laura (04.04.2023): Ausgebremste Inklusion. Frankfurter Rundschau, S. 12
- Nadig, Oliver / Blista Beratungs- und Schulungszentrum (2023): Kapitel 5: Barrierefreie Dokumente. (unv. Manuskript)
- Netzwerk Leichte Sprache (o.J.): Die Regeln für Leichte Sprache vom Netzwerk Leichte Sprache. Abrufbar unter: <https://www.leichte-sprache.org/leichte-sprache/die-regeln/> (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Rehadat. Lexikon zur beruflichen Teilhabe. Abrufbar unter: <https://www.rehadat.de/lexikon/Lex-Teilhabe/> (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Rudeloff, Michelle / Brahm, Taiga / Ring, Malte (2021): Potenzialanalysen als Instrument der beruflichen Orientierung – Herausforderungen und Weiterentwicklungspotenziale. Aus: Weyland, Ulrike / Ziegler, Birgit / Driesel-Lange, Katja / Kruse, Annika (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich. S. 79-97
- Schuß, Eric / Christ, Alexander / Milde, Bettina (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Berufsbildungsbericht. Abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (letzter Abruf 14.08.2023)
- Schuß, Eric / Christ, Alexander / Milde, Bettina (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023): Aktuelle Ausbildungsmarktbilanz. In: Bundesinstitut für

Berufsbildung (BiBB) Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. S. 5 - 33.  
Abrufbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2023.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf)  
(letzter Abruf 14.08.2023)

Schyma, Christoph (2022): Universal Design for Learning: Barrierefreier Unterricht im Spannungsfeld von Kompensation und direkter Förderung. Hausarbeit im Rahmen des Weiterbildungsmasters Blinden- und Sehbehindertenpädagogik an der Phillips-Universität Marburg, eingereicht bei Dr. Sabine Lauber-Pohle am 9.4.2022.

Schlüter, A.-K./Melle, I./Wember, F.B. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 3/2016, S. 270-286

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): Statistik der schwerbehinderten Menschen. Kurzbericht. Abrufbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/sozial-schwerbehinderte-kb-5227101219004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/sozial-schwerbehinderte-kb-5227101219004.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Abruf 14.08.2023)

Statistisches Bundesamt (2023): Erwerbstätige in Deutschland 2022-2023. Abrufbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1376/umfrage/anzahl-der-erwerbstaetigen-mit-wohnort-in-deutschland/> (letzter Abruf 14.08.2023))

Steinwede, Jacob (infas - infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH) (2022): Abschlussbericht Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Bonn, S. 17 – 21. Abrufbar unter: [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativumfrage-teilhabe.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativumfrage-teilhabe.pdf?__blob=publicationFile&v=5) (letzter Abruf 14.08.2023)

Technische Universität Dresden– Fakultät Informatik (2020): Erkundung taktiler Grafiken. Schulungsunterlagen für blinde und sehbehinderte Menschen. Dresden. Abrufbar unter: <https://tu-dresden.de/ing/informatik/ai/mci/ressourcen/dateien/forschung/mosaik/Erkundung-taktiler-Grafiken-Schulungsunterlagen-fuer-blinde-und-sehbehinderte-Menschen.pdf?lang=de> (Letzter Abruf: 22.9.2023)

Technische Universität Dresden (o. J.): Kriterien zur Erstellung von Diagrammen und Diagrammbeschreibungen. Dresden. Abrufbar unter: [https://tu-dresden.de/ing/informatik/ai/mci/ressourcen/dateien/forschung/mosaik/Kriterien-fuer-taktile-Diagramme-und-Beschreibungen\\_v2\\_old.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/ing/informatik/ai/mci/ressourcen/dateien/forschung/mosaik/Kriterien-fuer-taktile-Diagramme-und-Beschreibungen_v2_old.pdf?lang=de) (Letzter Abruf: 22.9.2023)

