

4 Darstellung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und individuellen Entwicklungsziele

Individuelle Lernangebote und eine differenzierende Unterstützung beim schulischen Lernen sind für alle Schüler wünschenswert und notwendig. Kindern, die über ein gutes Entwicklungspotential und eine grundsätzliche Lernmotivation verfügen, gelingt es meist, wenn auch teilweise mit besonderem Einsatz, in der Schule auch bei weniger guten Lernbedingungen zu bestehen. Schüler mit (schulischen) Entwicklungsschwierigkeiten bedürfen einer besonderen pädagogischen Sicht auf ihre Persönlichkeit und ihre Probleme. Als Konsequenz dieser Sichtweise ergeben sich besondere Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung und an die individuelle Förderung.

Schüler, bei denen Lern- und Entwicklungsstörungen vorliegen, werden – sofern sie nicht den Kindergarten besucht haben – spätestens auffällig, wenn sie schulpflichtig werden. Sie können den Erwartungen der Gesellschaft in Bezug auf ihr schulisches Leistungsvermögen, teilweise auf ihre gesamte Entwicklung, nicht entsprechen.

Viele dieser benachteiligten Kinder bedürfen der besonderen Aufmerksamkeit in Hinblick auf einen gesicherten familiären Rahmen, auf angemessene materielle Ausstattung, auf Ermutigung und Wertschätzung. Ihre Lern- und Entwicklungsstörungen werden häufig begleitet und/oder verstärkt durch Rückstände in der sprachlichen Entwicklung und in der Entwicklung des Sozialverhaltens. Gleichgültig, welcher Entwicklungsschwerpunkt im Vordergrund steht: **Es besteht eine enge Wechselwirkung zwischen den Entwicklungsschwierigkeiten im Lernen, in der Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung.** In der Regel beeinflussen sich die Entwicklungsverzögerungen und Schulschwierigkeiten gegenseitig. Sie werden häufig mit Störungen in Wahrnehmung und Motorik in Verbindung gebracht.

Die unter Punkt 1 b (S. 5) aufgeführten Förderschwerpunkte und deren Beschreibungen unter den folgenden Punkten 4 a-h entsprechen den derzeit üblichen Kategorien sonderpädagogischer Förderung in den Bundesländern.

Die Beschreibungen nach Schwerpunkten und Kategorien dienen der Orientierung für den Lehrer und nicht etwa einer Festschreibung für die Schüler. Die Lehrkräfte können sich über die Schwerpunkte und Ursachen von Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten informieren und daraus Entscheidungen für die Unterrichtsorganisation, für Förderangebote und Interventionen herleiten. Auch innerhalb der sonderpädagogischen Schwerpunkte müssen der jeweils individuelle Entwicklungsstand sowie das umgebende Lernumfeld ermittelt und berücksichtigt werden, denn jeder Schüler ist sowohl in seiner Lerngruppe als auch innerhalb seiner eigenen Person heterogen.

a) Förderschwerpunkt „Lernen“ (LE)

Es gibt keine eindeutigen Merkmale, die sogenannte „Lernbehinderte“ von „Nicht-Lernbehinderten“ unterscheiden. Die drohenden oder bestehenden schulischen Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen sind nicht allein eine Frage

der Persönlichkeitsmerkmale der Betroffenen, sondern ebenso eine Frage der „Passung“ von individuellen Lernzugängen und den Möglichkeiten schulischer Förderung in den (allgemeinbildenden) Schulen.

Schüler mit Lernstörungen lernen häufig anders als viele ihrer Altersgenossen. In der Regel brauchen sie andere Lernangebote und -bedingungen:

- Sie finden eher Zugang zu den Unterrichtsangeboten, wenn sich der Lerninhalt mit ihrer Lebensumwelt verknüpfen lässt.
- Sie benötigen mehr Zeit zum Lernen.
- Ihre Lernphasen sind kürzer, sie benötigen häufiger Erholungsphasen.
- Sie lernen eher durch konkrete Erfahrungen und handelnden Umgang als durch sprachliche und abstrakte Vermittlung.
- Sie benötigen Aufgaben mit klaren Strukturen.
- Ziele und Lösungswege müssen überschaubar sein.
- Sie brauchen mehr Übung und häufigere Wiederholungen.
- Sie profitieren meist von einem häufigeren Wechsel der Aktivitäten.
- Sie brauchen eine individuelle und intensive Unterstützung ihres persönlichen Lernweges.

Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen sind auf die individuelle (sonder-)pädagogische Gestaltung ihrer Lernumgebung und des Unterrichts angewiesen. Wenn ihre individuellen Stärken und Schwächen sowie ihre Lernstrukturen nicht angemessen berücksichtigt werden, erleben diese Kinder im Unterricht und im Schulleben Misserfolge als persönliches Versagen. In der Folge werden die Motivation und die Anstrengungsbereitschaft als Motor zum Lernen nur noch geringfügig zur Verfügung stehen.

Wenn es der Schule gelingt, an den Stärken eines jeden einzelnen Kindes anzuknüpfen und ihm Lernangebote bereit zu stellen, die seinen individuellen Fähigkeiten entsprechen, können diese Kinder erstaunliche Lernfortschritte in verschiedenen Bereichen machen. Auf diese Weise ist es ihnen möglich:

- Lern-, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln.
- Ein positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten aufzubauen und Selbstvertrauen zu entwickeln.
- Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit zu entwickeln und zu zeigen.
- Teamfähigkeit (u.a. Kommunikationsfähigkeit, Rücksichtnahme, Konflikt- und Kritikfähigkeit) zu erwerben.
- „Arbeitsugenden/Schlüsselkompetenzen“ (u.a. Zuverlässigkeit, Anpassungsfähigkeit, Pünktlichkeit, Ausdauer, Genauigkeit, Sorgfalt) zu entwickeln und zu festigen.

Um sich diesen Zielen anzunähern, müssen die individuellen Lernzugänge der Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden. Nur so können sie von den gemeinsamen Themen und Aktivitäten im inklusiven Unterricht profitieren.

Die alleinige Anwesenheit dieser Jugendlichen in der Klasse ohne die individuelle Unterstützung durch eine spezifische Aufbereitung der Lerninhalte wird bei den Schülern häufig

nur den Schluss zulassen: „Ich kann das nicht. Ich bin schlechter als die anderen.“ Die Konsequenzen für die persönliche (Lern-)Entwicklung lassen sich leicht vorstellen.

Die notwendigen didaktischen und methodischen Entscheidungen entsprechen den derzeitigen Erkenntnissen der Neurobiologie über die Arbeitsweise des Gehirns (vgl. Punkt 3). Wenn Schüler den Sinn einer Aufgabe noch nicht verstanden haben, ist Üben im Sinne von „mehr desselben“ wenig hilfreich. Die Probleme, die das Lernen erschweren, werden nicht erkannt und nicht behoben. Im Gegenteil: Was heute geübt und „gekonnt“ wird, ist morgen bereits vergessen. Der Kreislauf „Das kann ich nicht!“ wird erneut aktiviert. Strategien, Regeln und Ordnungsstrukturen werden nicht gelernt, indem man sie abschreibt oder auswendig lernt. Vielmehr müssen sich die Lernangebote in vielen (ähnlichen) Kontexten als nützlich und erfolgreich erweisen. In geeigneten Unterrichtsarrangements werden erfolversprechende Lösungsstrategien geübt, wiederholt und als Lernstrategien automatisiert. Auf diesem Weg erhalten die Schüler brauchbares „Werkzeug“ zum Lernen. Im vorliegenden Material zum inklusiven Unterricht sind die Strategien in den Werkzeugen im Anschluss an die Kopiervorlagen zusammengefasst. Lernende mit Lern- und Entwicklungsproblemen wollen – wie alle anderen Mitschüler auch – ihre Sache gut machen und sie wollen – ebenso wie alle anderen – gesehen werden. Wenn sie die gewünschte Aufmerksamkeit und Anerkennung in ihrer Schule bekommen, in die auch alle anderen Altersgenossen gehen, wenn sie dazu gehören und auch ihre Stärken nutzen können, dann wäre ein großer Schritt in Richtung „Teilhabe und Recht auf eine qualifizierte Bildung“ getan.

Für den Deutschunterricht muss insbesondere die Entwicklung folgender Kompetenzen im Fokus stehen:

- Sprachentwicklung (vgl. Förderschwerpunkt „Sprache“, S. 15)
- Schriftspracherwerb, Lesefähigkeit und Lesekompetenz
- Schreibkompetenz
- Textproduktion

Je nach den angestrebten bzw. schon erreichten Kompetenzen sind folgende Entscheidungen für den Deutschunterricht notwendig:

- Auswahl von Themen, die dem Erfahrungsbereich und dem Interesse der Schüler entsprechen
- Elementarisierung komplexer Zusammenhänge
- handelnder Umgang mit den Unterrichtsthemen
- häufige Sprechansätze in unterschiedlichen Sozialformen
- entlastete Texte
- kleinteilige, operationalisierte Lernschritte
- Hilfen bei schriftlichen Arbeiten
- sinnvolle „begründete“ Schreibaufträge (zur Umsetzung weiterer Arbeitsschritte oder für die persönliche Verwendbarkeit)
- häufige Nutzung der Strategien und Methoden
- Reflexion und Dokumentation der eigenen Leistungen
- Rechtschreiben und Grammatik integriert in die jeweiligen Unterrichtsinhalte
- Schwerpunkte in Rechtschreiben und Grammatik mit mehreren Übungsangeboten

Literaturhinweise:

- Hofmann, Christiane: Quo vadis – Sonderpädagogik? In: Behindertenpädagogik 49, 2010
- Matthes, Gerald: Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen, Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Stuttgart 2009

b) Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ (ES)

Viele Merkmale für den Förderschwerpunkt „Lernen“ gelten auch für den Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ und umgekehrt. Darüber hinaus gibt es typische Indikatoren für den Förderschwerpunkt ES. Kinder und Jugendliche, die diesem Förderschwerpunkt zugeordnet werden, weisen vor allem Entwicklungsverzögerungen und/oder fehlende Entwicklungsschritte im Bereich der Emotionalität und des Sozialverhaltens auf. Sie können infolgedessen ihre kognitiven Potentiale nicht voll entfalten und haben Schwierigkeiten im Kommunikationsverhalten. Ihnen wurden notwendige Voraussetzungen für eine gesunde emotionale und soziale Entwicklung nicht oder in nicht ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt. Ihre existenziellen Bedürfnisse konnten nicht ausreichend befriedigt werden. Dazu gehören:

- physiologische Bedürfnisse (Hunger, Durst, Schlafen)
- Bedürfnis nach Sicherheit (Schutz, Angstfreiheit, Ordnung, Struktur)
- soziale Bedürfnisse (Kontakt zu anderen, Liebe, Zugehörigkeit)
- Ich-Bedürfnisse (gesehen werden, Leistung, Geltung, Anerkennung durch andere, Möglichkeit zur Selbstverwirklichung)

„Zwei nicht hinreichend erfüllte Grundbedürfnisse liegen den Entwicklungsproblemen zugrunde:

Das **Bedürfnis nach Zugehörigkeit** und das **Bedürfnis sowie die Zuversicht und Erfahrung auf persönliches Wachstum**.“⁹

In den Alltagssituationen muss es Situationen geben, in denen die Grundbedürfnisse erfüllt werden können. Menschen müssen immer wieder Gelegenheit für die Erfahrung haben, dass sie neue Situationen bewältigen können und dass sich Anstrengung lohnt. Sie sind so zur Problemlösung und damit zum Überleben fähig.

Das Lernen, auch das Lernen des Verhaltens, erfolgt über das Lösen von Problemen. Von entscheidender Bedeutung für den Erwerb der Fähigkeit, Probleme zu lösen, ist das Vorbild der Erwachsenen. Mit deren Hilfe und an deren Beispiel entsteht beim Kind eine Haltung, neue Situationen als leistbare Herausforderung anzunehmen und zu bewältigen. Fehlt der beispielgebende und helfende Erwachsene, dann entsteht häufig das Erleben und die Überzeugung des Nichtkönnens, der Zwecklosigkeit jeden Bemühens. Die Einstellung „Das hat alles keinen Zweck.“ ist belastend und führt zu Stress und Resignation.

⁹ vgl. Hüther, Gerald: Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt. Vortrag: „Schule träumen im Theater“. Freiburg, Juni 2009, DVD

Merkmale von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt ES sind:

Probleme mit sich selbst und der eigenen Emotionalität

Es zeigen sich Ängste, übersteigerte Aggressivität, Misserfolgsorientierung, geringe Frustrationstoleranz, mangelnde Impulskontrolle, eingeschränkte (Selbst-) Wahrnehmung. Diese Probleme werden häufig durch lautes, ausagierendes Verhalten und motorische Unruhe kompensiert.

Probleme im Umgang mit anderen

Im sozialen Kontakt zeigen sich unangemessene Formen der Kontaktaufnahme, mangelnde Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und Empathie. Infolgedessen gibt es inadäquate Reaktionen auf Gefühle, das Bedürfnis nach Rückzug, eine starke Orientierung auf den Erwachsenen als regelnde Kraft, aber auch mangelnde Regelkenntnis oder fehlende Regelakzeptanz.

Im Unterricht zeigt sich die beschriebene Problematik häufig darin, dass Kinder und Jugendliche mit den genannten Entwicklungsrückständen auffällig werden

- in offenen und unstrukturierten Situationen (Pausen, offene Unterrichtssituationen, Raum-, Unterrichtsphasen-, Lehrerwechsel)
- durch unangemessenes sprachliches Verhalten (geringer aktiver Wortschatz, eingeschränkte Ausdrucksfähigkeit)
- weil sie Partner- oder Gruppenarbeiten nur mit Hilfe des Lehrers gestalten können
- weil sie ihre Aufmerksamkeit und Konzentration nur über einen kurzen Zeitraum aufrechterhalten können
- weil sie schulische Arbeitstechniken und Formen der Selbstorganisation nicht in altersgemäßer Weise beherrschen.

Aufgaben der Lehrkraft in der Unterrichtspraxis

Für alle Schüler spielt die Lehrkraft mit ihrer klaren und wertschätzenden **pädagogischen Haltung** eine zentrale Rolle. Kinder und Jugendliche mit einem erhöhten Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind auf eine **tragfähige Beziehung** zwischen sich und ihrem Lehrer, auf seine **Wertschätzung, Achtung und Unterstützung** angewiesen. Durch die Einbettung in Beziehungen und Wertschätzung erlebt sich ein Kind/ein Jugendlicher als anerkannt und wertvoll und kann auf dieser Basis die Motivation zum Lernen und Leisten entwickeln.

„Entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von einem anderen entgegengebracht werden.“¹⁰

Kinder erhalten die für die Motivation so wichtige Anerkennung und Wertschätzung „[...] im Rahmen zuverlässiger persönlicher Beziehungen zu ihren Bezugspersonen, in der Regel also zu Eltern oder anderen engen Angehörigen, aber auch zu Lehrern und anderen Mentoren. Nur dort, wo sich Bezugspersonen für das einzelne Kind persönlich interessieren, kommt es in diesem zu einem Gefühl, dass ihm eine Bedeutung zukommt, dass das Leben einen Sinn hat und dass

es sich deshalb lohnt, sich für Ziele anzustrengen.“¹¹ Ohne Beziehung und Beachtung haben es Kinder und Jugendliche schwer, sich gesund und altersangemessen zu entwickeln.

Ein Lehrer, der dieses weiß und für sich akzeptiert, bietet durch seine Person und seine Haltung eine verlässliche Bezugsgröße für die Schüler. Er unterstützt sie beim Aufbau von Motivation und Leistungsbereitschaft und ermöglicht den Erwerb, die Sicherung und Steigerung wichtiger Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Leistungsbereitschaft und Frustrationstoleranz. Gleichzeitig ermöglicht er den Schülern eine realistische soziale Einordnung. Er spielt als **Vorbild** im Hinblick auf den Erwerb sozialer Verhaltensweisen und moralischer Haltungen eine wichtige Rolle.

Die Planung von Inhalten und Interventionen im Unterricht

Die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen stellt einen Schwerpunkt in der Förderung dar, nicht nur, aber ganz besonders bei Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt ES. „Der Kompetenzerwerb steht heute im Mittelpunkt des schulischen Lernens. Dabei dürfen Kompetenzen nicht auf kognitive Komponenten reduziert werden, sondern beinhalten ganz wesentlich auch emotionale Aspekte, d.h. die Wahrnehmung, den Ausdruck, das Verständnis und die Regulation von Gefühlen. Diese Fähigkeiten bestimmen maßgeblich auch das Lernverhalten von Schülern.“¹²

Den zum Teil schweren Entwicklungsverzögerungen im emotionalen Bereich muss im gesamten Unterrichtstag, in der Stundenplanung für jedes einzelne Fach und ganz besonders für die Pausen mit weniger strukturierter Zeit Rechnung getragen werden. Der Unterricht muss sorgfältig auf die individuellen Voraussetzungen abgestimmt sein und sollte die Förderung und Entwicklung dieser Kompetenzen neben der Vermittlung der Unterrichtsinhalte im Blick haben. Die Fähigkeit, eigene Gefühle und die Gefühle anderer wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen damit umzugehen, ist in der Schule und bei jedem anderen sozialen Kontakt von hoher Bedeutung. Hilfen dafür bieten das Lernarrangement, die Interventionen aufgrund einer individuellen Diagnostik und einem individuellen Förderplan und – immer wieder – die pädagogische Haltung der Lehrer.

Führung, Strukturierung und ein effektives Classroom-Management durch die Lehrer tragen entscheidend zum Leistungsniveau und zum Leistungsfortschritt der Schulklasse bei. Im Umgang mit den Schülern sind diese Faktoren unverzichtbar.

Neben den genannten Faktoren ist im Unterricht eine entwicklungsorientierte ganzheitliche Sicht erforderlich. Es gilt herauszufinden, auf welchem Entwicklungsstand sich die Kinder befinden und welche emotional-sozialen Fähigkeiten sie bereits besitzen. Der Diagnosebogen ELDiB¹³ beschreibt in aufsteigenden Entwicklungsstufen beobachtbares Verhalten. Von dem erreichten Entwicklungsstand aus wird der Förderbedarf, d.h. der nächste Entwicklungsschritt definiert. Zur Einschätzung der emotionalen, sozialen und sprachlichen

¹¹ ebenda, S. 20

¹² Zmy, Manfred: Die Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der schulischen Praxis. 2009, S. 40

¹³ Förderverein der Jakob-Muth-Schule: ELDiB – Der Entwicklungspädagogische Lernziel-Diagnose-Bogen, Förderverein der JMS. Essen 2002

¹⁰ Bauer, Joachim: Lob der Schule. Hamburg 2007, S. 19f.

Fähigkeiten können Antworten auf folgende Fragen eine Grundlage bieten:

- Wie hoch ist seine Frustrationstoleranz, seine Belastbarkeit, seine Fähigkeit, sich in Gruppenprozesse einzubringen?
- Wie lange kann das Kind/der Jugendliche schon warten?
- Kann es sich einem Gleichaltrigen zuwenden oder muss es noch vermehrt mit einem Erwachsenen arbeiten?
- Über welche kooperativen Fähigkeiten verfügt es bereits? Ist es schon gruppenfähig oder arbeitet es besser noch alleine, mit einem Partner, mit der Lehrkraft?
- Kann es eigene Bedürfnisse für eine gewisse Zeit zurückstellen?
- Kann es im Spiel verlieren?
- Wie sind die sprachlichen Fähigkeiten entwickelt?
- Wie lange kann es sich konzentrieren?
- Welche Unterschiede im Verhalten gibt es zwischen selbst gewählten und von außen geforderten Tätigkeiten?
- Kann es eine Arbeit selbstständig beginnen, durchführen und beenden oder ist es hier auf Unterstützung angewiesen?
- Arbeitet es überwiegend selbstständig?
- Hält das Kind/der Jugendliche Kritik aus?

Kinder mit dem Förderschwerpunkt ES haben häufig Probleme in größeren Gruppen. Um erfolgreich am inklusiven Unterricht teilnehmen zu können, benötigen sie mehr Aufmerksamkeit, mehr individuelle Unterstützung ausgehend von einer sorgfältigen Einschätzung nach oben genannten Kriterien und dementsprechend eine ihren Bedürfnissen angepasste Auswahl der Lerninhalte und der methodischen Unterrichtsgestaltung. Ein Kind/ein Jugendlicher, der nur über eine geringe Kooperationsfähigkeit verfügt, sollte zunächst in Einzelarbeit, dann in Partnerarbeit diese Fähigkeiten erwerben, damit er dann einer Gruppenaufgabe gewachsen ist.

Schüler mit dem Förderschwerpunkt ES brauchen:

- ein stark strukturiertes Lernangebot und Umfeld
- eine deutliche Rhythmisierung mit Wechsel in den Angeboten und Aktivitäten
- Verknüpfung von Lerninhalten mit praktischem Tun und Bewegungsanteilen
- Aufgaben und motivierendes Material möglichst aus dem eigenen Lebens- und Erfahrungsbereich
- Transparenz, Eindeutigkeit und Verbindlichkeit in Abläufen und in der Lehrerhaltung
- klare Aufgabenstellungen und Anweisungen
- überschaubare und kleinschrittige Aufgabenstellungen mit Erfolgsgarantie
- Sozialformen, die der geringen Gruppenfähigkeit Rechnung tragen
- Unterstützung bei selbsttätigem Arbeiten und in offenen Unterrichtsformen
- Rituale und zuverlässige, für alle verbindlichen Regeln (auch für Lehrpersonen)
- Angebote, die die Emotionalität ansprechen und trainieren
- Führung und Anleitung durch den Lehrer, auch durch direkte Instruktionen

- Wertschätzung individueller Fähigkeiten und der Anstrengungsbereitschaft

Interventionsstrategien, die auch präventiv den Aufbau angemessenen Verhaltens ermöglichen und unterstützen, finden sich in der Fachliteratur.¹⁴

Arbeit mit Verhaltenszielen

Die Entwicklungsziele für einen Schüler können durch eine differenzierte Schülerbeobachtung oder mithilfe des ELDiB gewonnen werden.

Mit dem Ergebnis der Beobachtungen können Aussagen über die Entwicklung eines Schülers in den vier Bereichen Verhalten, Sozialisation, Kommunikation/Sprache und Kognition/Schulleistung gemacht werden. Das Ergebnis zeigt, welche Fähigkeiten der Schüler in den vier Bereichen bereits beherrscht, welche er zum Teil zeigt und welche noch nicht vorhanden sind. Da die einzelnen Fähigkeiten Entwicklungsstufen zugeordnet sind, kann durch die Beobachtung eingeschätzt werden, auf welcher Entwicklungsstufe sich ein Schüler befindet. Das Lebensalter eines Schülers und die erreichte Entwicklungsstufe können erheblich voneinander abweichen. Weiterhin können die Fähigkeiten eines Schülers in den beobachteten Bereichen unterschiedlich entwickelt sein. Auf der Grundlage der Einschätzung/der Diagnostik mit dem ELDiB bespricht und formuliert der Lehrer mit dem Schüler dessen Entwicklungsziele. Der Unterricht wird thematisch und methodisch so gestaltet, dass der betroffene Schüler seine Ziele üben und im Anschluss an den Unterricht reflektieren kann. Im Begleitmaterial zu *deutsch.kombi plus* werden mögliche Entwicklungsziele den Themenschwerpunkten der Kapitel zugeordnet.

Eine individuelle Anpassung an die jeweiligen Schüler muss durch die Zuordnung der Teilziele, die im Material dargestellt sind, erfolgen:

- Die Ziele werden mit dem Schüler besprochen. Er muss wissen, woran er arbeiten soll und muss.
- Die Ziele sind in kleinen, erreichbaren Schritten (Teilzielen) aufgebaut.
- Sie sind konkret, positiv und in der Ich-Form formuliert.
- Sie sind als beobachtbares Verhalten formuliert.
- Die Arbeit an den Zielen ist an Situationen und Unterrichtsphasen gebunden.
- Die Schüler besprechen mit dem Lehrer, welches Ziel in welcher Unterrichtsphase geübt werden kann.
- Die Arbeit an Zielen wird unmittelbar und regelmäßig reflektiert.
- In der Unterrichtsplanung wird berücksichtigt, dass ein Schüler über einen längeren Zeitraum regelmäßig und in kurzen Abständen an denselben Zielen arbeiten kann.
- Schüler und Lehrer legen fest, in welcher Weise der Schüler seine Ziele vor Augen hat (Tischkärtchen, Zielewand ...).
- Die Struktur der Reflexion wird festgelegt.

¹⁴ Bergsson, Marita/Luckfiel, Heide: Umgang mit „schwierigen“ Kindern. 9. Aufl. 2012, S. 50 ff.

Im Begleitmaterial zu *deutsch.kombi plus* stehen für einige Entwicklungsziele Beobachtungsbögen für Schüler zur Verfügung. Die Schüler erhalten so die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten in den abgesprochenen Teilzielen zu beobachten, zu dokumentieren, zu reflektieren. Sie können den eigenen Entwicklungsfortschritt verfolgen und „Probleme“ als lösbar erfahren. Sie übernehmen Verantwortung für das eigene Verhalten.

Möglichkeiten zur Förderung der Emotionalität im Deutschunterricht

„Beim Musizieren, Theaterspielen, Tanzen oder künstlerischem Gestalten erleben sich Kinder und Jugendliche auf ganzheitliche Weise, da Intellekt und Emotionalität, Fantasie und Kreativität gleichermaßen angesprochen werden. [...] Die Förderung emotionaler Kompetenz im Schulunterricht wird daher immer auch eine Entwicklung der ästhetischen Kompetenz beinhalten.“¹⁵ Dem Literaturunterricht kommt deshalb eine besondere Bedeutung zu. Bei der Auswahl von Texten sollte immer die emotionale Komponente mit bedacht werden. Hier geht es nicht nur darum, die Lebenswelt der Schüler zu berücksichtigen, die häufig von erheblichen Problemen gekennzeichnet ist, sondern sie sollte auch Lösungen und Fähigkeiten aufzeigen, die es zu entwickeln lohnt. Gedichte, die die Lebens- und Gefühlswelt der Schüler betreffen und individuelle Interpretationen zulassen, können Entwicklungsanreize im emotionalen Bereich bieten. Auch das eigene Schreiben ist dazu geeignet, emotionale Kompetenzen zu fördern. Sowohl die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme als auch die Fähigkeit zum „Probehandeln“ und das Moralverstehen können durch das eigene Schreiben entwickelt und trainiert werden. Schüler mit dem Förderschwerpunkt ES brauchen hierbei jedoch aktive Unterstützung (z. B. Einsatz von Spiegeln, Kamera, Fotos), da ihnen das Erkennen und eine treffende Einschätzung von Gefühlen sowohl bei sich selbst, als auch bei anderen oft fehlen.¹⁶

Bedeutsam sind auch Rollenspiele und weitere Darstellungsformen: „Szenisches Gestalten findet in einem engen Kontext von Beobachten, Wahrnehmen, Erinnern, Empfinden, Imaginieren, Reflektieren und Kommunizieren statt. Beim spielerischen Ausdruck erfahren die Schüler, dass es um den persönlichen Anteil an einer Interaktion geht, dass individuelle Fähigkeiten und Vorlieben zu einer Bereicherung der Gestaltungsmöglichkeiten führen. So können sie ihre kreativen Möglichkeiten nutzen und Selbstvertrauen und Eigenständigkeit weiter entwickeln. Grundlage ist die Teamfähigkeit, die die Basis des theatralen Lernens und die Grundlage des Spiels bildet.“¹⁷

Mögliche Grenzen des inklusiven Unterrichts bei Lernenden mit dem Förderschwerpunkt ES

Auch wenn die UN-Konvention aussagt, dass niemand aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden darf und deshalb inklusiven Unterricht fordert, bleibt zu bedenken

und zu entscheiden: Wenn Schüler noch nicht über den emotionalen und sozialen Entwicklungsstand verfügen, der eine Teilnahme am Klassenunterricht einer allgemeinbildenden Schule als Erfolg versprechend für das entwicklungsbedürftige Kind erscheinen lässt, dann sollte über (individuell begründete, vorübergehende, zeitlich begrenzte) Alternativen nachgedacht werden. Unter günstigsten Bedingungen in den allgemeinbildenden Schulen können derzeit diejenigen Schüler mit dem Förderschwerpunkt ES erfolgreich inklusiv beschult werden, die zumindest ansatzweise gruppenfähig sind und mit Lehrerhilfe ihre Impulse steuern können. Fehlen jedoch grundsätzliche Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilhabe an Gruppenprozessen und/oder liegt selbst- und fremdgefährdendes Verhalten vor, sind einer inklusiven Beschulung unter den derzeitigen Bedingungen Grenzen gesetzt. Eine derartige Entscheidung, die im Einzelfall getroffen werden muss, ist nicht dem Kind zuzuschreiben. Vielmehr gilt es festzustellen, dass die allgemeinbildenden Schulen zurzeit noch nicht immer über die Voraussetzungen verfügen, die für das Kind den notwendigen sicheren Rahmen bereitstellen können.

