Vorwort **4**

1. Inklusion – eine kurze Einführung **5**

2. Das Profil inklusiver Schulen **6**

3. Didaktische Grundlagen inklusiven Unterrichts **8**
3.1 Das sozial-konstruktivistische Verständnis von Lernen 8
3.2 Die Orientierung an Kompetenzen statt an Defiziten 9
3.3 Die Kennzeichen einer inklusiven Didaktik 10
3.4 Vorteile und Schwierigkeiten inklusiven Unterrichtens 11
3.5 Förderpläne 12
3.6 Fördernetzwerke 13

4. Schüler mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichten: Konkrete Planungsbeispiele **14**
4.1 Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung 14
4.2 Schüler mit AD(H)S 19
4.3 Schüler mit Traumata 24
4.4 Schüler mit Körperbehinderung 30
4.5 Schüler mit geistiger Behinderung 34
4.6 Schüler mit Lernbehinderung 39
4.7 Schüler mit Mehrfachbehinderung 43
4.8 Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche 47
4.9 Schüler mit Rechenschwäche 53
4.10 Schüler mit schwierigem sozial-emotionalen Verhalten 57
4.11 Schüler mit Hörschwäche 61
4.12 Schüler mit Sehschwäche 65
4.13 Schüler mit Ängsten 69
4.14 Schüler mit Sprach- und Sprech-Schwierigkeiten 73
4.15 Schüler mit Sonderbegabungen 79
4.16 Schüler mit kulturellen Besonderheiten 84

5. Besondere Anforderungen an die Lehrkräfte und die Schule **88**
5.1 Die Rechtslage 88
5.2 Die Diagnostik 91
5.3 Elterngespräche 93
5.4 Stressabbau, Supervision und Kollegiale Fallarbeit 97

6. Schluss: „Mein“ Inklusionskind und ich Gedanken zu Einstellungen und Aufgaben eines Klassenlehrers **100**

Literatur **105**

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

Vorwort

Inklusion ist *die* große Neuerung der Schule und des Bildungssektors in Deutschland. Viele Diskussionen sind seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen geführt worden, unterschiedliche Definitionen von Inklusion formuliert und zahlreiche Bücher und Aufsätze dazu geschrieben worden. Oft gibt es Kontroversen, immer aber Forderungen an das Schulsystem, an die Schulformen, an die Einzelschule, an die Schulklasse, an die Schulhäuser, an das Lehrerverhalten, das Schülerverhalten und das Elternverhalten. Auch von der Ausbildung der Lehrkräfte an der Universität und im Referendariat erwartet man, dass die zukünftigen Lehrer bestmöglich auf die Herausforderung „Inklusion" vorbereitet werden. Programmatisch geht es um kooperatives Lernen und den Abbau von Barrieren – bei der Schularchitektur und in den Köpfen Beteiligter und Unbeteiligter. Lehrkräfte der Allgemeinen und der Beruflichen Schulen müssen mit solchen der Förderschulen, mit Sozialpädagogen, Therapeuten, Medizinern und Schulbegleitern zusammenarbeiten. Dabei gibt es viel Idealismus und Optimismus, aber auch Realismus und Pragmatismus, manchmal Skepsis, Kritik und Resignation. Vor allem aber werden an Schule und Lehrer hohe Erwartungen gestellt. Im Fokus steht dabei der Unterricht. Er muss anders werden und noch mehr der Heterogenität und der Individualität der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Denn zu den Kindern/Jugendlichen mit Problemen, mit Migrationshintergrund und mit Asylantenstatus, die es bisher schon in großer Zahl in den Klassen gibt, kommen nun noch Kinder und Jugendliche, für die ein besonderer, meist sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde und die bislang Förderschulen besuchten.

Das vorliegende Heft will Studierenden, Referendaren, Lehrern sowie Sozialpädagogen durch kurze, aber dennoch fachlich und praktisch fundierte Anleitungen und Vorlagen helfen, inklusiven Unterricht zu planen und zu gestalten. Nach kurzen einführenden Informationen zur Inklusion und zur inklusiven Didaktik geht es direkt auf die Praxis ein. Die wichtigsten Lern- und Verhaltensbesonderheiten von Inklusionsschülern werden jeweils zunächst erklärt *(Definition und Erläuterung, Symptome, Ursachen)*, dann werden Hinweise für die Schul- und Unterrichtspraxis im Umgang mit diesen gegeben. Daran schließt sich ein reales Fallbeispiel für einen Schüler mit besonderem Förderbedarf an, für das mit einer Unterrichtsskizze konkret gezeigt wird, wie gemeinsames Lernen im Rahmen bekannter Methoden ermöglicht werden kann.

Die Unterrichtsbeispiele sind so gewählt, dass an ihnen Grundlegendes für den inklusiven Unterricht demonstriert wird, das auf andere Stundenthemen, Fächer und Jahrgangsstufen übertragen werden kann *(siehe Transfermöglichkeiten für Ihren Unterricht)*. Sie orientieren sich im Übrigen am bayerischen Lehrplan.

Abschließend geht das Heft noch auf die besonderen Anforderungen an die Lehrkräfte und die Schule ein, die sich mit der Inklusion stellen – von der Rechtslage über die Elternarbeit bis zur Psychohygiene. Die Herausgeber und Autoren haben Erfahrung mit Theorie und Praxis inklusiven Unterrichts. Sie sind sich bewusst, dass im Regelfall bei vielen der betroffenen Kinder und Jugendlichen mehrere Besonderheiten im Lern- und Allgemeinverhalten zusammenkommen. Trotzdem haben sie sich aus Gründen der besseren Darstellbarkeit entschieden, exemplarisch vorzugehen und jeweils nur eine der Besonderheiten in den Fokus zu nehmen. Die fallbezogene Vorgehensweise erlaubt es, verschiedene Schülerverhaltens- und Schülerlernaspekte in der Praxis dann miteinander zu verknüpfen. Der unterrichtspraktische Schwerpunkt dieses *„Praxisleitfadens Inklusion"* bringt es mit sich, dass theoretische Hintergründe nur zusammengefasst und auf Wesentliches reduziert referiert werden; die dabei verwendete Fachliteratur ist im Literaturverzeichnis angegeben.

* Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Band jeweils nur die männliche Form verwendet, die weibliche Form ist dabei jeweils mit eingeschlossen.

VORSCHAU

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

Hierzu gehören:

Inklusive Schulkultur
Die Möglichkeiten und Grenzen der Teilhabe aller Kinder in ihrer Vielfalt stellen für unsere Schulgemeinschaft eine Selbstverständlichkeit, Chance und Bereicherung des gemeinsamen Lebens und Lernens dar. Jedes Kind mit seiner Familie, jede Lehrkraft und alle externen Partner sollen sich an unserer Schule willkommen und wertgeschätzt fühlen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit aller an der Bildung und Erziehung Beteiligten wird als wertvolle Ressource geschätzt.

Inklusive Schulstrukturen
Eltern erhalten in Kooperation mit den Kindertagesstätten und dem Sonderpädagogischen Förderzentrum bereits Monate vor dem offiziellen Einschreibetermin Beratungsangebote.
Kinder mit und ohne Förderbedarf werden möglichst gleichmäßig auf alle Klassen verteilt.
Innerhalb des Stundenplans besteht flexibel die Möglichkeit, je nach den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, Kinder individuell innerhalb oder auch außerhalb des Klassenverbandes zu fördern. Hierfür stehen eine Sonderpädagogin, der Mobile Sonderpädagogische Dienst, die Jugendsozialarbeiterin an Schulen und zusätzliche Lehrerstunden und Bildungsangebote zur Verfügung.
Durch die Möglichkeit, Lernziele des Lehrplans für das einzelne Kind anzupassen oder Noten durch Bemerkungen zu ersetzen, erhält jedes Kind Raum für seinen individuellen Lernprozess.
Darüber hinaus werden Eltern auf Wunsch hinsichtlich der Förderung ihrer Kinder durch inner- und außerschulische Bildungs- und Unterstützungsangebote intensiv beraten und begleitet.

Inklusive Schulpraktiken
Durch die zunehmende Öffnung des Unterrichts und vielfältige Differenzierungsangebote erhalten unsere Schülerinnen und Schüler außerhalb der Klassengemeinschaft die Möglichkeit, ihr Lernen entsprechend ihren Fähigkeiten individuell, selbsttätig und eigenverantwortlich zu gestalten. Kooperative Lernformen, wie z. B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder das gemeinsame Lernen mit anderen Klassen, lassen alle Kinder das Arbeiten im Team als Bereicherung erfahren. Von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung getragene Reflexionsphasen über individuelle Lernprozesse und soziale Empfindungen innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaft führen zu einem positiven Verständnis von Individualität und sozialem Miteinander. Unsere Lehrkräfte treffen sich gemeinsam mit der Sonderpädagogin, dem Mobilen Sozialen Dienst und weiteren externen Partnern regelmäßig in Teams, um sich über die Lernprozesse einzelner Kinder auszutauschen, über weitere Fördermöglichkeiten zu beraten und Unterrichtsangebote zu planen. Eltern werden als wichtigste Bezugspersonen des Kindes stets aktiv in den Lern- und Entwicklungsprozess einbezogen. In den Lehrkräften, der Schulleitung, der Verwaltungsangestellten, der Jugendsozialarbeiterin an Schulen und den Mitarbeiterinnen des Familienstützpunktes finden sie vor Ort stets einen Ansprechpartner. (…).“

3. Didaktische Grundlagen inklusiven Unterrichts

Beim inklusiven Unterricht kristallisieren sich drei zentrale Basiskonzepte heraus:
- das sozial-konstruktivistische Verständnis von Lernen (der sozialkonstruktivistische Lernbegriff)
- die Orientierung an den Kompetenzen des Lernenden statt an seinen zu bearbeitenden Defiziten
- die Didaktik des gemeinsamen Lernens, auch Inklusive Didaktik genannt.

3.1 Das sozial-konstruktivistische Verständnis von Lernen

- Vor etwa drei Jahrzehnten begann der Konstruktivismus seinen Siegeszug in den Wissenschaften. Dessen Grundaussage, dass es eine „Wirklichkeit an sich“ ebenso wenig gebe wie „allgemeine Wahrheiten“, sondern dass es der wahrnehmende und

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

3.5 Förderpläne

Für die betreffenden Schüler muss am Anfang und in regelmäßigen Abständen eine Förderkonferenz einberufen werden. Dabei handelt es sich um ein Rundgespräch, möglichst zwischen den beteiligten Lehrkräften, den Eltern und dem Schüler, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und weiteren Experten von innerhalb und ggf. auch außerhalb der Schule (Beratungslehrer, Schulpsychologe, Mobiler Sonderpädagogischer Dienst, Sozialpädagoge, Begleiter, Förderlehrer, ggf. Logopäde, Ergotherapeut, Psychotherapeut, niedergelassener Psychologe, Arzt).

Das Gespräch beinhaltet:

- Das Vorstellen des Schülers und seiner Lern- und Entwicklungsbiografie mit konkreten Informationen zu 1. seinen Fähigkeiten/Schwierigkeiten, 2. zu den Bedingungen in der Schule, 3. zu möglichen Ressourcen.
- Brainstorming der Teilnehmer zu Fördermöglichkeiten für den Schüler
- Gemeinsames Erstellen eines Förderplans für den Schüler.

Der Förderplan wird dann Schritt für Schritt im Unterricht und Schulleben umgesetzt. Gleichzeitig erfolgt eine prozessbegleitende Diagnostik, die zum Ergebnis führt, ob Fördermaßnahmen hinsichtlich der angestrebten Ziele erfolgreich waren. Ist dies nicht oder nur teilweise der Fall, muss der Förderplan neu an den Lernprozess des Schülers angepasst werden.