- Universität Karlsruhe – Studienzentrum für Sehgeschädigte (2001): Handbuch zur Erstellung taktiler Grafiken. Karlsruhe. 3. Aufl. Abrufbar unter: <https://www.access.kit.edu/download/grafik.pdf> (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Uhly, Alexandra (2022): (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (BMBF): Berufsbildungsbericht 2022. Abrufbar unter: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (letzter Abruf 14.08.2023)
- Uhly, Alexandra (Bundesinstitut für Berufsbildung - BiBB) (2023): Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. S. 3 – 152. Abrufbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2023.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023.pdf) (letzter Abruf 14.08.2023)
- UN-United Nations (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). Abrufbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-oebgbl.pdf> (Letzter Abruf: 22.9.2023)
- Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (2016)1: Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Standards – Spezifisches Curriculum. In: Degenhardt, S. / Gewinn, W. / Schütt, M.-L. (Hrsg.): Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation. Books on Demand. S. 167-203
- Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e.V. (2016)2: Spezifisches Curriculum: Blinde und sehbehinderte Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Schule in den Beruf. In: Degenhardt, S. / Gewinn, W. / Schütt, M.-L. (Hrsg.): Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation. Books on Demand. S. 243-280
- Weyland, Ulrike / Ziegler, Birgit / Driesel-Lange, Katja / Kruse, Kruse (2021): Einführung in den Band. Aus: Weyland, Ulrike / Ziegler, Birgit / Driesel-Lange, Katja / Kruse, Kruse (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Verlag Barbara Budrich. S. 15-26

## 10 Anhang

### 10.1 Anhang 1: Erlebnispädagogische Übungen

Name	Kurze Beschreibung
Würfelspiel Abschlussrunde	Spiel, um Rückmeldung zu geben. Jeder Würfelzahl ist ein Satzanfang zugeordnet, den die Schüler*innen vervollständigen müssen.
Lieblingsessen / Traumberuf	Karten werden mit 2 Begriffen beschriftet, einer davon ist gelogen, die Mitschüler*innen müssen den gelogenen Begriff herausfinden.
Blinde Schlange	Schüler*innen stellen sich mit verbundenen Augen in einer Schlange auf, außer der/die letzte. Mit Klatschbefehlen wird kundgetan, wie die Schlange sich bewegen soll.
Decke drehen	Schüler*innen stehen gemeinsam auf einer Decke, die sie, ohne die Decke zu verlassen, wenden müssen.
Eisscholle	Schüler*innen müssen mit DIN-A4-Papieren einen Weg durchs „Meer“ bahnen, es darf nur auf das Papier, nicht ins Meer getreten werden, auf einer Strecke von etwa 8 – 10 Metern. Die Schüler*innen erhalten ein Blatt weniger Papier als die Personenanzahl.
Hausbau	Schüler*innen erhalten Seil, das sie an festgelegten Stellen dauerhaft festhalten müssen. Ziel ist es, dass sie sich am Ende in Form des „Haus vom Nikolaus“ aufgestellt haben. Zu Beginn erhalten sie 5min Beratungszeit, anschließend darf dann nicht mehr gesprochen werden.
Kleinstes Haus	Mit Kreppband wird die Skizze eines Hauses auf den Boden aufgeklebt, max. 8 Schüler*innen sollen aufhalten und die Grundfläche maximal verkleinern, so dass sie sich 5 Sekunden darin aufhalten können, ohne Boden außerhalb des Hauses zu berühren. Gewonnen hat die Gruppe mit der kleinsten Hausfläche.
Heliumstab	Max. 4 Schüler*innen stehen sich in 2 Reihen gegenüber, die Hände auf gleicher Höhe zueinander gestreckt. Auf die Hände wird nun ein leichter Stab gelegt, der gemeinschaftlich zu Boden gelassen werden muss.
Klopfen	Alle Schüler*innen sitzen um einen Tisch, die Hände liegen jeweils unter den Händen des Nachbarn. Ein Klopfsignal wird in die Runde geschickt.
Knoten in der Leitung	In ein Seil werden verschiedene Knoten gebunden. Schüler*innen halten Seil mit einer Hand fest, diese dürfen sie nicht loslassen, müssen aber versuchen, den Knoten zu lösen, indem sie sich ineinander verdrehen.
Mausefalle	Spielfeld mit Maßen 4x5 oder 2x3m wird auf dem Boden mit Klebeband markiert, darin werden Pappbecher aufgestellt, die nicht umgelaufen werden dürfen. Ein*e Schüler*in mit Augenbinde wird mit Anweisungen der anderen durch den Parkour geleitet.
Planengolf	Auf eine Plane werden nummerierte Pappbecher liegend aufgeklebt. Schüler*innen müssen Plane anheben und dadurch