Literaturhinweise:

- Bauer, Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt a. M., 2002
- Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg 2007
- Bergsson, M., Luckfiel, H.: Umgang mit „schwierigen“ Kindern, 9. Aufl., 2012
- Erich, Regina: Entwicklungspädagogische Förderung von Kindern mit sozialemotionalen Förderbedarf. In: Gasteiger-Klipcera, B./Julius, H./Klipcera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung – Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3. Göttingen u.a., 2008, S. 622ff.
- Hüther, Gerald: Ohne Gefühl geht gar nichts! Worauf es beim Lernen ankommt. Vortrag Freiburg 2009, DVD
- Zmy, Manfred: Die Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der schulischen Praxis. Schriftliche Fassung des Vortrags auf der Herbsttagung der GLE-D am 19.09.2009 in Hannover. In: Existenzanalyse 27/1/2010, S. 40–49

c) Förderschwerpunkt „Sprache“ (SQ)

Die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ werden den Lern- und Entwicklungsstörungen zugeordnet. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich „Sprache“ zeigen Auffälligkeiten im Gebrauch der sprachlichen Fähigkeiten, die eine Beeinträchtigung der Kommunikation zur Folge haben können. Eine gestörte sprachliche Entwicklung kann sich erschwerend auf das schulische Lernen und die soziale und emotionale Entwicklung auswirken. Auch aus dem Blickwinkel des Förderschwerpunkts „Sprache“ wird die enge Verknüpfung mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ deutlich.

Spracherwerb

Der Spracherwerb vollzieht sich nicht nur in der Kindheit, sondern erweitert sich im Jugend- und Erwachsenenalter. Die sprachlichen Fähigkeiten bezogen auf die verschiedenen Sprachebenen (kommunikativ-pragmatische, phonetisch-phonologische, semantisch-lexikalische, syntaktisch-morphologische Ebene) werden immer weiter differenziert und führen zu einer Entwicklung komplexerer Sprach- und Denkstrukturen. Eine wichtige Bedeutung nimmt die Schriftsprache ein. „Generell kann man sagen, dass die formalsprach-

¹⁵ Zmy, Manfred, S. 44

¹⁶ Zmy, Manfred, S. 47

¹⁷ Zmy, Manfred, S. 9

liche Entwicklung im Jugendalter zum großen Teil aus der Auseinandersetzung mit Schriftsprache im Bildungsprozess resultiert.“¹⁸

Gestörter Spracherwerb

Bei ca. 6–8% aller Kinder wird im Vorschulalter eine „Spezifische Sprachentwicklungsstörung“ (SSES) festgestellt. Hierbei handelt es sich vorrangig um den gestörten Erwerb der (Mutter-)Sprache, ohne dass sensorische, organische oder kognitive Beeinträchtigungen die Ursache der Sprachentwicklungsstörung bilden. Die sprachlichen Auffälligkeiten der Kinder können sich auf mehrere Sprachebenen beziehen und zu einem erschwerten Schriftspracherwerb führen. Bei der SSES handelt es sich um ein langfristiges Phänomen, das sich – teilweise trotz scheinbarer Unauffälligkeit – ebenfalls auf das Jugend- und sogar Erwachsenenalter erstrecken kann. Auch hier ist häufig der Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache beeinträchtigt. Die fehlende bzw. eingeschränkte literarische Anregung wirkt sich wiederum ungünstig auf die sprachliche Entwicklung der Jugendlichen aus. „Sie können das Lesen und Schreiben als Quelle elaborierter Spracherfahrung sowie zur Bereicherung von Wort- und Weltwissen weniger effektiv nutzen als ihre unauffälligen Altersgenossen.“¹⁹

Sprachförderung im (sonder-)pädagogischen Unterricht

„Schüler mit SSES brauchen deshalb einen sprachheilpädagogischen Unterricht mit Prävention und Intervention in den Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis und stellen somit dessen Hauptzielgruppe dar.“²⁰

Die besondere Beachtung sprachlicher Lernprozesse bildet den Schwerpunkt des (sonder-)pädagogischen Unterrichts. Dieser umfasst als Oberbegriff sowohl die Sprachförderung mit dem Ziel der Prävention als auch eine spezifische Förderung im Unterricht mit dem Ziel der Intervention. Nach diesem Modell sollten Kinder mit Risikofaktoren im Bereich Sprache präventive Sprachförderangebote zur Verhinderung einer Sprachbehinderung erhalten. Kinder mit Sprachbehinderungen bzw. Sprachstörungen benötigen hingegen spezifische sprachtherapeutische Angebote und bei Bedarf eine Individualtherapie. Im sprachtherapeutischen Unterricht wird das Erreichen schulischer Bildungsziele anvisiert. Ferner besteht die Notwendigkeit, „das Persistieren der Sprachstörung in den Verhaltens- und emotionalen Bereich einzudämmen und [...] im Unterricht auf eine Annäherung der Schülersprache an den sprachlichen Lernstand sprachnormaler Altersgenossen hinzuwirken.“²¹

Übergreifende Unterrichtsprinzipien im FSP „Sprache“

- **Primat der Sprachlernprozesse:** Verbesserung der sprachlichen Kommunikation der Schüler durch Nutzung der Inhalte, Methoden, Medien in allen Unterrichtsfächern

- **Multiperformanzprinzip:** Übung neuer sprachlicher Strukturen im Rahmen verschiedener Modalitäten (Rezeption, Reproduktion, Produktion, Metasprache, Schriftsprache)
- **Prozess- und Förderdiagnostik:** Kenntnis der sprachlichen Lernvoraussetzungen in Bezug auf die Sprachebenen Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik und der Modalitäten Sprache, Sprechen, Stimme, Redefluss, Schriftsprache als Basis der Wahl geeigneter Förderangebote
- **Gestaltung eines sprachlich-kommunikativen Milieus:** Schaffen von vielfältigen und gezielten Sprechansätzen
- **Verbesserung des Selbstwertgefühls:** Erfahren von Erfolgserlebnissen²²

Anforderungen an die Lehrer

Im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts und die Auswahl effektiver sprachlicher Lernangebote muss die Lehrkraft:

- „den (Sprach-), Lern- und Gedächtnisstil eines Schülers kennen
- die Lernsituation mit Wahlmöglichkeit anregungsreich, sprachlich und kommunikativ angemessen, vielgestaltig und bedeutsam präsentieren
- Lernen als positive und erfolgreiche Anstrengung organisieren
- zur Transferleistung den Lernstoff an bestehendes Wissen anknüpfen
- die Aufgaben zunehmend in komplexe Anwendungssituationen einbetten sowie in möglichst vielen Gedächtnis-schubladen parallel ablegen
- das selbstaktive Durchdringen des Stoffes ermöglichen.“²³

Günstige Kommunikationsbedingungen im Unterricht

Sprachliches Lernen wird besonders gut ermöglicht, wenn die Schüler das Sprechen als bedeutsam und freudvoll erleben können. Dies wird begünstigt durch:

- eine angstfreie, von Wohlwollen geprägte Atmosphäre
- Aufmerksamkeit in Bezug auf sprachliche Äußerungen der Kinder
- Rückmeldung über das Sprechen
- Ermunterung zum Sprechen
- Nutzen natürlicher Sprechansätze zur Verdeutlichung der Sinnhaftigkeit des Sprechens.²⁴

Spezifisch akzentuierte Lehrersprache

Im Unterricht mit sprachgestörten Schülern erhält die Lehrersprache eine besondere Bedeutung. „Das Bewusstsein, dass die eigene Sprache sowie das eigene Kommunikationsverhalten in den unterschiedlichsten Situationen immer auch therapeutisches Mittel und Modell ist, ist eine wichti-

18 Dannenbauer, Friedrich Michael: Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. In: Die Sprachheilarbeit 47/2002, S. 12

19 vgl. Dannenbauer 2002, S. 13; Ramonath 2003

20 Reber, Karin/Schönauer-Schneider, Wilma: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München 2009, S. 17

21 Seiffert, Heiko: Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. In: Die Sprachheilarbeit 53/2008, S. 147–153

22 vgl. Reber/Schönauer-Schneider 2009, S. 18 ff.

23 vgl. John et al, zitiert in Baumgartner, Stephan: Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht: Kritische Analyse und Konzeptbildung. In: Die Sprachheilarbeit 51/2006, S. 273.

24 Schmitt, K./Weiß, P.: Sprach- und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft als Mittel unterrichtsimmanenter Sprach- und Kommunikationsförderung. In: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 5. Stuttgart 2004, S. 167–179

ge Grundbedingung für das erfolgreiche Unterrichten dieser Kinder.“²⁵

Folgende Merkmale kennzeichnen die spezifisch akzentuierte Lehrersprache:

- „Eine leicht verlangsamte, melodisch gegliederte Sprache
- eine deutliche, standardsprachlich orientierte Artikulation
- der bewusste Einsatz von Sprechpausen, Veränderungen des Sprechtempos und der Stimme
- die bewusste Wiederholung einzelner Wendungen oder Begriffe
- die Aufrechterhaltung des Blickkontakts
- handlungsbegleitendes Sprechen
- die Veranschaulichung komplexer Sachverhalte
- der bewusste Einsatz von Mimik und Gestik“²⁶

Literaturhinweise:

- Baumgartner, Stephan: Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht: Kritische Analyse und Konzeptbildung. In: Die Sprachheilarbeit 51/2006, S. 268–277
- Dannenbauer, Friedrich Michael: Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. In: Die Sprachheilarbeit 47/2002, S. 10–17
- Mayer, Andreas: Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. In: Die Sprachheilarbeit 54/2009, S. 108–118
- Ramonath, Roswitha: Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter: Empirische Befunde und deren theoretische und praktische Einordnung. In: Grohnfeldt, Manfred: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Würzburg 2003, S. 100–123

d) Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (G)

„Geistige Behinderung bezieht sich auf signifikant unterdurchschnittliche Allgemeinintelligenz, die fortlaufend mit Defiziten im adaptiven Verhalten vorkommt und während der Entwicklungsperiode bestehen bleibt.“²⁷ Eine eindeutige und allgemein akzeptierte Definition ist schwierig. „Der Grund für die Schwierigkeiten in der endgültigen Begriffsbestimmung liegt zunächst in der Individualität des Phänomens der Behinderung. Das heißt, es gibt nicht den Menschen mit Behinderung.“²⁸

Eine geistige Behinderung wird von einer Lernbehinderung dadurch abgegrenzt, dass sie sich gravierender auf die Entwicklungsbereiche des Kindes und Heranwachsenden auswirkt.

Auch wenn eine Klassifikation nach Intelligenzwerten durch ihre Einseitigkeit (insbesondere bei Pädagogen) in die Kritik geraten ist²⁹, dient die „International Classification of Diseases“ (ICD-10) international als eine Grundlage zur Erfassung der unterschiedlichen Grade geistiger Behinderung.

Unabhängig davon, dass die Intelligenz zur Feststellung einer geistigen Behinderung eine bedeutende Rolle spielt, muss festgehalten werden, dass sich Entwicklung immer ganzheitlich vollzieht. In die Betrachtung einbezogen werden neben einer Verzögerung der kognitiv-intellektuellen Entwicklung alle Wahrnehmungsprozesse, die soziale und emotionale Entwicklung, die Kommunikations- und Sprachentwicklung

sowie die Motorik. Insgesamt vollzieht sich die Entwicklung immer im Kontext des sozialen und kulturellen Umfeldes.

Zunehmend wird die Diskrepanz zwischen Lebensalter und dem kognitiven Entwicklungsalter größer. Dennoch besteht bei einem großen Teil der Jugendlichen Interesse an den gleichen Themen dieser Altersgruppe. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung wird gerade in der Pubertät oft schmerzlich vollzogen, da das Erleben von Ablehnung und eigener Unzulänglichkeit im sozialen Kontext an Gewicht gewinnt. Ein anderer Teil geistig behinderter Kinder und Jugendlicher vollzieht die psycho-soziale Entwicklung in langsamerem Tempo. Hier können kindliche Interessen vorherrschen, so dass die Unterschiede in den Schülergruppen größer werden.

Entwicklungs- und Lernstufen und deren Bedeutung für den (Deutsch-)Unterricht

Die Ganzheitlichkeit der Entwicklung steht für Menschen mit geistiger Behinderung immer im Zentrum der Förderung. Für den Deutschunterricht rücken zusätzlich die Entwicklungsschwierigkeiten in der Kognition und in den Bereichen Kommunikation/Sprache in den engeren Fokus der Förderangebote.

Denkleistungen sind von unterschiedlicher Komplexität. Bei Menschen mit geistiger Behinderung verlaufen Prozesse des Lesenlernens, aber auch andere Lernprozesse häufig in besonderer Weise ab. Die Bereiche der Begriffsbildung (es besteht hier ein erhöhter Bedarf an konkreten Handlungsbezügen) sowie des Regel- und Strategieanwendens (Hilfen zur Umwandlung und Erweiterung durch konkrete Situationen sind meist notwendig) sind im Deutschunterricht besonders zu beachten. Hier können die jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen sehr unterschiedlich sein. Insbesondere muss beachtet werden, welche Ebenen der Erkenntnistätigkeit für jeden einzelnen Schüler im Vordergrund stehen.

Unterschieden werden vier Ebenen, die sich an den Entwicklungsstufen nach Jean Piaget orientieren:

- **Die praktisch-gegenständlichen Handlungen**
Durch gesamtkörperliches Lernen und handelnden Umgang mit den Dingen erfährt das Kind/der Jugendliche Eigenschaften und Funktionen der Gegenstände. Es entsteht Handlungswissen.
- **Die unmittelbare Anschauung**
Für das Denken ist nicht mehr die Handlung notwendig. Das Zuordnen kleiner und großer Stifte muss nicht mehr ausprobiert werden. Bereits die Vorstellung ist ausreichend.
- **Die mittelbare Anschauung**
Zeitlich und räumlich entfernte Handlungen können denkend verarbeitet werden. Dafür ist die Sprache zur Beschreibung des Vorganges wesentlich. Die Vorstellung über die Handlungen ist an die Merkfähigkeit gebunden. Beispiel: Bild 1 zeigt zwei Vögel, Bild 2 zeigt vier Vögel. Die bildliche Darstellung allein kann nicht verständlich machen, welcher Vorgang gemeint ist. Erst die Darstellung, dass zwei Vögel hinaufzufliegen, macht den Vorgang verständlich.

25 vgl. Schmitt/Weiß 2004, S. 168

26 Mayer, Andreas: Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. In: Die Sprachheilarbeit 54/2009, S. 111.

27 Speck, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München/Basel 1999, S. 48

28 Speck 1999, S. 40

29 vgl. Speck 1999, S. 49

– **Das sprachlich-begriffliche Denken**

Geistig behinderte Menschen erreichen diese Stufe in der Regel nicht, in der Denken unabhängig vom Konkreten möglich wird. Regelableitungen und allgemeine Sätze können beispielsweise vorgenommen und auf konkrete Situationen übertragen werden.