Der Förderplan könnte wie folgt strukturiert sein:

Schule: **Klasse:** **Datum:**	
Beobachtete und ermittelte Besonderheiten	
Vorhandene Ressourcen/Ist-Zustand	
Vorhandene Ressourcen/Soll-Zustand	
Förderziele	**Geplante Maßnahmen**
1.	
2.	
3.	
Organisatorisches	
Evaluationen (abschnittsweise)	

VORSCHAU

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

Unterrichtsverlauf

Unterrichts-phase/Zeit	Inhalt	Lehr- und Lerntätigkeiten mit Hinweisen für Inklusionsschüler	Sozialform/ Kommunika-tionsform	Medien/ Materialien/ Tafelbild	Didaktischer Kommentar/ Alternativen
Einstieg/ Motivation/	Bild-Präsenta-tion an der Tafel mithilfe von Whiteboard oder Beamer zur Einstimmung auf das Thema der Stunde	Bild-Präsentation zum Thema Delfine (mithilfe von Whiteboard oder Beamer) an der Tafel als stummer Impuls. Überschrift der Präsentation „Wir lernen über Delfine“. Die Schüler äußern sich zum Thema, der Lehrer notiert die Rückmeldungen der Schüler an der Tafel. Der Lehrer fotografiert das Tafelbild. **Für Inklusionsschüler:** Die Schülerin mit Autismus antwortet über ihren Laptop. Der Schulbegleiter liest vor.	L/S-Gespräch	Tafel, White-board, Beamer, Fotos und Zeichnungen von Delfinen, Handy mit Fotofunktion bzw. Kamera	Die Lehrkraft setzt alternativ einen Zeitungs-artikel über Delfine ein.
Erarbeitung mit Sicherung von Zwischenergeb-nissen	Texterarbeitung im Klassenver-band und Gruppe	Die Schüler erarbeiten zunächst gemeinsam, dann selbstständig einen Text zum Thema „Delfine“. Dazu lesen die Schüler den Text leise, danach laut vor. **Für Inklusionsschüler:** Die Schülerin erhält beim Vorlesen Unterstützung durch Kommunikationstafeln, die die Lehrkraft zeigt. Für die Inklusionsschülerin könnte auch eine Sprachaufgabe eingesetzt werden (Text mit verteilten Rollen). Anschließend erfolgt eine Gruppenarbeit. Es bilden sich dazu Kleingruppen. Der Lehrer verteilt schriftlich gruppendifferente Aufgaben. Der Schulbegleiter unterstützt nach Absprache mit der Lehrkraft. 1. Gruppenarbeit: Die Schüler schreiben wichtige Textstellen aus dem Text heraus. 2. Gruppenarbeit: Die Schüler suchen Überschriften zu jedem Abschnitt des Textes und notieren diese handschriftlich. Sie binden die autistische Schülerin in die Diskussion ein. Die Schülerin schreibt ihre Überschriften in den Laptop. Der Schulbegleiter oder ein Gruppenpartner liest die Überschriften vor.	Arbeit im Klassenverband, Gruppenarbeit	Text, Stifte, Papier/Heft, Laptop	Jeder Schüler bekommt einen Text, die Schüler arbeiten dann in Gruppen. Die autistische Schülerin wird in die Gruppen-arbeit einbe-zogen und ggf. durch den Schulbegleiter unterstützt.
Ergebnis-sicherung/ Vertiefung/ Ausklang	Vorstellung der ausgewählten Textbausteine Recherche im Internet	Die Texte werden zusammengetragen. Der Gruppensprecher liest vor. **Für Inklusionsschüler:** Der Gruppensprecher liest vor, was die autistische Schülerin mithilfe des Laptops geschrie-ben hat. Ggf. unterstützt der Schulbegleiter. Vertiefung: Die Schüler gehen in den Computerraum/an einen Computer und suchen im Inter-net weitere Informationen zu ihrem Thema. Sie fügen ggf. Bilder in ihre Präsentation ein. Ergebnisdarstellung: Es erfolgt eine Ausstellung der Gruppenarbeiten mit allen Ergebnissen. **Für Inklusionsschüler:** Die Ergebnisse der Schülerin werden gezeigt und gewürdigt. Alle Schüler arbeiten alternativ an ihrem Portfolio.	Gruppenarbeit Informations- und Bild-recherche	Textbearbei-tungen der Gruppen, Laptop, Internetzugang	Erwerb und Erweiterung von Präsentations-, Reflexions- und Medienkompe-tenz

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

W. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

Die Zeit in der Mittelschule – erstes Halbjahr:
Seit er die Mittelschule besucht, verschlechterte sich seine Schrift so sehr, dass er sie selbst nicht mehr lesen konnte. In Phasen der Stillarbeit kann Jan nur zehn Minuten arbeiten. Er sucht zunächst sein Arbeitswerkzeug, sein Heft und fängt mit der Arbeit grundsätzlich später an als seine Mitschüler. Häufig kippelt er mit dem Stuhl, läuft durch das Klassenzimmer, tänzelt vor der Tafel. Nach Aufforderung durch die Lehrkraft geht er dann aber wieder auf seinen Platz. Jan kann sich Wörter und Sätze kaum merken und sie nicht wiederholen. Visuomotorische Auffälligkeiten werden neben der Rechtschreibschwäche sichtbar. Das Abschreiben von der Tafel gelingt ihm nur sehr schwer. Er merkt sich kaum ein Wort und muss während des Schreibens eines Wortes mehrmals an die Tafel schauen. Dies ist extrem anstrengend und deswegen ermüdet er nach kurzer Zeit. Nach wie vor zeigt Jan leichte Koordinationsprobleme. Er ist extrem leicht ablenkbar, hört auf Stimmen von Mitschülern und reagiert auf Bewegungen. In der Pause stolpert er oft und fällt hin. Im Fachunterricht lässt er öfter Geschirr, Gläser und Besteck etc. unabsichtlich zu Boden fallen. Auch sonst bereitet ihm der Alltag Schwierigkeiten: die Socken richtig anziehen, den richtigen Turnschuh an den richtigen Fuß tun, das T-Shirt richtig herum anziehen usw. Oft wird er deswegen von seinen Mitschülern ausgelacht.

Zweites Schulhalbjahr:
Im zweiten Schulhalbjahr gab es auch im Elternhaus zunehmend Probleme, deshalb gingen die Eltern mit Jan zu einem Psychologen. Er verschrieb Jan Tabletten (Ritalin). Die Eltern wollten dies so. Jetzt ist er bis etwa zum Ende der vierten Stunde ruhig und kann am Unterricht teilnehmen. Danach wird er sehr unruhig.