	einen Tischtennisball in der richtigen Reihenfolge in die Becher rollen lassen.
Schiff im Nebel	Ein/e Schüler*in (=Schiff) verlässt Raum, die anderen legen einen Parkour fest, auf dem das Schiff fahren muss, um nicht aufzulaufen. Schüler*innen (=Nebelhörner) im Raum legen bestimmte Geräusche als Befehle für rechts/links/geradeaus fest, die dem Schiff kurz erklärt werden, dann wird das Schiff von den Nebelhörnern durch den Fluss geleitet.
Zweibeiniger Stuhl	Schüler*innen stehen im Kreis hinter ihrem Stuhl und blicken in Uhrzeigersinn. Stühle werden leicht nach hinten gekippt, so dass sie nur auf 2 Beinen stehen und dürfen nur mit der rechten Hand gehalten werden. Ziel ist es, dass jede/r Teilnehmende einmal im Uhrzeigersinn von Stuhl zu Stuhl eine Runde läuft. Dabei darf kein Stuhl umkippen.
Kran	An eine Flasche wird auf den Boden gestellt. An einen Ring, der locker um den Flaschenhals passt, werden sternförmig Seile gebunden. Auf den Ring wird ein Ball gelegt und die SchülerInnen sollen ihn auf dem Hals der Flasche ablegen.
Wasserglastransport	Ein Wasserglas (0,3 – 0,5l) wird auf eine Plane (3x4m bei 8 SuS) abgestellt. Die Schüler*innen heben Plane an und sollen diese über eine Strecke von ca. 25m transportieren, ohne dass das Glas umkippt.

## 10.2 Anhang 2: Handlungsorientierte Übungen

Name	Kurze Beschreibung
Brückenbau	Mit Hilfe von 20 Blatt DinA4-Papier soll die Gruppe eine Brücke zwischen zwei Tischen bauen, die von einem Spielzeugauto überquert werden kann.
Eierfall	Ziel ist es, aus 30 Strohhalmen und Klebeband einen Rettungsschirm für ein rohes Ei zu bauen, damit dies aus 2,5m auf den Boden fallen kann, ohne zu zerbrechen.
Luftballonturm	Aus 25 Luftballons und Kreppband soll ein hoher, kreativer und stabiler Luftballonturm gebaut werden, der selbständig stehen kann.
Windmühle	Aus 2 Bögen DinA3-Karton, Klebeband und 10 Strohhalmen soll eine Windmühle gebaut werden, die alleine stehen kann und deren Flügel sich drehen können.
Luftballontier	Aus 25 Luftballons soll ein mind. 60cm hohes, freistehendes Luftballontier gebaut werden.
Murmelbahn	Aus 30 Blatt DinA4-Papier und Kreppband soll eine Murmelbahn gebaut werden, auf der eine Murmel möglichst lange rollt.
Murmel-Transporter	Aus 20 Blatt DinA4-Papier und Kreppband soll die Gruppe einen schwimmenden Murmeltransporter bauen, der mind. 3 Murmeln transportieren kann, ohne unterzugehen.
Stuhlbau	Aus 30 Blatt DinA4-Papier und 10 Büroklammern sowie Klebeband muss ein Stuhl gebaut werden, mit einer Sitzhöhe

	von mind. 32cm und einer Lehne. Am Ende muss der Stuhl eine Schere und ein Lineal tragen können.
Turmbau	Aus 2 Bögen DinA3-Papier (auch in Streifen geschnitten, $\leq 4$ cm und nicht länger als das Lineal) muss ein Turm gebaut werden, der am Ende selbständig steht und auf dem ein Lineal für 10sec liegen kann.
Autorennbahn	Zum Bau der Bahn dürfen 30 Blatt DinA4-Papier, Kreppband und Klebestifte verwendet werden, in die Autorennbahn selbst dürfen auch Wände, Tische, Stühle etc. aus dem Raum eingebaut werden. Ziel ist es, dass eine Bahn entsteht, auf der das Auto möglichst schnell eine vorgegebene Strecke fahren kann, inklusive Hindernisse aus 2 Pappbechern und einer 90°-Kurve.
Autotransporter	Ziel ist es, aus 2 Bögen DinA3-Karton einen Autotransporter mit drehbaren Reifen zu bauen, der am Ende 2 Spielzeugautos transportieren kann.
Bergbahn	Aus den Materialien soll eine Seilbahn mit Panorama-Gondel gebaut werden, die die Strecke von 2m zwischen zwei Stühlen überwinden kann. Zur Verfügung stehen 6m Verpackungskordel, 1 Müllbeutel, 10 Strohhalme, 4 Schaschlikspieße, 2 Büroklammern, Klebestift und Klebeband