Innerhalb der kognitiven Entwicklung wird die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Dingen schrittweise abstrakter. So können neben dem konkreten Erleben erste Symbole repräsentativ eingesetzt werden. Bei Kindern/Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ sind insbesondere bei dem Übergang vom konkreten Erleben zu Abstraktionen und bei deren Anwendung verlangsamte Prozesse festzustellen. Dies führt zu der Notwendigkeit, konkrete Lernzusammenhänge aus dem Erfahrungsbereich der Kinder zu schaffen und abstrakte Inhalte immer mit Erlebbarem zu kombinieren. Durch den emotionalen Zugang zum Lernstoff wird die Merkfähigkeit unterstützt. Neben der Begriffsbildung ist das Erfassen von Objekten ein wesentlicher Bereich der kognitiven Entwicklung (Gliedern eines Objektes in Teile, deren Beziehung zum Ganzen, Eigenschaften eines Objektes bestimmen, Vergleichen), um im Weiteren zur Problemlösung und zu flexibleren Denkprozessen zu gelangen. Ein gewisses Maß an Planungskompetenz ist für vorausschauendes Denken vonnöten und umgekehrt: Einerseits ist die antizipierte Wirklichkeit für die Überlegung, wie sie erreichbar ist, unabdingbar. Andererseits beinhaltet auch ebendiese Überlegung eine rein gedankliche Vorwegnahme der Methoden, verschiedener Möglichkeiten und Handlungsweisen, um ein Ziel zu erreichen. Für den Schriftspracherwerb wurde bereits in den letzten Jahrzehnten bei geistig behinderten Schülern ein erweiterter Lesebegriff zugrunde gelegt.

Zur Veranschaulichung der vier Lesestufen:

Erste Stufe: Präliterale-symbolische Phase

Phase 1: Bilderlesen

Fotos, Bilder, die Ähnlichkeit mit dem Gegenstand haben

Phase 2: Lesen von ikonischen Zeichen

Piktogramme mit höherem Abstraktionsgrad als Bilder

Zweite Stufe: Logographemische Phase

Phase 1: Lesen von Symbolen

– WC, 00, „Ei“ = Symbol für Ostern, „Stern“ = Symbol für Weihnachten

– Symbole sind nur zu entschlüsseln, wenn es allgemeine Absprachen dazu gibt

Phase 2: Logographisches Lesen (als Ganzwortlesen)

Ganzwörter kennen

Dritte Stufe: Alphabetische Phase

Alphabetisches Lesen (Erwerb alphabetischer Lesestrategie; synthetisierendes Lesen)

Einzelne Grapheme werden sequenziell entschlüsselt: Sowohl das Erkennen des Buchstabens „B“ wie Baum ist alphabetisches Lesen, als auch das Entschlüsseln und Aufschreiben der Lautkette „B-a-u-m“, wie auch das synthetische Lesen eines Wortes. Letzteres ist, sofern die Information des Wortes oder von Wörtern verstanden wird, auch schon „sinnentnehmendes Lesen“. Der Wörterschlüssel (W 10) als Lesestrategie unterstützt das alphabetische Lesen.

mendes Lesen“. Der Wörterschlüssel (W 10) als Lesestrategie unterstützt das alphabetische Lesen.

Vierte Stufe: Orthographische Phase und integrativautomatisierte Phase

Orthographisches Lesen (fortgeschrittenes Lesen; Texte verstehen)

Der Leser erkennt auch längere Wörter schnell, indem er Buchstaben zu Subeinheiten bündelt (z.B. in Silben); ein Wort wird nicht mehr sequenziell bearbeitet, sondern es werden sublexikale Einheiten simultan erfasst. Dadurch reduziert sich die Zahl der zu bearbeitenden Leseinheiten, die Lesegeschwindigkeit kann so erheblich gesteigert werden.

Bedeutung für den Deutschunterricht

Im Zuge der weiter oben genannten Diskrepanz zwischen dem Lebensalter und dem kognitiven Entwicklungsalter ist für den Schriftspracherwerb der Schüler mit geistiger Behinderung zu erwarten, dass die Lernvoraussetzungen zunehmend heterogen werden. Schüler, bei denen zum jetzigen Zeitpunkt nicht mit einem steigenden Lernzuwachs beim Schreiben lernen im engeren Sinne zu rechnen ist, benötigen weiterhin Übung und Festigung. Beim Schreiben erhalten sie nach wie vor eine Anluttabelle, die sie jedoch mit eigener Bildauswahl individuell erstellen können, damit die Auseinandersetzung mit Buchstabenschrift altersangemessen motivierend unterstützt werden kann.

Ferner benötigen diejenigen Schüler, die hinsichtlich ihres Lernzuwachses weiterhin erfolgreich sind, Übungen und Aufgabenstellungen die den Schriftspracherwerb und damit ihre Lesekompetenz erweitern (z.B. Verfeinerung der Schreibkompetenz in Bezug auf Tempo und Lesbarkeit). Auch erste grammatikalische Regeln können für diese Schülergruppe zum Tragen kommen (z. B. Groß- und Kleinschreibung).

Insbesondere ist von der Lehrperson zu beachten, dass allen Schülern die Sinnhaftigkeit von Schriftsprache in ihrem Alltag deutlich wird. Dies erfordert altersadäquate Leseangebote auch auf den unteren Lesestufen (Beispiel für das Bilder-/Ganzwortlesen: Foto von einer Rockband, dem der Name als Ganzwort zugeordnet ist).

Wichtig ist es darüber hinaus, die individuellen Stärken der Schüler in den Fokus zu rücken. So kann beispielsweise ein Schüler, der keine Schreiberfolge erzielt, ausgeprägte kommunikative Kompetenzen aufweisen und z. B. sehr höfliche Umgangsformen besitzen. Dies kann im Unterricht z. B. dazu genutzt werden, ihm die Aufgaben zu übertragen, bei denen der Hausmeister oder die Sekretärin der Schule um Mithilfe gebeten werden muss.

Methodische Folgerungen für den (Deutsch-) Unterricht

Ausgehend von der Feststellung, dass jeder Mensch grundsätzlich die Fähigkeit zum Lernen besitzt und sich stetig entwickelt, muss jeder Unterricht an individuelle Entwicklungsvoraussetzungen anknüpfen und Rahmenbedingungen wie auch Inhalte an diese anpassen.

Daraus folgt, dass einem individuell sinnvoll geplanten Unterricht eine entsprechende Lernstandsdiagnostik vorausgeht. Diese ist hier auf spezifische Kompetenzen im Fach Deutsch bezogen. Auch die Kompetenzen, die bereits in den

unterschiedlichen Entwicklungsbereichen erworben wurden, müssen berücksichtigt werden. Die notwendige Lernstandsdiagnostik sollte in Kooperation mit einem fachkundigen Sonderpädagogen durchgeführt werden. Für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ orientiert sie sich an den Kompetenzen, die bereits innerhalb der einzelnen Entwicklungsbereiche erworben wurden. Sie wird durch das Instrument der informellen Beobachtung vollzogen. Im Fach Deutsch müssen dabei vor allem die oben genannten Entwicklungsstufen (Kognition und Lesestufen) herangezogen werden. Es hat sich bewährt, zur differenzierten Ermittlung individueller Kompetenzen den bayerischen „Lehrplan für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung“³⁰ heranzuziehen. Um den Schülern altersadäquate Leseangebote machen zu können, sollten wegen der Bedeutung für den Unterricht außerschulische Lernorte aufgesucht werden (z. B. Bushaltestellen, öffentliche Einrichtungen wie Bibliotheken, Museen, Supermärkte).

In der gemeinsamen Planungsphase (Schüler und Lehrer) ist die Informationsbeschaffung durch Lesen für das Gelingen eines außerschulischen Vorhabens unerlässlich. Die unmittelbare Erfahrung dient daraufhin als Grundlage für die eigene Textproduktion. Textproduktion meint in diesem Zusammenhang nicht zwangsläufig das Schreiben eines Textes, sondern bezieht das Zusammentragen von Bildern und Fotos als Informationsträger mit ein.

Um den Schülern den Inhalt und Handlungsverläufe verständlich zu machen, empfiehlt sich eine handlungs- und produktionsorientierte Bearbeitung von Texten (z. B. Rollenspiele, ergänzende Bilder, Hörtexte).

Unterrichtsformen und individuelle Hilfen im Unterricht

- Bild- und Symbolmaterial gehören immer unterstützend zum Unterricht.
- Die jeweilige Stufe der Spracherfahrung der Lernenden sollte bei der eigenen Schriftproduktion immer aufgegriffen werden (z. B. Bilder kleben, Ganzwortkarten zuordnen, Anlaut aufschreiben, lautgetreue Wörter schreiben ...).
- Korrektur von Schreibergebnissen der Schüler erfolgt neben dem Schülertext, damit die Schreibmotivation erhalten bleibt und das Ergebnis positiv bewertet wird. Eine Anlauttabelle (mit altersangemessenen Bildern) muss zur Verfügung stehen.³¹
- Da sich die Umweltschrift immer der Gemischtantiqua bedient, wird im Unterricht zum leichteren Wiedererkennen die Gemischtantiqua (d. h. Groß- und Kleinbuchstaben im Wort) angeboten.
- Tafelbilder sollten schriftsprachlich daran orientiert und klar gegliedert sein.
- Magnet-Wortkarten für die Tafel erleichtern den Lehrern diese Aufgabe.
- Zur eigenen Schriftproduktion sollten Hilfsmittel wie Stempel, Tastatur u. ä. zur Verfügung gestellt werden.

- Für die eigene Textproduktion ist die reine Großantiqua wegen der geringeren graphomotorischen Anforderung erlaubt.
- Nichtsprechende Schüler brauchen Möglichkeiten der unterstützten Kommunikation: Kommunikationsmappen, Talker, z. B. Bigmäck, Go-Talk, Step-by-step. Der Bedarf muss individuell ermittelt werden.
- Beim Ausschneiden können Hilfslinien weiterhin individuell nötig sein.
- Graphomotorische Übungen müssen regelmäßig angeboten werden.
- Aufgaben zur Grammatik spielen bei den meisten Schülern wegen des eingeschränkten Regelverständnisses eine untergeordnete Rolle.
- Übung und Festigung bereits erworbener Kenntnisse sind wichtig.
- Offene Unterrichtsformen sind zur Individualisierung und Differenzierung geeignet, wenn entsprechende Orientierungshilfen zur Verfügung stehen: visualisierte Stationspläne, automatisierte Handlungsabläufe, Lese- und Schreibstrategien wie Wörterschlüssel und Schreibmaschine³².
- Sprachbegleitende Gebärden können hilfreich sein.

Gestaltung der Lernsituation

- Klare, kurze Aufgabenstellung anbieten.
- Thema/Inhalt muss der Erfahrungswelt der Schüler entsprechen.
- Lernsituationen sollten mehrere Sinneszugänge ermöglichen.
- Für die Arbeitsprodukte sollte eine strukturierte Ablage vorbereitet sein.
- Arbeit in Kleingruppen organisieren.
- Eine möglichst reizarme Lernsituationen gestalten.
- Personale Unterstützung ermöglichen, auch durch eingeübte Tutoren.
- Computerunterstütztes Lernen durch entsprechende Hilfsmittel anbieten (z. B. durch spezielle Tastaturen).
- Bei Bedarf häufigere, strukturierte Pausen mit Bewegungsangeboten machen.

Lernorganisation

Der Zugang zu den Themen des Deutschunterrichts wird vom Erfahrungs- und Erlebnishintergrund der Schüler geprägt. Das bedeutet eine Öffnung der Lernorganisation dahingehend, dass einzelne Unterrichtsstunden zeitlich ausgedehnt werden müssen, z. B. bei Unterrichtsgängen. Auch die Arbeit in Form von Projekten ermöglicht es den Schülern mit geistiger Behinderung gut, komplexere Themen praxisnah zu erarbeiten und in vielfältigen Arbeitsweisen, z. B. fächerübergreifend zu erschließen.

Fachspezifische Aspekte

- Individuelles und entlastetes Textangebot aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden
- Textreduktion auf verschiedenen Ebenen (vgl. Lesestufen S. 18)

³⁰ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2003, S. 27 ff.

³¹ Tabellen sollen in Anlehnung an Schreibtabellen aus dem Grundschulbereich selbst gestaltet werden.

³² siehe beigefügte „Werkzeugkiste“

- Texte auf Ganzwortebene mit Unterstützung durch Bilder
- Gesamthandlung in klare Einzelelemente gegliedert
- Hörvorlage für nichtlesende Schüler
- Einfache und eindeutige Lehrersprache in Satzbildung und Wortwahl

Inklusiver (Deutsch-)Unterricht bedarf – insbesondere bei Schülern mit geistiger Behinderung – eines regen Austausches aller beteiligten Lehrer über die Lernentwicklung der Schüler. Positive Erfahrungen werden ebenso kommuniziert wie weniger erfolgreiche Angebote. Der Austausch bezieht selbstverständlich auch die Eltern ein. Eine kontinuierliche Begleitung der Schüler sowie die Teamarbeit der Lehrkräfte sind unabdingbar.

Literaturhinweise:

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für den Schwerpunkt geistige Entwicklung, München 2003
- Euker, Nils/Koch, Arno: Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung – Bestandsaufnahme und Neuorientierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 7/2010, S. 261 ff.
- Koch, Arno: Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung, Aachen 2008
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber 1997

e) Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ (KM)

Begriffsbestimmung und Bezugsgruppen

„Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist.“³³

Die Beeinträchtigungen und Schädigungen von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung werden dabei ebenso angesprochen wie die daraus resultierenden pädagogischen Aufgabenstellungen. Die Gründe für den sonderpädagogischen Förderbedarf „Körperliche und motorische Entwicklung“ (KM) sind unterschiedlich und komplex.

Aus medizinischer Sicht werden unterschieden:

- Schädigungen des Zentralnervensystems (Gehirn und Rückenmark)
 - Schädigungen der Muskulatur und des Skelettsystems
 - Chronische Krankheiten und Fehlfunktionen von Organen
- Dass einige der Schädigungen und Erkrankungen einen progredienten Verlauf nehmen und zu einer möglicherweise stark verkürzten Lebenserwartung führen können, stellt eine zusätzliche Herausforderung für die pädagogische Arbeit mit diesen Schülern dar. Darüber hinaus umfasst der Förderschwerpunkt KM auch Lernende mit schweren und schwersten Mehrfachbehinderungen.