Begleitende Maßnahmen im Unterricht:
Jan sollte in der ersten Reihe sitzen, damit Sie als Lehrkraft schnell eingreifen können. Für Hefteinträge sollte Jan, wenn möglich, einen Laptop verwenden dürfen. Abhilfe erfolgt durch alle motorischen Aufgaben, wie z. B. Botengänge. Jan erhält nur kurze Arbeitsaufträge und es gibt immer nur einen Arbeitsauftrag für ihn. Übungen zum Beheben der Rechtschreibschwäche sind nötig. Die Methode „Stationentraining“ mit Aufgaben, die die Bewegung fördern, ist sehr sinnvoll.

UNTERRICHTSSKIZZE

Fach: Deutsch
Klasse: 5 (Mittelschule)
Thema: Zusammengesetzte Nomen zum Thema Frühling
Methode: Stationentraining

Kompetenzziele der Stunde

Kognitiv:
Die Schüler wissen, was zusammengesetzte Nomen sind.

Emotional / Sozial / Motivational:
Die Schüler steigern ihre Teamfähigkeit.

Pragmatisch:
Die Schüler „begreifen“ Dinge aus der Natur und arbeiten eigenverantwortlich.

Transfermöglichkeiten für Ihren Unterricht:
Im Stationentraining können Sie sehr gut auf die Bedürfnisse von AD(H)S-Schülern eingehen und sie fördern. Sie erstellen mit geringem Aufwand eigene Materialien zur Differenzierung. Insbesondere der Handlungs- und Bewegungsorientierung der betroffenen Kinder können sie Rechnung tragen.

VORSCHAU

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

Unterrichtsverlauf

Unterrichts-phase/Zeit	Inhalt	Lehr- und Lerntätigkeiten mit Hinweisen für Inklusionsschüler	Sozialform/ Kommunika-tionsform	Medien/ Materialien/ Tafelbild	Didaktischer Kommentar/ Alternativen
Einstieg/ Motivation/ Wiederholung	Wahl von Parteien	Die Lehrkraft teilt Wahlzettel aus. Die Schüler bekommen diese Wahlzettel, dabei werden nicht alle Schüler berücksichtigt: Alle Jungen – keine Wahlzettel Nino – kein Wahlzettel, da sie die Jüngste ist Miriam und Laura keine Wahlzettel, da sie evangelisch sind. **Für Inklusionsschüler:** Ungerechtigkeitssituationen, wie im Unterrichtsbeispiel, können vergangene Ungerechtigkeitserfahrungen wieder ins Gedächtnis rufen. Um dies bei Sami zu vermeiden, wird Sami im Vorfeld aufgeklärt und bekommt (im Sinne einer stärkenden Ermächtigung) den „Auftrag", sich während der Inszenierung des Lehrers zu empören.	Provokation	Original-Wahlzettel	In einer vorangegangenen Stunde wurde bereits das Thema „Parteien in Deutschland" behandelt. Das Thema „Wahlgrundsätze in einer Demokratie" soll nun gemeinsam erarbeitet werden. Durch die Provokation wird eine ungerechte Situation inszeniert – die Wahl wird situativ problematisiert.
Erarbeitung	Wahlgrundsätze „Deutschland als Demokratie"	Das deutsche Volk übt seine Macht indirekt über Wahlen aus, die auf spezifischen Prinzipien beruhen. Diese Wahlgrundsätze in unserer Demokratie lauten: Wahlen sind allgemein, unmittelbar, frei, gleich, geheim. Die Schüler gehen in Stammgruppen bzw. Expertengruppen zusammen. Sie lesen gemeinsam in der Stammgruppe zunächst den Text „Deutschland, eine Demokratie" und bearbeiten dann in Form eines Gruppenpuzzles den Arbeitsauftrag/die Frage, welche Rolle die einzelnen Wahlgrundsätze im Text spielen. Sami und Thomas arbeiten dabei in einer Gruppe. Die jeweiligen Experten setzen sich mit ihren Wahlgrundsätzen auseinander. Jede Expertengruppe erstellt eine Collage zu ihrem Grundsatz und stellt anhand dieser ihr Spezialwissen den Mitschülern vor. **Für Inklusionsschüler:** Sami kommt mit Thomas in eine Stammgruppe, da er mit ihm sehr gut befreundet ist und sich so besser auf die Sache einlassen kann. Die recht eng geführte Methode des Gruppenpuzzles schafft einen Rahmen und einen sinnvollen Zusammenhang für Sami, sodass er sich über einen „geordnetem Aufbau" systematisch Sinn (re-)konstruieren und ein Verstehen der Notwendigkeit der Wahlgrundsätze entwickeln kann.	Stamm-gruppe/ Experten-gruppe Gruppen-puzzle	Texte, Interviews (ggf. MP-3-Player), Zeitungs-artikel, Tonpapier, Stifte, Kleber	