### 10.3 Anhang 3: Mein Berufsfeld – Alternative Bildbeschreibungen

	<p>Ich arbeite bei einem Arzt. Ich lege Verbände an oder bereite Spritzen vor. Manchmal nehme ich auch Blut ab.</p>
	<p>Ich pflege alte Menschen. Ich arbeite im Heim oder bei den Menschen zu Hause.</p>



Ich arbeite in einem Büro. Ich arbeite viel am PC. Ich schreibe Briefe oder prüfe Rechnungen.



Ich drucke Werbung wie Poster oder Flyer.



Ich arbeite in einer Schreinerei. Ich baue Möbel.



In meinem Büro berate ich Kundinnen und Kunden.

## 10.4 Anhang 4: Mein Berufsfeld – Auswertungsvorlage in Schwarzschrift

### Legende

- 1: Medien
- 2: Landwirtschaft, Natur, Umwelt
- 3: Wirtschaft, Verwaltung
- 4: Gesundheit
- 5: Kunst, Kultur und Gestaltung
- 6: Produktion, Fertigung
- 7: Dienstleistung
- 8: IT, Computer
- 9: Bau, Vermessung, Architektur
- 10: Technik, Technologie
- 11: Elektro
- 12: Naturwissenschaften
- 13: Soziales, Pädagogik
- 14: Verkehr, Logistik

### Erklärung

In Spalte 1 steht die Zahl, um das Berufsfeld in der Legende nachlesen zu können.

In Spalte 2 beinhaltet die Berufsfelder, die dich nicht interessieren.

In Spalte 3 stehen die Berufsfelder, die dich etwas interessieren.

In Spalte 4 stehen die Berufsfelder, die dich sehr interessieren.

Je länger die Markierung nach rechts geht, um so interessanter findest du das Berufsfeld.

### Auswertung

1	.....	.....	.....
2	.....	.....	.....
3	.....	.....	..
4	.....	.....	
5	.....	.....	
6	.....	.....	
7	.....	.....	
8	.....	.....	
9	.....	.....	
10	.....	.....	
11	.....	.....	
12	.....	.....	
13	.....	.....	
14	.....	.....	
15	.....	.....	

## 10.5 Anhang 5: Mein Berufsfeld – Auswertungsvorlage in Brailleschrift

1. Berufsfeld  
 1. Berufsfeld  
 2. Berufsfeld  
 3. Berufsfeld  
 4. Berufsfeld  
 5. Berufsfeld  
 6. Berufsfeld  
 7. Berufsfeld  
 8. Berufsfeld  
 9. Berufsfeld  
 10. Berufsfeld  
 11. Berufsfeld  
 12. Berufsfeld  
 13. Berufsfeld  
 14. Berufsfeld  
 15. Berufsfeld

1. Berufsfeld  
 2. Berufsfeld  
 3. Berufsfeld  
 4. Berufsfeld  
 5. Berufsfeld  
 6. Berufsfeld  
 7. Berufsfeld  
 8. Berufsfeld  
 9. Berufsfeld  
 10. Berufsfeld  
 11. Berufsfeld  
 12. Berufsfeld  
 13. Berufsfeld  
 14. Berufsfeld  
 15. Berufsfeld

2. Berufsfeld  
 1. Berufsfeld  
 2. Berufsfeld  
 3. Berufsfeld  
 4. Berufsfeld  
 5. Berufsfeld  
 6. Berufsfeld  
 7. Berufsfeld  
 8. Berufsfeld  
 9. Berufsfeld  
 10. Berufsfeld  
 11. Berufsfeld  
 12. Berufsfeld  
 13. Berufsfeld  
 14. Berufsfeld  
 15. Berufsfeld

3. Berufsfeld

1.	000000	000000	000000
2.	000000	000000	000000
3.	000000	000000	000000
4.	000000	000000	000000
5.	000000	000000	000000
6.	000000	000000	000000
7.	000000	000000	000000
8.	000000	000000	000000
9.	000000	000000	000000
10.	000000	000000	000000
11.	000000	000000	000000
12.	000000	000000	000000
13.	000000	000000	000000
14.	000000	000000	000000
15.	000000	000000	000000