Körperbehinderte Schüler entwickeln sich anders und lernen anders als ihre nicht behinderten Altersgenossen. In vielen Fällen zieht eine körperliche Behinderung eine veränderte Gesamtentwicklung der Persönlichkeit nach sich, denn die funktionale Tüchtigkeit des Körpers ist für die Entwicklung der Wahrnehmung, der Kognition, des Selbstseins und der Emotionalität von zentraler Bedeutung.

In wichtigen Phasen der Entwicklung verursacht eine eingeschränkte oder gar nicht vorhandene Beweglichkeit Schwierigkeiten beim Erkunden der Welt und beim wechselseitigen Annähern und Anpassen von Welt und Kind. Schüler, denen diese Erfahrungen fehlen, können häufig nicht auf frühkindliche Basiserfahrungen und -begriffe (Formen, Gestalten, Raumvorstellungen) zurückgreifen.

Nur vereinzelt gelten in den Bundesländern spezielle Lehrpläne/Richtlinien/Studentafeln für den Förderschwerpunkt KM. Einheitlich beziehen sich aber alle auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1998.³⁴ Danach orientiert sich die schulische Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zunächst an den Bildungs- und Erziehungszielen der allgemeinbildenden Schulen. Soweit erforderlich, werden die Richtlinien und Lehrpläne anderer Förderschwerpunkte zur Arbeitsgrundlage, wenn die Zielgleichheit zur allgemeinbildenden Schule nicht gegeben ist.³⁵ Lernende werden zunehmend zieldifferent unterrichtet und gefördert. Möglich sind die Bildungsgänge:

- Bildungsgänge der Grund- und Sekundarstufen- Schulen I und II
- Bildungsgang im Förderschwerpunkt „Lernen“
- Bildungsgang im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts

Das in der frühesten Kindheit entstehende individuelle Lern- und Entwicklungsprofil hat Auswirkungen auf die unterrichtlichen Bedingungen, die diese Schüler meist benötigen. Insgesamt geht es darum, einen Menschen zu sehen, der sich entwickelt und wächst und der nicht in erster Linie über seine Defizite definiert wird.

Personelle Voraussetzungen

Für viele Schüler mit Körperbehinderung ist für die erfolgreiche Unterrichtsarbeit Team-Teaching notwendig. Unterricht im Team kann die individuellen Lernprozesse in Abstimmung mit Therapie, Pflege und Schulassistenz (Integrationshilfe, Einzelfallbegleitung) gewährleisten. Bei einigen Schülern kann diese individuelle Förderung wegen der erforderlichen Therapien, Pflege- und Ruhezeiten nur bei einer Ganztagsbeschulung erfolgen. Darüber hinaus ist im einzelnen Fall die Kooperation mit medizinisch-therapeutischen und/oder pflegerischen, psychologischen, sozialen, technischen Kompetenzen erforderlich. Ansprechpartner können hier die sozialpädiatrischen und/oder kinderneurologischen Zentren sein.

³⁴ vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/koerpmot.pdf

³⁵ vgl. ebenda, S. 2

³³ Leyendecker, Christoph: Motorische Behinderungen. Stuttgart 2005, S. 21

Sächliche Voraussetzungen

Die sächlichen Voraussetzungen ergeben sich unmittelbar aus den individuellen Bedarfen der einzelnen Schüler. Dies können sein:

- Bauliche Voraussetzungen: Barrierefreie Schulgebäude und -gelände sowie ein Raumangebot, das neben den unterrichtlichen auch pflegerische und therapeutische Aspekte berücksichtigt.
- Mobiliar: Individuell anpassbares Mobiliar. Spezielle Sitzgelegenheiten und/oder Lagerungsmaterial sind ggf. erforderlich, damit Schüler den Rollstuhl verlassen können.
- Hilfsmittel: Einsatz von Hilfsmitteln (Rollstühle, Stehbretter etc.).
- Unterstützte Kommunikation: Insbesondere bei der Förderung der Lernenden, die behinderungsbedingt mit Hilfe elektronischer Geräte kommunizieren, müssen die technischen Voraussetzungen und die erforderliche personale Unterstützung gewährleistet sein.³⁶

Förderaspekte

In den lebensbedeutsamen Handlungsfeldern, in denen Wahrnehmung und Bewegung angeregt werden, ist eine **diagnosegeleitete Förderung** besonders notwendig. Hier werden u.a. zeitlich-räumliches Erleben oder der Aufbau eines Körperschemas gefördert. Bei Schülern der Sekundarstufe berücksichtigt diese Art der Förderung auch die individuellen Lebensperspektiven, z. B. die Berufswahl. **Individuelle Förderpläne**, die auf interdisziplinären Absprachen der beteiligten Professionen beruhen, gewähren diese notwendige Förderung unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten und der betroffenen jugendlichen Schüler.

Unterrichtsprinzipien

Generell stellt die schulische Förderung von Lernenden mit Körperbehinderung nicht die „Störung“ oder das „Defizit“ in den Mittelpunkt, sondern sie setzt Impulse und Möglichkeiten für die Gesamtentwicklung. Statt defizitorientierter Pädagogik steht kompetenzorientiertes Arbeiten im Mittelpunkt. So können die Betroffenen ermutigt werden, die (noch) vorhandenen Kompetenzen zu nutzen und, wenn möglich, zu erweitern oder die Schwächen so weit wie möglich zu kompensieren.

- Für den inklusiven Unterricht geeignete Prinzipien werden in Punkt 4, S. 11 genannt. Lernende mit körperlichen Behinderungen sind wegen ihrer Beschränkungen in besonderer Weise auf deren Umsetzung im Unterricht angewiesen. Nur so können sie vorhandene Kompetenzen anwenden und handelnd teilnehmen. Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit, Erfahrungs- und Interessenorientierung, Interaktionsorientierung, therapieimmanenter Unterricht, eine gestaltete Lernumwelt, taktile Hilfen bei den Aufgaben, kleine Schritte und Pausen zur Orientierung im eigenen Lernprozess sind absolut notwendig.
- Schwerste Behinderungen: Hinsichtlich spezieller Aufgaben und Bedingungen für die Förderung von Schülern mit

schwerer Mehrfachbehinderung, deren Bedarfe durch traditionelle methodische und didaktische Konzepte nicht ausreichend bedient werden können, finden sich Über-sichten und Empfehlungen für gelingende Integration auf den Internetseiten der Bundesländer.

Förderung in der Sekundarstufe

Die didaktisch-methodischen Aspekte der jeweiligen Bezugs-richtlinien (Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“) können auch für Schüler mit Körperbehinderung gelten. Übergänge zwischen den Bildungsgängen müssen immer möglich bleiben. „Es kann aber für ein behindertes Kind sehr schwer sein, seine Lehrer davon zu überzeugen, dass es mehr leisten kann, als sie vermuten.“³⁷

Viele Schüler der Sekundarstufe mit Förderbedarf KM haben bereits eine wechselvolle Schulkarriere hinter sich. Oft haben sie frustrierende und demotivierende Erfahrungen des Scheiterns an schulischen Anforderungen erlebt.

Wichtige Gegebenheiten, die häufig zu Fehleinschätzungen des Lernverhaltens führen, werden in der Literatur beschrieben.³⁸

Die Fehleinschätzungen durch das Lehrpersonal sind von großer Bedeutung. Der Vergleich mit den nicht beeinträchtigten Mitschülern kann immer wieder zu problematischen Erlebnissen führen:

- Manche Schüler arbeiten sehr langsam; manche aus Angst vor Fehlern, andere aufgrund ihrer Bewegungsstörungen.
- Manche Schüler kommen auf anderen Wegen zu ihren Arbeitsergebnissen als Kinder ohne Behinderung. Auch ihre Entwicklungswege sind anders als die nicht behinderter Kinder.
- Viele Schüler mit Körperbehinderung können sich nur schwer mitteilen. Viele sind sehr abwartend und wenig aktiv, was als Lernschwäche missgedeutet werden kann.
- Viele Schüler mit Körperbehinderung weichen vor Schwierigkeiten und Hindernissen zurück und rufen somit ihre eigentliche Leistungsfähigkeit nicht ab.
- Schüler, die durch schwierige oder traumatische Lebenserfahrungen oder Perspektiven belastet sind, können sich phasenweise nicht gut auf die schulische Arbeit einlassen oder konzentrieren.
- Ausbleibende Lernfortschritte können auch mit didaktisch-methodischen Entscheidungen der Lehrpersonen zusammenhängen, die für bestimmte Schüler mit Körperbehinderung nicht förderlich sind.
- Manche Schüler mit Körperbehinderung, die über überdurchschnittliche Fähigkeiten im mündlichen Sprachgebrauch verfügen, neigen dazu, nicht vorhandene Kompetenzen, Fertigkeiten und Erfahrungswissen vorzutäuschen (vgl. die Förderschwerpunkte „Sehen“ und „Hören und Kommunikation“, Punkt 4 f + 4 g). Hier ist Respekt vor der gezeigten Leistung ebenso gefragt wie sorgfältige Diagnostik und Einfühlungsvermögen, um die sonst unvermeidlichen Überforderungs- und Misserfolgs-erlebnisse zu vermeiden.

36 Hilfe leistet hier „ISAAC – die Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V.“ Kontakt: <http://www.gesellschaft-uk.de>

37 Haupt, Ursula: Körperbehinderte Kinder verstehen lernen: Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Düsseldorf 1997, S. 57

38 vgl. ebenda, S. 59 f.

Pubertät und Körperbehinderung

Eine Körperbehinderung bedingt – auch durch die Vielzahl der Therapien – oft bereits vor Beginn der Pubertät ein negatives Gefühl für den eigenen Körper, über den sich auch das „Anderssein“ definiert. Einige Behinderungsformen bringen einen eher verspäteten Eintritt in diese Lebensphase mit sich, so dass zu diesem Zeitpunkt im Vergleich zu Gleichaltrigen der Eindruck einer gewissen überdauernden Kindlichkeit entsteht. Spätestens hier besteht die Gefahr der sukzessiven Abkopplung von der bisherigen Bezugsgruppe der Nichtbehinderten. Anders als in der Primarstufe, wo Körperbehinderte von der Klasse eher zu viel umsorgt werden und dann zu „erlernter Inkompetenz“ neigen, droht in der Sekundarstufe dagegen Vereinzlung.

Für das Selbstkonzept, das alle jungen Menschen vor allem in der Pubertät ausbilden, ist neben dem intellektuellen Anteil (etwa sprachliche und mathematische Fähigkeiten) auch die nicht-intellektuelle Entwicklung auf der sozialen, emotionalen und körperlichen Ebene wichtig. Die körperliche Leistungsfähigkeit und das äußere Erscheinungsbild spielen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung naturgemäß eine große Rolle – die hier möglichen Probleme für junge Menschen mit Körperbehinderung liegen auf der Hand. Neuere Untersuchungen kommen gleichwohl z.T. zu dem Schluss, dass viele Jugendliche mit Körperbehinderung sich mit ihrer jeweiligen körperlichen Eigenart arrangieren und ihre Identitätsarbeit eher über die sozialen und familiären Kontakte leisten.³⁹

Junge Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen entwickeln aber in der Regel ein negativ besetztes Körpergefühl.⁴⁰ Mit dem Einsetzen der Pubertät verstärkt sich dieser Trend durch die „Konkurrenz der Attraktionen nach den Idealvorstellungen der jeweiligen Kultur“.⁴¹ Die sich daraus ergebenden Konflikte haben einerseits Folgen für das familiäre System, andererseits erhebliche Auswirkungen auf die schulische Bildungs- und Erziehungssituation. In den schulischen Zusammenhängen gilt es, die notwendige Anbahnung von Konzepten zur Integration und Anerkennung der individuellen Behinderung zu beachten⁴². Das beinhaltet auch die Akzeptanz des individuellen Leidens des einzelnen Schülers⁴³. Daher sind in einem guten Schulklima für Jugendliche mit Körperbehinderung die Beziehungen zu Gleichaltrigen ohne Behinderung wichtig, die im Idealfall vertrauensbildend und unterstützend wirken. Die Betroffenen schätzen jedoch oft auch den Kontakt zu anderen Betroffenen und somit die Möglichkeit, „zwar unter Gleichgesinnten, aber nicht ausschließlich unter sich“⁴⁴ sein zu können. Diese beiden Optionen (unter Gleichartigen mit Behinderung, aber auch unter Gleichaltrigen ohne Behinderung zu sein) müssen die integrativ arbeitenden Schulen den Jugendlichen anbieten – im Interesse individuell unterstützender Beziehungsnetzwerke.

Zu diesen gehören auch die Lehrpersonen, die engen Kontakt und individuelle Förderung anbieten.

Barbara Ortlund weist auf Möglichkeiten zur Identitätsbildung im Deutschunterricht hin. Davon ausgehend, dass Krisen durch Lesen intuitiv beeinflussbar sind und für zukünftige Konflikte Handlungskonzepte aufgebaut werden können, beschreibt Ortlund die Wirkungspotentiale von Literatur als Medium der Kommunikation: Literatur ermöglicht den bewussten Umgang mit Sprache und ermöglicht Identitätsentwicklung; sie bietet zusätzlich aber auch Erfahrungsmuster.⁴⁵ Damit sich die Wirkungspotentiale entfalten können, stellt sich bei Schülerinnen und Schülern mit körperlichen Beeinträchtigungen die Frage nach der ‚Betroffenheit‘ durch ein Buch. Es gilt, die Lebensthemen eines pubertierenden Menschen dialogisch zu berücksichtigen und den Schüler/die Schülerin in den Lektüre-Auswahl-Prozess aktiv einzubeziehen.

Unterstützende Maßnahmen durch Lehr- und Assistenzkräfte sind je nach Schwere der körperlichen Beeinträchtigung für den Unterricht erforderlich. Die Helfer sollten beachten, dass für die Selbstbestimmung dieser Jugendlichen die „Entscheidungsautonomie“ wichtiger sein kann als die Handlungsautonomie – ein grundlegender Aspekt für eine gelungene Unterstützungsarbeit.⁴⁶

Folgerungen für den Deutschunterricht

Die fachdidaktische Diskussion Deutsch für den Förderschwerpunkt KM wird durch die Anzahl der Bezugsrichtlinien und der großen Verschiedenheit der Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der betreffenden Schüler erschwert. Die Didaktik der Lernbereiche muss sich mit Hilfe offener systematischer Strukturen am einzelnen Kind ausrichten. Es werden sieben spezifische **Förderdimensionen** genannt, die den Schülern helfen sollen, ihre Lebenssituation und -gestaltung zu bewältigen:

- psychomotorische Dimension
- kognitive Dimension
- sozial-kommunikative Dimension
- emotionale Dimension
- psychosexuelle Dimension
- ästhetisch-kulturelle Dimension
- wertstiftende Dimension.