Vorschau

netzwerk lernen
zur Vollversion

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

4.5 Schüler mit geistiger Behinderung

DEFINITION UND ERLÄUTERUNG

Bei einer geistigen Behinderung liegt eine „mentale Retardierung", eine Entwicklungsstörung, vor, d.h. die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen, verglichen mit seinen Gleichaltrigen und mit Angehörigen seines Kulturraums, sind unterdurchschnittlich, was sich aus einer Intelligenzminderung (ICD-10) erklärt. Daneben gibt es noch Formen der Denkstörung (ohne Intelligenzminderung), die psychische Ursachen haben oder altersbedingt sind, wie beispielsweise die Demenz. Eine geistige Behinderung ist im schulischen Bereich eine besonders intensive Lernbehinderung. Mit der geistigen Behinderung kombiniert sind in der Regel emotional auffällige Verhaltensweisen und psychische Störungen (von Bedrücktheit und Gefühlslosigkeit über Euphorie und großes Selbstwertgefühl bis hin zu Wahnideen, Angstzuständen, ungehemmtem Reden und Hyperaktivität). Auch andere Besonderheiten wie Autismus, Bewegungs- und Sprachprobleme sind oft mit geistiger Behinderung verbunden.
Als geistig behindert wird bezeichnet, wer einen Intelligenzquotienten (IQ) niedriger als 70 hat. Kinder und Jugendliche haben dann Schwierigkeiten in der Schule, als Erwachsene bewegen sie sich auf dem Intelligenzalter von 9–12-Jährigen. Liegt der IQ zwischen 50–69, handelt es sich um eine leichte Intelligenzminderung; eine schwere Intelligenzminderung beginnt bei einem IQ von 30.
Die alleinige Orientierung am IQ zur Feststellung einer geistigen Behinderung wird heute durchaus kritisch gesehen und durch eine Diagnostik und Analyse der Handlungen Betroffener ergänzt. Denn bei ihnen ist z. B. das Anpassungsverhalten eingeschränkt. So kommt es dazu, dass bei der geistigen Behinderung auch Aspekte der Kind-Umfeld-Analyse einbezogen werden, die auf Schädigungen des Kindes/Jugendlichen durch die häuslichen Lebensbedingungen schließen lassen.
Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom werden in der Regel entweder zu den Schülern mit geistiger Behinderung oder zu denen mit Lernbehinderung gezählt. Ihre Entwicklung verläuft sehr unterschiedlich. Je nachdem, welche genetische Form zugrunde liegt (die freie Trisomie, Translokation oder Mosaik), wird die Entwicklung durch das individuelle Potenzial und das jeweils vorgefundene soziale Umfeld des Kindes geprägt. Des Weiteren ist die individuelle Entwicklung auch von möglichen zusätzlichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen abhängig.
Die geistige Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom in den ersten drei Lebensjahren verläuft im Durchschnitt mit etwa dem halben Entwicklungstempo nichtbehinderter Kinder (Rauh). Auch ist die „Streubreite" für das Erreichen bestimmter Entwicklungsschritte sehr viel größer als bei diesen. Diese größere Variationsbreite kann in allen Entwicklungsbereichen beobachtet werden. Da die Entwicklungsprozesse der motorischen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nicht gleich, sondern zueinander schlecht abgestimmt und wenig integriert verlaufen, kommt es zu einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung.

SYMPTOME

Die auffälligsten Symptome sind
- das Zurückbleiben im kognitiven Bereich hinter gleichaltrigen Kindern
- das Fehlen von sozialer und emotionaler Reife gegenüber Gleichaltrigen
- Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Schule
- kumulative Lernrückstände
- konzeptionsloses Vorgehen und ohne Selbststeuerung beim Lernen
- eine geringe Fähigkeit zur Abstraktion
- Fixierung auf Details eines Sachverhalts, ohne sie in das Ganze einordnen zu können
- ein großer Bedarf an Veranschaulichungen, sinnlich Wahrnehmbarem und Lebenspraktischem
- Leichtgläubigkeit und Kritiklosigkeit
- Probleme bei der Kommunikation mit anderen.

Bei „Trisomie 21", bei der im Karyogramm das Chromosom Nr. 21 dreifach vorliegt, bestehen vielfältige Fehlbildungen der äußeren Gestalt und Funktionsstörungen von Organen.
Äußerlich erkennbare Merkmale sind schräge Lidachsen, eine zusätzliche Hautfalte am inneren Augenwinkel (Epikanthus), eine lange, stark gefurchte Zunge

VORSCHAU

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

4.6 Schüler mit Lernbehinderung

DEFINITION UND ERLÄUTERUNG

Lernbehinderung, früher als individueller Defekt eines Kindes oder Jugendlichen definiert und mit sozialer Randständigkeit und Etikettierungen verbunden, wird heute systemisch-konstruktivistisch als eine Beeinträchtigung gesehen, die im sozialen und schulischen Kontext konstruiert wird. Lernbehinderungen oder – wie heute manchmal unterschieden wird – Lernbehinderungen mit Intelligenzminderung, Lernstörung, Lernschwäche oder Lernschwierigkeit – werden erst hier relevant; die Lern- und Leistungsentwicklung nichtbehinderter Kinder ist dabei normatives Vergleichskriterium. Eine Lernbehinderung zeigt sich vor allem beim Lerntempo und der lernbaren Stoffmenge, speziell beim Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen, beim Behalten von Lernstoff und beim Lernen des Lernens (bzgl. von Lernstrategien, von automatisierten Fertigkeiten, von selbstständiger Lernsteuerung und Reflexion des eigenen Lernens). Die Zahl der Betroffenen liegt bei etwa 3 %, etwa jedes 6. Kind weist auch eine Intelligenzminderung auf.
Bei Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Lernbehinderung kommt es häufiger zu Aggression, Gewalt und anderen extremen Verhaltensweisen gegenüber Mitschülern, zu Angst gegenüber dem Unterricht, der Lehrkraft, den Leistungsüberprüfungen und generalisiert der Schule insgesamt sowie zu Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Motivationsproblemen und Lernverweigerung.

SYMPTOME

Allgemeine Symptome einer Lernbehinderung, die im Unterschied zu Lernstörungen immer mehrere Lernbereiche betrifft, stärker ausgeprägt und langandauernd ist, sind (1) die Auswirkungen einer möglichen Intelligenzschädigung beim Verstehen von Lerninhalten, (2) ein Lernverhalten, das hinsichtlich des Zeitaufwands, des Stoffumfangs, der Abstraktion, des Behaltens und des Transferierens, der differenzierten Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und Konzentration und der Selbstkontrolle deutlich zurückbleibt, (3) mangelnde Sprach- und Sprechkompetenz (häufig bei Migrantenkindern und Kindern von Flüchtlingen), (4) auffälliges Sozialverhalten (geringe emotionale Differenziertheit, verzögerte soziale Reife, Schwierigkeiten bei der Übernahme von Rollen, Aggressivität, fehlende Distanz, Aufsässigkeit), (5) wenig zielgerichtete Tätigkeiten, wie die Planung des Lernprozesses, wohl aber viel spontanes, unkontrolliertes Tun, viele ungeeignete Tätigkeiten (Herumkaspern, Raten, Ablenkung), (6) negative, selbstabwertende Selbstüberzeugungen („Das schaff ich sowieso nicht!“) und ein fehlendes Gefühl, für das eigene Lernen zuständig zu sein.