## 10.6 Anhang 6: Fremd- und Selbsteinschätzung in Schwarzschrift

### Ergebnis der Selbst- und Fremdeinschätzung

#### Kompetenzen

- 1: Durchhaltevermögen
- 2: Kommunikationsfähigkeit
- 3: Leistungsbereitschaft
- 4: Problemlösefähigkeit
- 5: respektvoller Umgang
- 6: Selbständigkeit
- 7: Sorgfalt
- 8: Teamfähigkeit
- 9: Zuverlässigkeit

#### Erklärung

Die obere Markierung (x) gibt deine Selbsteinschätzung wider.

Die untere Markierung (o) gibt die Fremdeinschätzung wider.

Es gibt maximale 4 Blöcke, die jeweils von 2 Unterstrichen getrennt sind.

Block 1: Die Kompetenz ist bei dir nicht ausgeprägt.

Block 2: Die Kompetenz ist bei dir eher nicht ausgeprägt.

Block 3: Die Kompetenz ist bei dir eher ausgeprägt.

Block 4: Die Kompetenz ist bei dir ausgeprägt.

### Ergebnis

1: Durchhaltevermögen

xxx xxx xxx xxx  
 ooo ooo

2: Kommunikationsfähigkeit

xxx xxx xxx  
 ooo ooo ooo ooo

3: Leistungsbereitschaft

xxx xxx  
 ooo ooo ooo ooo

4: Problemlösefähigkeit

xxx xxx xxx xxx  
 ooo ooo ooo

5: respektvoller Umgang

xxx xxx  
 ooo ooo

6: Selbständigkeit

xxx xxx xxx  
 ooo ooo ooo ooo

7: Sorgfalt

xxx xxx xxx xxx  
 ooo ooo ooo

8: Teamfähigkeit

xxx xxx xxx  
 ooo ooo

9: Zuverlässigkeit

xxx xxx

ooo ooo ooo

## 10.7 Anhang 7: Fremd- und Selbsteinschätzung in Brailleschrift

Brailleschrift für die Blinden  
und Sehbehinderten

1. Einleitung

- 1.1. Zielsetzung
- 1.2. Zielsetzung
- 1.3. Zielsetzung
- 1.4. Zielsetzung
- 1.5. Zielsetzung
- 1.6. Zielsetzung
- 1.7. Zielsetzung
- 1.8. Zielsetzung
- 1.9. Zielsetzung

2. Zielsetzung

Die Zielsetzung der Brailleschrift ist es, die Blinden und Sehbehinderten zu ermöglichen, die Schrift zu lesen und zu schreiben.

Brailleschrift ist eine Schrift, die für die Blinden und Sehbehinderten entwickelt wurde. Sie besteht aus Punkten, die in einer bestimmten Anordnung angeordnet sind. Die Brailleschrift ist eine Schrift, die für die Blinden und Sehbehinderten entwickelt wurde. Sie besteht aus Punkten, die in einer bestimmten Anordnung angeordnet sind. Die Brailleschrift ist eine Schrift, die für die Blinden und Sehbehinderten entwickelt wurde. Sie besteht aus Punkten, die in einer bestimmten Anordnung angeordnet sind.



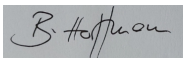
## 10.8 Anhang 8: Personenbeschreibungen für die Übung „Die Dinnerplaner“

Name	Beschreibung
Petra	Interessen: Fußball, TikTok Mag Pit, kann Selim nicht leiden
Selim	Interessen: Mode, Basketball Mag Pit, kann Petra nicht leiden
Max	Interessen: Tischtennis, TikTok Mag Petra
Ines	Interessen: Basketball, Play Station Mag alle, außer Max
Pit	Interessen: Fußball, Play Station, Mag Selim, kann Petra nicht leiden

## 11 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die benutzten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet. Mir ist bewusst, dass es sich bei Plagiarismus um akademisches Fehlverhalten handelt, das sanktioniert werden kann.

Frankfurt, 29.09.2023



Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die benutzten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet. Mir ist bewusst, dass es sich bei Plagiarismus um akademisches Fehlverhalten handelt, das sanktioniert werden kann.

Frankfurt, 29.09.2023