Sie werden durch die Förderung von Ausdruck und Sprache miteinander verbunden.⁴⁷ Eine differenzierte **Förderdiagnostik** ist der unverzichtbare erste Schritt.

Die von Schurad und seinen Mitautoren vorgegebenen Diagnosemuster sind hilfreich, um die Lese- und Schreibfähigkeiten sowie ergänzende textproduktive Handlungen einschätzen zu können.⁴⁸

Schüler mit Körperbehinderung haben für den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit sehr spezielle individuelle Erfahrungen und Bedürfnisse. Die Gestaltung des vorangegangenen Erstleseprozesses basiert häufig auf unterschiedlichen Methoden: rein synthetische Lesekurse, Arbeit mit Stempeln und Legebuchstaben oder ausschließlich maschinelles

39 Vgl. Dresen, A./Dresen, S.: Ich sehe nicht meine Behinderung – Identitätsaufbau körperlich und motorisch stark beeinträchtigter junger Frauen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11/2013. S. 461 ff.

40 Lothar Sandfort, Sieben Brücken, natürlich barrierefrei, Zur seelischen Architektur eines Weges durch Höhen und Tiefen. <http://www.isbbtrebel.de/bibliothek>

41 Vgl. Sandfort a.a.O. S. 2

42 Vgl. Sandfort a.a.O. S. 5

43 Vgl. Sandfort a.a.O. S. 6

44 Vgl. Dresen/Dresen a.a.O. S. 465

45 Vgl. Ortlund a.a.O. S. 110 f.

46 Vgl. Dresen/Dresen a.a.O. S. 467

47 vgl. Haupt 1997, S. 240

48 vgl. Schurad, Heinz. u.a.: Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte. Oberhausen 2007

Schreiben. Hinsichtlich der (Grapho-)Motorik, der Wahrnehmungsdifferenzierung oder des sprachlichen Ausdrucksverhaltens haben die Schüler sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Die Lehrer können bei den körperbehinderten Lernenden in der Sekundarstufe nicht von einem allgemeinen Wissensstand ausgehen, da den Schülern bestimmte basale Erfahrungen fehlen.

Das kooperative Lernen bietet sich generell für den inklusiven Unterricht an, in dem Gruppenziele und Individualziele verschränkt werden können. Insbesondere für Schüler mit Schwierigkeiten im Ausdrucksverhalten und/oder in der Kognition kann durch das kooperative Lernen eine erfolgreiche Teilhabe am Unterrichtsgeschehen gewährleistet werden.

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit für Schüler mit Körperbehinderung im Fach Deutsch sollte die motorischen Möglichkeiten entwickeln und verbessern, Kognition und Sprache fördern, nonverbale und verbale Kompetenzen in sozial-kommunikativen Zusammenhängen steigern, das Selbstwertgefühl stabilisieren und kreative Ausdrucksformen anregen.

Literaturhinweise:

Bergeest, Harry: Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn 2006
Empfehlungen zur Integration von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: http://www.gu-thue.de/material/AG_Integr.pdf

f) Förderschwerpunkt „Sehen“ (SE)

Die meisten Seheinschränkungen sind heute durch optische Hilfen, wie Brillen oder Kontaktlinsen zu korrigieren und/oder zu minimieren.

Von einer Sehbehinderung spricht man, wenn trotz der Korrektur die Sehschärfe in der Ferne und/oder in der Nähe auf 1/3 bis 1/5 der Norm herabgesetzt ist. Beispielsweise kann ein Sehbehinderter mit 1/20 Sehkraft aus 1 m Entfernung das erkennen, was ein Normalsichtiger aus 20 m Entfernung sieht. Die diagnostischen Werte und mögliche Sehkorrekturen müssen von einem Augenarzt und Optiker bestimmt werden. Diese medizinischen Befunde regeln zunächst die rechtlichen Voraussetzungen für die gesellschaftliche Teilhabe und Unterstützung des sehbehinderten Menschen (Blindengeld, Schwerbehindertenausweis, Berechtigung zum Besuch einer Förderschule „Sehen“, Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im inklusiven Unterricht). Aufschluss über die Art der Sehbehinderung und die Auswirkungen geben die genauen Befunde.

Die meisten Augenerkrankungen, die eine Sehbehinderung nach sich ziehen, sind nach wie vor nicht heilbar. Es hat jedoch eine Entwicklung vielfältiger optischer Sehhilfen stattgefunden, die es den sehbehinderten Menschen erleichtern, in der Welt der Normalsehenden erfolgreich zu agieren und teilzunehmen. So steht heute von der leichten Mehrstärken- oder Kantenfilterbrille bis zu Zoomprogrammen am PC ein differenziertes Arsenal an optischen Hilfsmitteln zur Verfügung.

Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsmaterialien

In den 50er- und 60er-Jahren wurden in den Schulen für Sehbehinderte die Unterrichtsmaterialien möglichst groß gestaltet. In den darauf folgenden Jahrzehnten hat sich ein Para-

digmenwechsel vollzogen von Prinzipien der Sehschonung hin zur Sehschulung. Auch bei der Sehschulung ist immer die individuelle Situation des Einzelnen zu berücksichtigen. Schüler, die „nur“ sehbehindert sind, müssen sich bemühen, in der Welt des Kleingedruckten zurechtzukommen. Sie tun dies mit oder ohne Sehhilfen. Die Lernenden müssen immer wieder ermuntert und angehalten werden, die zur Verfügung stehenden Sehhilfen zu benutzen. Das ist notwendig, weil viele Sehbehinderte in der Welt der Sehenden möglichst wenig auffallen wollen. Sie wollen so „normal“ wie die anderen sein. Die mediale Umgestaltung und Aufarbeitung der Unterrichtsmaterialien kann mit Hilfe der Sehschulung auf ein Minimum begrenzt werden. Sehbehinderte Menschen können so ein Gefühl von Normalität entwickeln. Außenstehende, also auch normalsichtige Lehrer müssen aufmerksam sein und einschätzen, ob und wo sich Schüler überfordern oder ob und wann die Sehbehinderung als Alibi für Versagen genutzt wird. Ältere Schüler tendieren dazu, ihre Sehbehinderung zu leugnen oder zu kaschieren. Hier ist die besondere Aufmerksamkeit der Lehrer gefragt.

Sehbehinderte Schüler können ebenso wie alle anderen Schüler zusätzliche Einschränkungen oder Behinderungen haben. In diesen Fällen muss bei der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien eine Verknüpfung der spezifischen Kriterien stattfinden (z. B. Förderschwerpunkt „Sehen“ + Förderschwerpunkt „Lernen“).

Für erfolgreiches Lernen müssen das Lernumfeld und die Lern- und Unterrichtsmittel gemäß der Seheinschränkung gestaltet werden. Diese Aufgabe fällt Eltern, Lehrpersonen und, je nach Alter, auch den sehbehinderten Schülern zu.

Grundsätzliche Hilfen für sehbehinderte Schüler:

- Emotionale und soziale Unterstützung bei der Bewältigung der Sehbehinderung und beim Annehmen notwendiger Hilfen, insbesondere beim Gebrauch optischer Sehhilfen.⁴⁹
- Verständnis und die Einsicht in die Stress- und Erschöpfungszustände, die bei längerem Arbeiten durch übermäßige Konzentration auf visuelles Erfassen entstehen können.
- Organisierte und beständige Gestaltung des Raumes, insbesondere eine gute und blendungsfreie Ausleuchtung des Arbeitsplatzes.
- Sitzplatz mit Rücken zum Fenster, um Blendung zu vermeiden.
- Berücksichtigung des individuellen Nachteilsausgleichs (Zeitzugabe bei Prüfungsarbeiten, Schriftgröße, kontrastreiche Schrift u. a.).⁵⁰

Hilfen für den (Deutsch-)Unterricht

Da sehbehinderte Menschen in der Regel keine Einschränkung im Hören haben und somit die kommunikativen Kompetenzen zur Geltung kommen, ergeben sich notwendige differenzierende Maßnahmen vorwiegend im schriftsprachlichen Bereich:

⁴⁹ Vorstellung optischer Sehhilfen unter: http://www.dbsv.org/fileadmin/publikationen/20_265_Testwarenkorb/08_Hilfsmittel_fuer_sehbehinderte_Menschen.pdf

⁵⁰ <http://www.schulleitung-online.de/nachteilsausgleich-gewahren-und-umsetzen/150/19/2617/>

- Bei der **Tafelarbeit** ist auf optimale Platzwahl zur Tafel hin zu achten, auf Sauberkeit und Übersichtlichkeit des Tafelbildes, auf Verwendung weißer oder gelber Kreide, auf sprachliche Begleitung des Tafelbildes, auf den Einsatz des Tafellesegerätes und Hilfen durch die Banknachbarn.
- **Arbeitsblätter** können vergrößert angeboten werden. Deren Gestaltung soll sich hervorheben durch Kontraste, deutliche Konturen, eine klare Strukturierung, eine serifenlose⁵¹ Schrift (z. B. Arial, Verdana), Kopien auf gelbem Papier, um Kontraste deutlicher zu machen.
- Kontinuierliche und diskontinuierliche **Texte** werden in Schulbüchern häufig farbig gestaltet. Hellblaue oder gelbe Schrift auf weißem Grund können Sehbehinderten häufig gar nicht oder nur schlecht erkennen.
- Bei Arbeiten am **OHP** sollten sehbehinderten Schülern die Folien als Papierausdrucke zur Verfügung gestellt werden.
- Als **Schreibmaterial** eignen sich dunkle Stifte für stärkere Kontraste (z. B. weicher Bleistift, schwarzer Filzstift).
- **Lineaturen** sollten stärkere Konturen haben.
- Das **Arbeiten am PC** gewinnt für den Sehbehinderten eine besondere Bedeutung, da sich das zu bearbeitende Material – je nach Programm bzw. Software individuell darstellen lässt (Schriftart und Schriftgröße, Kontrast, Farbwahl, Zeilenabstand etc.). Eine spezielle Vergrößerungssoftware (z. B. Zoom-Text) kann genutzt werden.

Weitere Hilfen

Lehrer, die mit den besonderen Bedarfen der sehbehinderten Schüler nicht vertraut sind, stehen Beratungs- und Unterstützungsangebote (z. B. für die Schulung am PC) zahlreicher Anbieter zur Verfügung. Orientierung kann hier der Integrationsfachdienst (IFD) leisten. Wünschenswert ist eine kontinuierliche Begleitung und Beratung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft mit fundierten Kenntnissen im Förderschwerpunkt „Sehen“. Wenn dies nicht möglich ist, sollten sich die Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen nicht scheuen, Hilfe bei den Förderschulen „Sehen“ oder weiteren Beratungsstellen einzuholen.

Literaturhinweise:

- Lang, Markus u. a.: Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülern. Stuttgart 2008
- Krug, Franz-Karl: Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern. München 2001

g) Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ (HK)

Begriffsbestimmung und Bezugsgruppen

Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung bilden eine äußerst heterogene Gruppe. Hörschädigung als Oberbegriff beinhaltet alle Ausprägungsgrade und Formen von Hörschädigungen. Im Allgemeinen wird zwischen schwerhörigen und gehörlosen Menschen unterschieden: Schwerhörige Menschen sind in der Lage, mit Hörhilfen Sprache über das Ohr wahrzunehmen. Sie kommunizieren in der Regel lautsprach-

lich. Gehörlose Menschen haben einen umfassenden Hörverlust vor oder während des Spracherwerbs erworben und können auch mit Hörhilfen gesprochene Sprache nicht über das Ohr wahrnehmen und auf natürlichem Wege erwerben. Gehörlose Menschen kommunizieren meist in der Gebärdensprache.

Entwicklungsbedingungen im familiären Umfeld

Tritt der Hörverlust prälingual, also vor oder während des Spracherwerbs ein, so kann sich dieser umfassend auf den Spracherwerb und die kommunikativen Möglichkeiten der Kinder auswirken. Die Sprachentwicklung schwerhöriger und gehörloser Kinder weist dabei oft eine große Variationsbreite auf. Leichtgradig schwerhörige Kinder verfügen teilweise über hohe lautsprachliche Kompetenzen, wohingegen die Lautsprachentwicklung gehörloser Kinder, die die gesprochene Sprache nicht über das Ohr wahrnehmen können, oftmals umfassend beeinträchtigt ist. Ca. 95% der hörgeschädigten Kinder haben hörende Eltern. Dies gilt auch für gehörlose Kinder, die somit auch die Gebärdensprache nicht direkt (ähnlich wie die Muttersprache) erwerben können.

Haben gehörlose Kinder hingegen gehörlose Eltern (das trifft auf ca. 5–10% der gehörlosen Kinder zu), so haben diese in der Regel einen normalen Spracherwerb in der Gebärdensprache, der ihnen eine hörenden Kindern vergleichbare Entwicklung im sprachlichen, kognitiven und sozialen Bereich eröffnet.

Die Gebärdensprache ist eine Sprache in einer anderen Modalität. Sie ist räumlich-visuell gegliedert und weist vergleichbare Strukturen wie die der Lautsprachen auf. Sie hat einen umfangreichen Wortschatz und verfügt über komplexe grammatische Strukturen. Gebärdensprachen erfüllen die gleichen Funktionen wie andere Sprachen. Sie dienen dazu, Erfahrungen und Gefühle auszutauschen, Wissen zu vermitteln oder soziale Kontakte aufzunehmen. Mit Gebärdensprachen können genauso wie in gesprochenen Sprachen komplexe Sachverhalte ausgedrückt werden. Gehörlosen Eltern und ihren gehörlosen Kindern steht damit ein tragfähiges Kommunikationssystem zur Verfügung.

In Deutschland wird die „Deutsche Gebärdensprache“ (DGS) verwendet. Sie unterscheidet sich von Gebärdensprachen, die in anderen Ländern verwendet werden.

Gehörlose und schwerhörige Kinder hörender Eltern können aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten in ihrer Sprach- und Kommunikationsentwicklung über ein geringeres Erfahrungs- und Weltwissen verfügen, das sich wiederum auch auf die sprachlich-kommunikative, aber vermittelt auch auf die kognitive Entwicklung auswirken kann.