URSACHEN

Lernbehinderung ist das Ergebnis erschwerter Lernsituationen und erschwerter Lebenssituationen; Ursachen sind deshalb endogene und exogene Faktoren. Die endogenen Faktoren können somatischer Art, sensomotorischer Art, emotionaler Art, kognitiver Art oder sozialer Art sein; die exogenen Faktoren betreffen das familiäre Umfeld, die pädagogischen Institutionen Kindertageseinrichtungen und Schule sowie die außerschulischen Erfahrungsräume der Kinder und Jugendlichen. Grundsätzlich ist die menschliche Entwicklung vielschichtig, weil die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sowohl von genetischen und psychotraumatischen Vorgaben (Merkmalen des Körpers, Gehirnverletzungen) als auch von interaktionistischen (Erziehung, Übung, Förderung) und sozio-ökologischen Variablen (materielle und kulturelle Umgebung) abhängt. Schwerpunktmäßig sind zu nennen:
1. Neurologische Ursachen, bei denen hirnorganische Prozesse beeinträchtigt sind wie z. B. durch Fehlbildungen des Zentralnervensystems, Geburtsschäden, frühkindliche Gehirnerkrankungen, Schädel-Hirn-Verletzungen, Stoffwechselstörungen.
2. Sozialisatorische Ursachen, die erbliche Vorbelastungen verstärken oder gravierende Lernschwierigkeiten erst herbeiführen wie mangelnde Geborgenheitserfahrungen, ein ungünstiges familiäres Milieu, anregungsarm, mit restringiertem Sprachcode, nicht förderlichem Denk-, Arbeits- und Erziehungsstil, schlechte sozioökonomische Bedingungen (Armut, schlechter Berufsstatus, schlechte Wohnverhältnisse, Migrationshintergrund, Ablehnung von Schule und Schulleistung usw.)

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

Unterrichtsverlauf

Unterrichts-phase/Zeit	Inhalt	Lehr- und Lerntätigkeiten mit Hinweisen für Inklusionsschüler	Sozialform/ Kommunika-tionsform	Medien/ Materialien/ Tafelbild	Didaktischer Kommentar/ Alternativen
Einstieg/ Motivation/ Wiederholung	Unsere neue Klassenlektüre: Lesen des Textes in Abschnitten Gespräch über den Text mit Formulierung von Fragen zum Text	Die Lehrkraft stellt die Klassenlektüre vor und liest den ersten Absatz aus der Geschichte. Wie könnte die Geschichte weitergehen? Die Schüler lesen die Geschichte abschnittsweise vor und formulieren/sammeln anschließend Fragen zum Text und beantworten diese in ersten Ansätzen. **Für Inklusionsschüler:** Der Schüler versteht den Inhalt der Geschichte und kann sich zeitnah dazu äußern. Er kann Textteile auch selbst lesen. Jedoch ist hier Einzelförderung notwendig.	Lehrervortrag Schülervortrag	Klassenlektüre in richtiger Anzahl, Tafel, Kreide	
Erarbeitung	Bearbeitung Arbeitsblatt	Die Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit Fragen und beantworten diese schriftlich. Die Schüler helfen sich gegenseitig beim Ausfüllen. Die Schüler lesen die Antworten gemeinsam vor und fassen die wichtigsten Inhalte/Szenen zusammen. **Für Inklusionsschüler:** Wichtige Sätze und Signalwörter muss der Schüler markieren. Im weiteren Verlauf braucht der Schüler grundsätzlich seine Geschichte mit den unterstrichenen Sätzen. Alternativ: Wichtige Sätze kopieren. Eine nachbereitende Hausaufgabe ist hier sinnvoll.	Einzelarbeit/ Partnerarbeit	Arbeitsblatt, Stifte	Szenische Darstellung
Sicherung	Handlungsorientierte Festigung und Präsentation der wichtigsten Inhalte	In arbeitsteiliger Gruppenarbeit werden diese Abschnitte szenisch dargestellt. **Für Inklusionsschüler:** Der Schüler wird in die Gruppenarbeit integriert.	Gruppenarbeit		Differenzierung
Vertiefung	Bearbeitung der vollständigen Klassenlektüre	Das Buch wird im Rahmen des Unterrichts und der Hausaufgabe fertig gelesen und bearbeitet. Es kann auch in Theaterform dargestellt werden.	Klassenverband		

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

W. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

4.9 Schüler mit Rechenschwäche

DEFINITION UND ERLÄUTERUNG

Wenn Kinder oder Jugendliche anhaltende Schwierigkeiten im Erfassen rechnerischer Sachverhalte, im Umgang mit Zahlen und in der Bewältigung von grundlegenden Rechentechniken, also mit dem Rechnen und mit dem mathematischen Denken, haben, kann bei ihnen eine spezielle (international anerkannte) Teilleistungsstörung vorliegen, die Arithmasthenie oder Dyskalkulie genannt wird, sofern die Schwierigkeiten nicht auf eine verminderte allgemeine Intelligenz oder eine nicht förderliche Beschulung zurückgeführt werden können. Handelt es sich bei der Störung um eine anhaltende Rechenstörung spricht man von Dyskalkulie, ist die Störung vorübergehend von Rechenschwäche. Betroffen sind etwa 4–6 % der Kinder/Jugendlichen. Eine zusätzliche Förderung zum Unterricht ist nötig, die Erstellung eines Förderplans unerlässlich. Rechenschwäche bzw. Dyskalkulie tritt auch in Verbindung mit Lese-Schreib-Störungen auf.

SYMPTOME

Ein Schüler/eine Schülerin mit einer solchen Beeinträchtigung kann im Unterricht auffallen, indem er oder sie besonders im Fach Mathematik den Klassenclown spielt, um von seinem Unvermögen abzulenken. Trotz der Übungsphasen zu Hause, die zunehmend frustrierend für den Schüler und die Eltern sind, häufen sich die Misserfolge im Unterricht; die Anzahl der nicht erledigten Hausaufgaben nimmt zu, weil sie sehr viel Zeit in Anspruch nehmen und sich meist eine Schulunlust ausbreitet. Zum Lernverhalten im Unterricht lässt sich Folgendes sagen:

1. Mangelnde Abstraktionsfähigkeit in Mathematik: fehlende Analogiebildung (z. B. nach 6 + 7 muss 7 + 6 neu berechnet werden), unterschiedliche Lösungsvorschläge können nicht eingeordnet werden.