Durch den beeinträchtigten Lautspracherwerb ist der Wortschatz gehörloser und schwerhöriger Kinder oftmals nicht im gleichen Maße ausdifferenziert, wie dies bei gut hörenden Kindern der Fall ist. Ähnliches gilt auch für die grammatischen Kompetenzen. Zum einen besteht ein enger Zusammenhang zwischen Wortschatz- und Grammatikentwicklung, zum anderen haben viele hörgeschädigte Kinder auch Probleme, wichtige grammatische Marker wie z. B. Flexionsendungen oder Pluralbildungen wahrzunehmen und zu erwerben. Gehörlosen Kindern bleibt ein intuitiver Zugang hierzu meist

⁵¹ Als Serifen (franz. Fäßchen, auch Schraffe oder End-Querstrich) werden die feinen Linien, die einen Buchstabenstrich am Ende quer zu seiner Grundrichtung abschließen, bezeichnet z. B. Times new roman.

vollständig verschlossen. Vergleichbares gilt auch für die Aussprache. Aufgrund der beeinträchtigten auditiven Rückkopplung des eigenen Sprechens weisen viele gehörlose und schwerhörige Kinder Auffälligkeiten in der Aussprache auf. Da ein enger Zusammenhang zwischen der deutschen Schriftsprache und der gesprochenen Sprache besteht (Phonem-Graphem-Korrespondenz), können hörgeschädigte Kinder auch Schwierigkeiten haben, einen angemessenen Zugang zur Schriftsprache aufzubauen. Dies gilt insbesondere dann, wenn dieser vornehmlich über das Hören angebahnt wird.

Moderne digitale Hörgeräte sind für schwerhörige Kinder eine wichtige Unterstützung in der Wahrnehmung von Umweltgeräuschen und gesprochener Sprache. Allerdings unterscheidet sich das Hören mit einem Hörgerät deutlich vom normalen Hören. Ein Hörgerät kann ein normales Gehör nicht ersetzen. So werden oftmals Hintergrund- und Umgebungsgeräusche als störend empfunden. Der Frequenzbereich ist gegenüber dem normalen Hören eingeschränkt. Große Lautstärken werden von vielen hörgeschädigten Menschen als unangenehm wahrgenommen, weil das Lautstärkeempfinden beeinträchtigt ist. Liegt eine so umfassende Hörschädigung vor, dass auch Hörgeräte das Hörvermögen nicht mehr angemessen unterstützen können, werden hochgradig hörgeschädigte Kinder oftmals mit Cochlea Implantaten (CI) versorgt. Das CI ist eine elektronische Hörhilfe, die in das Innenohr implantiert wird und eine akustische Wahrnehmung ermöglicht. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Höreindrücke nicht mit dem normalen Hören zu vergleichen sind. Viele CI-Träger können die Höreindrücke aber zum Verstehen der gesprochenen Sprache und zur Wahrnehmung von Umweltgeräuschen nutzen. In schulischen Kontexten werden oft auch sogenannte Mikroport-Anlagen eingesetzt: Das hörgeschädigte Kind trägt einen Funkempfänger, der mit den Hörhilfen verbunden ist. Die Sprechenden Personen haben einen Sender, der ein Mikrofon enthält. Auf diese Weise sind Sprecher und hörgeschädigte Person direkt miteinander verbunden. Der Vorteil besteht in der Überbrückung der Entfernung und in der Reduzierung der Umgebungsgeräusche, die als Störschall die auditive Wahrnehmung beeinträchtigen können.

Für gehörlose und schwerhörige Menschen ist die Kommunikation in der Lautsprache mit einem hohen Maß an Konzentration verbunden. Da die gesprochene Sprache oft nicht vollständig wahrgenommen wird, müssen hörgeschädigte Menschen fortlaufend fehlende Informationen ergänzen und das Gemeinte erschließen. Das Absehen der gesprochenen Sprache unterstützt zwar das Verstehen, aber es können nicht alle sprachlichen Merkmale der gesprochenen Sprache durch das Absehen kompensiert werden. Aufgrund der hohen Konzentration, die mit dem Verstehensprozess verbunden ist, kommt es auch schneller zu Ermüdungs- und Erschöpfungszuständen.

Förderaspekte

Aufgrund der Hörschädigung sind die Sprach- und Kommunikationsentwicklung, die psycho-soziale Entwicklung sowie der Wissenserwerb beeinträchtigt. Die Schwerpunkte der pädagogischen Förderung liegen deshalb in diesen Bereichen.

In der Kommunikation zwischen Eltern und hörgeschädigten Kindern geht es in der pädagogischen Förderung vor allem um den Aufbau eines Sprachsystems (Wortschatz, Grammatik), die Anbahnung und Festigung der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (Eltern-Kind-Dialog), den Ausbau des Welt- und Erfahrungswissens und um die Entwicklung einer positiven Identität, in der die Akzeptanz der Hörschädigung ein wesentliches Moment ist. Ein tragfähiges Kommunikationssystem ist hierfür ein zentrales Element. Für gehörlose Kinder ist die Erstsprache die Gebärdensprache. Haben gehörlose Kinder gehörlose Eltern, erwerben sie diese auf natürlichem Wege in der Kommunikation mit ihren Eltern. Gehörlose Kinder hörender Eltern, die die Gebärdensprache nicht beherrschen, bedürfen einer pädagogischen Förderung, die die Gebärdensprache für die Familien und ihre Kinder bereitstellt und die inhaltlich für alle Beteiligten gleich ausgerichtet ist.

Im Zentrum der schulischen Förderung aller hörgeschädigten Schüler stehen – neben den für alle Schüler geltenden Inhalten – in einem besonderen Maße die Sprachentwicklung (Wortschatz und Grammatik), die Kommunikation, der Erwerb der Schriftsprache und die Identitätsförderung. Neben dem Sprachunterricht kommt im Grundschulbereich insbesondere dem Sachunterricht für den Aufbau von Weltwissen eine besondere Bedeutung zu. Für gehörlose Kinder und Jugendliche, die gebärdensprachlich kommunizieren, sollte sich eine bilinguale Förderung anschließen, die Gebärdensprache als Unterrichtssprache und möglichst auch als Unterrichtsfach beinhaltet. In inklusiven Schulkontexten wird dies durch den Einsatz von Gebärdensprachdolmetscherinnen und -dolmetschern erreicht.

Lehr- und Lernvoraussetzungen

Um ein möglichst störungsfreies Wahrnehmen und Kommunizieren aller Schüler im Unterricht zu gewährleisten, sollten die Klassen- und Fachräume so ausgewählt und akustisch-ergonomisch ausgestattet werden, dass möglichst wenig Störschall von außen (z. B. Straßenlärm, aber auch Musikunterricht im Nebenraum) in die Räume dringen kann und der Schall im Raum sich möglichst wenig ausbreitet (durch die Verwendung nachhall-reduzierender Akustikdecken, Akustikwand-Paneele, Gardinen o. Ä.). Der Einsatz von schallarmen elektronischen Geräten (z. B. Computerfestplatten, Beamern) führt zu einer maßgeblichen Entlastung bei allen Schülern. Auch die Einführung von Gesprächsregeln und eine gute Schüler- und Lehrersprache führen zu einer Reduzierung des Störschalls und zu einer Verbesserung des Sprachverstehens.

Als Hörhilfen haben sich darüber hinaus Höranlagen (FM-Anlagen) bewährt, mit deren Hilfe das Gesprochene über ein Mikrofon an den Empfänger des hörgeschädigten Kindes gesendet wird. Der Einsatz ist mittlerweile vielfach bewährt und leicht durchführbar. In Klassengesprächen sollte das Mikrofon entsprechend von Sprecher zu Sprecher gereicht werden, damit der hörgeschädigte Schüler nicht nur seinen Lehrer, sondern auch seine Mitschüler verstehen kann. Zudem sollten die Geräte mehrerer hörgeschädigter Kinder auf die gleiche Frequenz eingestellt werden.

Darüber hinaus ist der Einsatz von Schriftdolmetschern möglich, die entweder vor Ort oder online über das Internet gesprochene Sprache simultan in Schriftsprache umsetzen. Eine bewusst gewählte Sitzordnung kann dazu beitragen, dass das hörgeschädigte Kind möglichst alle anderen Kinder und seine Lehrer sieht, um deren Mundbild ablesen und nutzen zu können. Hierbei ist es hilfreich, dass Lichtquellen (z. B. Fensterfronten) sich hinter dem hörgeschädigten Kind befinden.

Ebenso wie beim Thema „Versorgung mit technischen Hörhilfen“ gilt auch hier: Eine bestmögliche, nach hörakustischen und beleuchtungstechnischen Grundsätzen ausgestattete Lernumgebung erleichtert die Teilhabe hörgeschädigter Kinder maßgeblich, liefert aber keine Garantie für störungsfreies Wahrnehmen und Kommunizieren.

Didaktische Prinzipien

Neben den didaktischen Grundprinzipien, von denen alle Kinder mit oder ohne spezifischen Förderbedarf profitieren, sollten für gehörlose und schwerhörige Kinder die nachgeannten besonderen Prinzipien Berücksichtigung finden:

Visualisierung

Der Lehrer erleichtert das Lernen und die Teilhabe am Unterricht hörgeschädigter Kinder insbesondere dadurch, dass

- Unterrichtsinhalte immer durch Anschauungsmaterialien verdeutlicht werden.
- Fragen und Aufgaben schriftlich fixiert werden.
- Materialien, Mitschriften o.Ä. als Kopien zur Verfügung gestellt werden.
- Unterrichtsinhalte und -ergebnisse schriftlich zusammengefasst werden.
- den hörgeschädigten Schülern beim Einsatz von Unterrichtsmedien (Filme, Hörspiele u.a.) schriftliche Zusammenfassungen angeboten werden.

Lehrersprache

Sie werden von hörgeschädigten Schülern besser verstanden, wenn Lehrer

- eine klare, akzentuierte (aber nicht überakzentuierte) Lehrersprache verwenden.
- immer mit dem Gesicht zu den hörgeschädigten Schülern sprechen.
- ihre Gesprächsbeiträge körpersprachlich und mimisch unterstützen.
- bei neuen Begriffen oder Namen das Fingeralphabet einsetzen.
- eine FM-Anlage in interaktiven Unterrichtssituationen einsetzen.
- Lehrerecho einsetzen (sofern das Mikrofon der FMANlage beim Lehrer verbleibt).

Kommunikationssicherung – Etablieren sicherer Kommunikationsstrukturen

Hörgeschädigte Schüler werden an ihrem Deutschunterricht besser und erfolgreicher teilhaben können, wenn die Lehrkräfte

- die Unterrichtseinheiten eindeutig strukturieren.
- Themenwechsel deutlich ankündigen.
- Rückfragen durch Schüler regelmäßig ermöglichen.
- Schlüsselbegriffe erklären.

- bei Unterrichtsgesprächen die jeweiligen Sprecher mit Namen auffordern.
- mit allen Schülern klare Gesprächsregeln vereinbaren.
- zwischen Phasen starker Hörbeanspruchung (Klassengespräche, Referate, Gruppenarbeit o.Ä.) und Phasen geringer oder keiner Hörbeanspruchung (z. B. Stillarbeit) abwechseln.

Informationsquellen

Ansprechpartner für inklusives Lernen hörgeschädigter Schüler sind die Schulleitungen und Kollegien der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“. Weitere Informationen zu den Sozialisations-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsbedingungen schwerhöriger und gehörloser Kinder und Jugendlicher können nachfolgend aufgeführten Informationsschriften entnommen werden:

Literaturhinweise:

Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.: Hörgeschädigte Kinder – gehörlose Erwachsene: Informationen und Empfehlungen. Hamburg 1998

Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V.: Hörgeschädigte Kinder – schwerhörige Erwachsene: Kommunikation mit schwerhörigen und ertaubten Menschen. Hamburg 2000

h) Autismus-Spektrum-Störungen (in Verbindung mit anderen Förderschwerpunkten)

Autismus-Spektrum-Störungen: Was ist wie gestört?

In den letzten Jahren sind die fachlichen Erkenntnisse zu der Entwicklungsstörung „Autismus“ deutlich gewachsen. Mit verbesserten und differenzierten Verfahren wird diese Störung deutlich häufiger diagnostiziert.

Die Diagnose muss dabei von einem Kinder- und Jugendpsychiater oder von einem klinischen Psychologen gestellt werden.

Im Rahmen der ICD-10 („International Classification of Diseases“) gehören Störungen aus dem Autismspektrum zu den tief greifenden Entwicklungsstörungen. Die Übergänge zwischen den einzelnen Störungsbildern werden heute als fließend betrachtet, so dass man von „Autismus-Spektrum-Störungen“ (ASS) spricht.

Allen Störungsbildern gemeinsam sind Auffälligkeiten und qualitative Abweichungen besonders in zwei Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung:

- eingeschränkte wechselseitige soziale Interaktion und Kommunikation (vor allem der Sprache)
- eingeschränktes, stereotypes, sich häufig wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten.

Es werden in diesem Spektrum drei Störungsbilder unterschieden:

Frühkindlicher Autismus

Diese beeinträchtigte Entwicklung manifestiert sich bereits vor dem dritten Lebensjahr, daher frühkindlicher Autismus oder Kanner-Autismus (benannt nach Leo Kanner, seit 1943). Die gestörte Entwicklung des Kindes zeigt sich durch

- eine verspätete Entwicklung oder vollständige Störung der gesprochenen Sprache.

- eine stark beeinträchtigte kognitive Entwicklung (geistige Behinderung).
- die Unfähigkeit, Blickkontakt, Mimik, Körperhaltung und Gestik zur Regulation sozialer Beziehungen zu verwenden.
- den Mangel, spontan Freude oder Interessen mit anderen zu teilen.
- den Mangel an spontanen Als-ob-Spielen.

High-Functioning-Autismus

Die Diagnose gehört nicht zu den psychiatrischen Störungsbildern der ICD-10. Sie beschreibt die Entwicklung eines Kindes mit zunächst diagnostiziertem frühkindlichen Autismus bei gleichzeitig durchschnittlicher Intelligenz außerhalb einer geistigen Behinderung.

Asperger-Syndrom (benannt nach Hans Asperger, seit 1938)

- Sprachentwicklung und kognitive Entwicklung sind nicht verzögert
- Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion und Kommunikation
- motorische Ungeschicklichkeit
- ungewöhnlich intensive und eng umschriebene Sonderinteressen
- stereotype Verhaltensmuster

Lernausgangslage und Aspekte des Förderbedarfs

Lernen in einer sozialen Gruppe und gleichzeitige kognitive Anforderungen bestimmen das tägliche Unterrichtsgeschehen.

Die Verschränkung beider Ebenen ist für Kinder und Jugendliche mit Autismus in mehrfacher Hinsicht erschwert. Die Störungen aus dem Autismusspektrum wirken sich unterschiedlich aus.

Im Bereich des frühkindlichen Autismus führen die oft stark eingeschränkte geistige Entwicklung (geistige Behinderung) und die eingeschränkten Sprachmöglichkeiten zu besonderen Lernausgangslagen. Die Förderung wird in der Regel im Kontext des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ erfolgen. Im Bereich des Asperger-Syndroms fallen die Schüler auf, weil sie „irgendwie anders“ sind. In manchen Bereichen zeigen sie außergewöhnlich gute Fähigkeiten und Leistungen, zu anderen Bereichen haben sie kaum Zugang.