2. Probleme mit dem Zahlen-Verständnis

- bei der Zahlvorstellung: Verwechseln von Ziffern und Zahlen, Finger-Zählen und Abzählen als Rechenverfahren auch in höheren Klassen,
- beim Schreiben und Lesen von Zahlen: falsches Abschreiben von Zahlen und Symbolen, Vertauschen von Einsern und Zehnern, Vertauschen von ähnlichen Ziffern wie 6 und 9, Vertauschen von Rechenarten, lautgetreue Schreibweise (z. B. 30050 für 350)
- bei der Mengenvorstellung: Schätzen und Überschlagen von Mengen ist nicht möglich
- bei Zeit-, Gewicht- und Längeneinheiten
- beim Stellenwertsystem: Schwierigkeiten beim Erkennen von Ordnungen (Welches ist die größere Zahl, welches die kleinere?), Zahlenreihen können nur vorwärts aufgesagt werden, Schwierigkeiten bei Zehner-, Hunderter-, Tausenderübergängen, Schwierigkeiten Dezimalstellen zu setzen, Symbole einzufügen
- bei den grundlegenden mathematischen Operationen: fehlerhafte Strategien beim Lösungsweg, falsche Algorithmen
- bei den Sachaufgaben: Aufgabenstellungen werden nur z.T. oder gar nicht verstanden und der Alltagsbezug kann nicht hergestellt werden, Formulierung einer konkreten Rechenaufgabe nach einer Textaufgabe ist unmöglich, Zusammenhänge sind unklar z. B. bei Rechenaufgaben mit Operationszeichen oder Symbolen
- beim mathematischen Gedächtnis: Merkschwäche wie z. B. beim Behalten des Einmaleins.

3. Wahrnehmungsstörungen einschließlich Problemen der sensorischen Diskrimination bei

- der optischen Orientierung wie z. B. Schwierigkeiten bei der visuellen Analyse und Synthese, Probleme mit geometrischen Figuren und räumlichen Gebilden,
- der akustischen Orientierung:
- der zeitlichen Orientierung: Schwierigkeiten bei Zeitangaben (vorher/nachher)
- der Körper- und Raumorientierung: Schwierigkeiten beim Erfassen räumlicher Beziehungen (rechts/links).

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

4.11 Schüler mit Hörschwäche

DEFINITION UND ERLÄUTERUNG

Der menschliche Hörsinn ist immer aktiv, im Wachzustand ebenso wie beim Schlafen. Selbst wenn man sich die Ohren zuhält, kann man noch Geräusche wahrnehmen. Die Hörfähigkeit ist wichtig für die menschliche Kommunikation, gibt Sicherheit, beeinflusst die Erlebnisfähigkeit und ist maßgeblich für unser soziales Leben. Es kann eine leichtgradige Schwerhörigkeit (Sprache in normaler Lautstärke wird in engerer Hörweite gehört), eine mittelgradige Schwerhörigkeit (Sprache wird nur noch in 1 Meter Abstand gehört; Hörgerät erforderlich), hochgradige Schwerhörigkeit (nur noch eine Resthörigkeit ist vorhanden, Hörgerät und Cochlear-Implantat sind notwendig) und Gehörlosigkeit (Hörgerät und Implantat sind nötig, Hören geschieht über Lippenlesen und Gebärdensprache) vorliegen.

Grundsätzlich unterscheidet man ferner:
Schallleitungsschwerhörigkeit oder Mittelohrschwerhörigkeit: Bei der Schallleitungsschwerhörigkeit handelt es sich um eine Störung der Schallzuleitung, wobei das Problem im Mittelohr liegt.
Schallempfindlichkeitsschwerhörigkeit oder Innenohrschwerhörigkeit: Diese Schwerhörigkeit kann cochleär oder retro-cochleär bedingt sein. Bei cochleären Hörstörungen handelt es sich um einen Ausfall oder um Funktionsstörungen der Haarzellen in der Hörschnecke. Retrocochleäre Schwerhörigkeiten werden durch Störungen im zentralen Bereich des Hörsystems (zentrale Hörbahn, subkortikale und kortikale Hörzentren) verursacht.
Alle Arten von Hörstörung haben Auswirkungen auf den Spracherwerb und die Sprachentwicklung und damit auf die Gesamtentwicklung des Menschen (Kommunikation, Raum-Zeit-Bewusstsein, Orientierung, Sozialkontakte, Gefahr der Isolation, Bewegung, kausales Denken, emotionale und psychische Entwicklung)

SYMPTOME

Im Vordergrund steht natürlich die eingeschränkte bzw. nicht mögliche Wahrnehmung und Verarbeitung verbaler Signale, die vom Lehrer/von der Lehrerin bemerkt wird und auf die in der Regel die Eltern aufmerksam gemacht haben. Es gibt aber noch eine Reihe von Sekundärsymptomen, um die zu wissen wichtig ist. Dazu zählen: ein eingeschränkter Wortschatz, fehlendes Wissen um die Bedeutungsvielfalt mancher Wörter, dadurch bedingt dann falsche Wortverknüpfungen und Rechtschreibprobleme (die fälschlicherweise als Intelligenzmangel ausgelegt werden könnten), lückenhaftes Verstehen von Lehrervorträgen oder Schülerbeiträgen mit der Folge von Missverständnissen und falsch eingeprägten Lerninhalten, ein allgemeiner Informations- und Erfahrungsmangel, emotional unsicheres Verhalten wegen Nichtverstehen nonverbaler Ausdrucksweisen, innerer Rückzug und soziale Isolation. Aufgrund der Notwendigkeit des Kindes/Jugendlichen, sich in der ganzen Stunde sehr zu konzentrieren, reagieren sie häufiger gestresst, frustriert und ermüdet.
Vor allem, wenn das Kind normal sprechentwickelt ist, wird die Schwerhörigkeit eines Kindes leicht übersehen. Aber: Das Kind hört die Stimme des Sprechers und auch Wörter und Sätze, jedoch anders und nur bruchstückhaft, da einzelne Sprachlaute nicht klar oder gar nicht verstanden werden.