Aspekte sozialer Beziehungen beim Asperger-Syndrom

Kinder und Jugendliche sind im Umgang mit anderen massiv beeinträchtigt. Ihr Verhalten entspringt nicht mangelndem Willen oder gar einer bösen Absicht. Ihr Wunsch, zur Gruppe zu gehören und willkommen zu sein, ist so elementar wie bei anderen Menschen. Sie bringen aber infolge ihrer tief greifenden Entwicklungsstörung deutlich andere Voraussetzungen in die soziale Interaktion ein. Sie tun sich schwer, wechselseitige Freundschaften zu entwickeln und flexibel auf die Wünsche und das Verhalten anderer einzugehen. Die Perspektive eines anderen einzunehmen, eine Idee von den Absichten und Gefühlen eines Gegenübers zu entwickeln, ist schwierig. Sie wirken oft starr in der Verfolgung und Durchsetzung ihrer eigenen Interessen. Nähe und Distanz können sie häufig nur schwer regulieren. Es fällt ihnen schwer, Beobachtungen und Imitation auf andere soziale Situationen zu übertragen. Dieses sonderbare Verhalten führt häufig zu

Außenseiterpositionen mit entsprechender Mobbingproblematik.

Wenn soziale Situationen und soziale Beziehungen Schwerpunkte der Beeinträchtigung sind, dann müssen die Maßnahmen der Förderung auch in diesen Bereichen ansetzen. Alltägliche soziale Situationen, die normal entwickelten Kindern und Jugendlichen leicht „von der Hand gehen“, müssen von Schülern mit Autismus- Spektrum-Störungen oft mühsam entschlüsselt und wiederholend geübt werden.

Im Bereich der **Theory of Mind**⁵² werden u. a. gefördert:

- Erkennen von Emotionen beim Gegenüber (Gesichtsmimik) mit Trainingselementen durch Fotos und Filmszenen
- Einüben von sozialen Routinen wie Begrüßungsformeln
- punktueller Blickkontakt
- Smalltalk-Übungen

Im Bereich schulischer sozialer Situationen kann die Arbeit mit dem Ansatz der **Social Stories** hilfreich sein. Social Stories sind Kurzgeschichten, die eine Situation und übliche soziale Handlungsweisen in einer bestimmten Satzstruktur beschreiben. Diese Social Stories werden zusammen mit dem Schüler entwickelt und aufgeschrieben. Sie dienen der Deutung der Umwelt, der Reduktion von Stress und Überforderung und dem Etablieren von Handlungsroutinen. Die Stories bestehen vorwiegend aus deskriptiven und perspektivischen Sätzen und eher wenig angewandten direktiven Sätzen.⁵³

Das Gefühl, „irgendwie anders zu sein“ und gleichzeitig die anderen auch „als irgendwie anders und fremd“ zu erleben, bedarf einer strukturierten Bearbeitung, um soziale Teilhabe zu gestalten. Wenn eigene Stärken und Schwächen realistischer eingeschätzt werden, können auch notwendige Veränderungsprozesse realistischer bewältigt werden.

Die Beschäftigung mit Spezialinteressen ist dabei für das innere Erleben, für die emotionale und kognitive Regulation, aber auch für die kommunikativen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung.

Aspekte der Sprache und Kommunikation

Die besondere Lernausgangslage im Bereich der Kommunikation führt zu dem Problem, dass der Wunsch und die Notwendigkeit nach (verbalem) Austausch mit anderen Menschen anders und eingeschränkt erlebt werden. In der Verschränkung von starker Eigenorientierung, oft geringeren Möglichkeiten der Imitation und einer eher am Detail als am Gesamtkontext orientierten Wahrnehmung gestaltet sich Kommunikation anders und wird – vor allem für das Gegenüber – oft erheblich erschwert.

52 Theory of Mind (TOM): Spektrum sozio-kognitiver Fähigkeiten für positiv verlaufende soziale Interaktionen

53 Beispiel „Kakao in der Schule“: Mein Name ist Peter. Ich gehe in die 5. Klasse. In meiner Schule gibt es in der 1. Pause Kakao oder Milch. Ich trinke gern Kakao. Manchmal ist noch ein Kakaopäckchen übrig. Der Lehrer entscheidet, wer den Kakao bekommt. Jeder kommt einmal an die Reihe. Ich bleibe ruhig und warte, bis ich an die Reihe komme. Weitere Anregungen zur Erstellung eigener Social Stories unter <http://inklusion.bildung-rp.de/informationen-fuer-schulen/schule-und-behindernung/autismus/schulische-foerderung/auswirkungen-im-schulischen-alltag/beispiele-aus-der-praxis/social-stories.html>

Im Bereich des Asperger-Syndroms zeichnet sich die Sprache durch folgende Besonderheiten aus:

- Es finden keine oder nur begrenzte wechselseitige dialogische Gespräche statt (Monolog statt Dialog).
- Melodie und Klang der Stimme sind ungewöhnlich (z. B. sehr laut, monoton, besonders hohe Stimmlage) bei oft pedantischer Redeweise.
- Gestik und Mimik sind stark eingeschränkt, oft fehlt der Blickkontakt.
- Oft fehlt das Verständnis für Witz, Humor und Metaphern von anderen Menschen. Humor wird oft nur auf sich selbst bezogen.
- Gedanken werden laut ausgesprochen, manchmal in sozial nicht passenden Situationen.
- Oft wird ein beeindruckendes Vokabular zu bestimmten Fachgebieten beherrscht.
- Häufig wird ein ungewöhnlicher Umgang mit Wörtern („Erfinden“ von Neologismen) praktiziert.
- Das Verständnis für die soziale Situation beim Sprechhandeln fehlt oft (z. B. durch Unterbrechen von Unterhaltungen anderer; durch ausufernden Redefluss).

Im Lehrerverhalten muss als Unterstützung für die Schüler beachtet werden:

- Die Lehrersprache ist präzise und deutlich. Sie ist durch klare, eindeutige Informationen und Aufträge in kurzen Sätzen gekennzeichnet.
- Die Sprache ist langsam und deutlich mit angemessenen Pausen (vgl. FSP „Sprache“).
- Anweisungen werden zusätzlich schriftlich gegeben.
- Die Ansprache der Schüler erfolgt mit Namen. Dabei wird Blickkontakt hergestellt.
- Diskussionen werden (ohne Abwertung) vermieden.
- Regeln sind klar und eindeutig. Konsequenzen – auch positive – werden benannt (vgl. FSP ES).
- Ironie und Redewendungen werden vermieden (oder zumindest erklärt).
- In dialogischen Situationen werden eher geschlossene als offene Fragen gestellt.

Die Lernausgangslage im Bereich der Wahrnehmung und Kognition

- sehr detailorientiertes, weniger simultanes Erfassen von Umwelt (Theorie der schwachen zentralen Kohärenz)
- Schwierigkeiten, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden
- gutes und nachhaltiges Behalten von Fakten, das jedoch häufig nur auf eigenorientierte Spezialthemen bezogen ist
- eher Tendenz zu guten Leistungen bei visuell-räumlichen Aufgabenstellungen und automatisierten Gedächtnisfunktionen
- eher rigide Problemlösungsstrategien
- flüssiger Wechsel von einer Aufgabe/einem Aufgabentyp zum anderen fällt schwer
- Schwierigkeiten im Erkennen und Verstehen von sozialen Fragestellungen und Handlungen

- Schwierigkeiten, Gestik und Mimik anderer Menschen zu interpretieren und Gefühle des Gegenübers zu erkennen und darauf mit angemessenem Verhalten zu reagieren

Förderliche Maßnahmen und Angebote sind:

- Die Aufmerksamkeit fokussieren (Reize abschirmen, den Arbeitsplatz entsprechend einrichten).
- Die „Welt erklären“ – soziale Zusammenhänge in einfachen Worten und kurzen Sätzen erklären.
- Schlüsselhinweise in den Lernaufgaben farblich markieren.
- Veränderungen im Stunden- und Tagesablauf ankündigen, z. B. durch Tafelanschrieb (vgl. FSP ES).

Aspekte im Bereich der planenden und handelnden Funktionen

Im schulischen Bereich sind die Funktionen der Handlungsplanung und Selbststeuerung ein zentraler Punkt für die persönliche Entwicklung. (Welche Ziele setze ich mir? Welche Handlungen setze ich hierfür in Gang? Welche Handlungsschritte sind wichtig? Für welche Prioritäten entscheide ich mich bei Alternativen? Wie reguliere ich meine Emotionen bei Stress?)

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigen in diesen Feldern große Beeinträchtigungen. Es fällt ihnen schwer, Reihenfolge und Zeitplanung von geforderten Handlungsschritten (z. B. Vorbereiten des Arbeitsplatzes, Bereitstellen notwendiger Materialien, Struktur von Mäppchen und Ranzen) zu organisieren. Diese Probleme verstärken sich vor allem bei überlappenden Anforderungen (z. B. gleichzeitig den Tafelanschrieb in das Heft übertragen und die mündlich gestellte Hausaufgabe mitbekommen). Diese komplexen Anforderungen führen schnell zu Überforderungen und Stressbelastung. Als Reaktion auf die Belastung kann es zu extremer Verlangsamung, Wegräumen, Verweigerung oder plötzlichen aggressiven Ausbrüchen kommen.

Für eine sichernde Orientierung und zur Anbahnung routinierter Handlungsabläufe bieten das Classroom- Management (vgl. FSP ES) und die Strukturierungsansätze des TEACCH- Programms wichtige Hinweise. Mit Hilfe dieser Strukturierungen können die Zusammenhänge und die Anforderungen der schulischen Umwelt verständlicher werden. Schüler mit Autismus- Spektrum-Störungen können mit diesen Strukturierungshilfen Schutz vor Überflutung und Überreizung erfahren. Routinen und Rituale bringen Ordnung in ein erlebtes Durcheinander.

Strukturierung des Raums

- gegliederter Klassenraum durch Schilder und Pläne am Klassenbrett, Stellwände zur Abtrennung von Bereichen, etc.
- gegliederter Arbeitsplatz durch markierte Bereiche, festen Platz für Mäppchen, Platz für Aufgabenkörbe oder Mappen, für ein Hausaufgabenheft
- Sitzplatz mit Reizabschirmung und Nähe zur Tafel und zum Lehrer
- gegliederter Tafelanschrieb, bei dem Hausaufgaben immer am gleichen Platz und in gleicher Farbe geschrieben werden
- jeder Stundenablauf wird in Schritten an der Tafel visualisiert

Strukturierung von Zeit

- Stundenverlauf in Zeitabschnitte gliedern
- Phasen- und Aufgabenwechsel deutlich und präzise ankündigen
- Visualisierung von „ablaufender und verbleibender Zeit“ durch Timer oder Sanduhr
- Ablaufpläne mit zeitlicher Reihenfolge von Schritten erstellen

Strukturierung von Material und Tätigkeiten

- gleiche Farben für gleiche Lernbereiche
- Strukturierung von Aufgabenfeldern in Materialbehältern, in Schuhkartons, auf Tablets, in Themenmappen
- Gliederung von Tätigkeiten: z. B. Aufgaben liegen links auf dem Arbeitsplatz, Ergebnisse kommen nach rechts
- Gliederung von komplexen Aufgabenstellungen in Teilabschnitte auch durch Visualisieren mit Piktogrammen, sukzessives Bearbeiten dieser Teilabschnitte
- Verstärkerpläne (Token-Systeme) an das strukturierte Bearbeiten der Arbeitsschritte koppeln, indem jedes Teilziel verstärkt wird (vgl. FSP ES)
- Wahlmöglichkeiten reduzieren: Von vier Aufgaben sind z. B. drei Aufgaben Pflichtaufgaben
- Plötzliche Veränderungen im angeforderten Handlungsablauf möglichst vermeiden oder zumindest vorher ankündigen: Gelbe Karte hochhalten, um Veränderungen anzukündigen

Aspekte von Wut und Aggressionen

Im sozialen Miteinander schulischen Lebens gruppieren sich auch bei normal entwickelten Schülern um diesen Bereich zentrale Konflikte.

Viele Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen haben aufgrund ihrer starken Eigenorientierung bei gleichzeitiger Ablehnung von Fremdbestimmung, ihren eingeschränkten Möglichkeiten des Verstehens und Gestaltens von sozialen Beziehungen, Schwierigkeiten, Wut zu kontrollieren. Auch Angst, Frustrationen, Gefühle der Bedrohung, Reizüberflutungen und eine Häufung von für sie unvorhersehbaren

Veränderungen können zu aggressiven Impulsdurchbrüchen führen.

Hilfreich in diesem schwierigen Umfeld sind für alle beteiligten vier Grundgedanken:

- Die oben skizzierten Strukturierungshilfen des schulischen Alltags führen zu einer Minderung des Erregungsniveaus, da sie Orientierung und Vorhersehbarkeit bieten.
- Schüler mit Autismus benötigen Rückzugsräume zum Schutz vor Überforderung. Dies können äußere Rückzugsräume sein: eine Runde über den Schulhof laufen, vorübergehender Aufenthalt in einem besonderen Raum mit einem Einzelarbeitsplatz. Auch die inneren Rückzugsräume, wie die Beschäftigung mit Spezialthemen, können bei beginnenden Konflikten helfen. Diese beruhigenden Beschäftigungen sollten nutzbar gemacht werden, indem sie in Unterrichtsvorhaben eingebunden oder als zeitlich begrenzte, sinnvolle Verstärker eingesetzt werden.
- Schüler dürfen nicht erfahren und lernen, dass instrumentell-aggressives Verhalten zur Durchsetzung ihrer Interessen führt. Notwendig sind verhaltenssteuernde Maßnahmen (Verstärkerpläne bei Impulskontrolle) und gleichzeitig die Erarbeitung von Möglichkeiten, negative Affekte besser wahrzunehmen und möglichst in Sprache auszudrücken.
- Positives Verhalten muss möglichst bei jedem Auftreten verstärkt werden z. B. durch Spiegeln (vgl. FSP ES).

Literaturhinweise:

- Atwood, Tony: Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom. Stuttgart 2008
- Häußler, Anne: Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Dortmund 2008
- Kappus, Natalie/Schröder, Ann-Christin: Unterricht über das Asperger-Syndrom. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 05/2008, S. 190–195
- Schirmer, Britta: Schulratgeber – Autismus-Spektrum-Störungen. München 2010
- Schneider, Karla/Köneke, Vanessa: Warum Bretter manchmal vor Köpfen kleben – ein Alltagsleitfaden für Kinder und Jugendliche mit Autismus. Nordhausen 2009