Die Folgen sind:
- Wegen der teils fehlenden Wahrnehmung von Wörtern und Begriffen können diese oft nicht gut eingeprägt werden. Das führt zu Deutungsunsicherheit und rascherem Vergessen.
- Wegen den Übertagungsproblemen können die Endmorphene des Plurals, die Fallmarkierungen bei Artikel und Nomen, die Endungen der Adjektive und die verschiedenen Merkmale der Verbformen nicht unterschieden oder gar nicht wahrgenommen werden. Dies führt zu Unsicherheiten in der Sprachinterpretation und Missverständnissen.
- Grammatikalische Regeln können nicht spontan entdeckt oder abgeleitet werden. Dies führt zu falschen Satzinterpretationen und grammatikalischen und syntaktischen Fehlern.

VORSCHAU

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

Unterrichtsverlauf

Unterrichts-phase/Zeit	Inhalt	Lehr- und Lerntätigkeiten mit Hinweisen für Inklusionsschüler	Sozialform/ Kommunika-tionsform	Medien/ Materialien/ Tafelbild	Didaktischer Kommentar/ Alternativen
Einstieg/ Motivation/ Wiederholung	Die Klasse bereitet eine Betriebs-erkundung vor	Die Lehrkraft zeigt als stummen Impuls Fotos von verschiedenen Berufen. Auf den Fotos sind immer Menschen zu sehen, die ihrer Arbeit nachgehen. Welche typischen Merkmale gibt es? Die Schüler geben Rückmeldung zu den Fotos und die Lehrkraft sammelt diese an der Tafel bzw. am Whiteboard. **Für Inklusionsschüler:** Die Schülerin mit visueller Einschränkung erhält die Bilder in Großformat. Eventuell können die Texte auch gescannt und dann über Laptop der Schülerin zugänglich gemacht werden. Welchen Beruf der oben vorgestellten wollt ihr genauer erforschen? Die Schüler stimmen ab und entscheiden sich für das Ziel ihrer gemeinsamen Berufserkundung. **Für Inklusionsschüler:** Bieten Sie von Anfang an nur Berufsbeispiele an, die alle auch Aspekte/Möglichkeiten für die Schülerin mit visuellen Schwierigkeiten beinhalten.	Stummer Impuls Lehrer-Schüler-Gespräch Umfrage	Tafel, Beamer, Whiteboard, Texte	Jeder Schüler kann sagen, was er weiß bzw. erkennt. Das Vorwissen der Schüler wird abgefragt.
Erarbeitung mit Sicherung von Zwischenergeb-nissen	Text- und Internetrecher-che in Gruppen-arbeit zum Thema „Berufserkun-dung“	Die Schüler erhalten Texte über verschiedene Aufgabengebiete des ausgesuchten Berufs. Jede Gruppe soll sich mit einem Aufgabengebiet näher beschäftigen und Fragen an die Mitarbeiter der Firma, die sie im Rahmen der Berufserkundung besuchen, formulieren. Zur weiteren Suche nach Informationen recherchieren die Schüler im Internet. **Für Inklusionsschüler:** Die besondere Schülerin erhält den Text in großem Schriftgrad, eventuell in Brailleschrift. Die Lehrkraft erklärt der Schülerin den Arbeitsauftrag noch einmal allein. Für die Schülerin sollte ein Laptop mit entsprechendem Vergrößerungsglas für die Tastatur vorhanden sein.	Gruppenarbeit Text- und Internet-recherche	Texte, Computer, Drucker, Internetzugang, Papier, Stifte	
Ergebnis-sicherung/ Vertiefung/ Ausklang	Präsentation der Gruppenarbeit zum Thema „Berufserkun-dung“	Ausgewählte Schüler kommen vor, darunter auch die Inklusionsschülerin, sie stellen das Ergebnis ihrer Gruppenarbeit vor und formulieren die Fragen an die Mitarbeiter der Firma, die sie bald besuchen. Alle Fragen werden zusammengetragen als Fragenkatalog. **Für Inklusionsschüler:** Die Schülerin bekommt den Arbeitsauftrag, Fragen zu stellen, die sie betreffen: „Bildet der Betrieb behinderte Menschen aus?“ Welche Betriebe bilden Behinderte aus?	Lehrer-Schüler-Gespräch	Arbeitsergeb-nisse/Fragen-katalog	
Transfer	Betriebs-erkundung Präsentation der Ergebnisse	Die Klasse besucht eine ausgewählte Firma und stellt dort die gemeinsam zusammengetrage-nen Fragen. Die Ergebnisdarstellung erfolgt nach der Betriebserkundung durch Aushang der Plakate mit allen Ergebnissen. **Für Inklusionsschüler:** Auch die besonderen Ergebnisse der Schülerin fließen in die Präsentation mit ein.	Betriebs-erkundung Präsentation der Ergebnisse	Arbeitsergeb-nisse/Fragen-katalog, Plakate, Stifte	

VORSCHAU

© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

2. Fallbeispiel: Mutismus

Die 14-jährige Schülerin Christine besucht die 8. Klasse der Mittelschule. Christine ist mutistisch und ängstlich. Sie kann sprechen, spricht aber nicht, vor allem nicht laut. Christine ist normal entwickelt und motorisch völlig unauffällig. Ihre Intelligenz ist durchschnittlich und ihr Lernverhalten normal. Wo sich ihre große Ängstlichkeit und ihre Angst vor dem Sprechen herleiten lassen, weiß niemand. Christine kommt aus einem intakten Elternhaus. Die Eltern fördern ihr Kind liebevoll. Bereits im Kindergarten wurde Mutismus diagnostiziert. Im Kindergarten zeigte sich ihre Angst. Das war insbesondere immer dann der Fall, wenn mehrere Kinder zusammen in einer Gruppe waren. Zu Hause spricht sie aber ganz normal. Die Eltern meldeten sie in der schulvorbereitenden Einrichtung an, um sie in kleinen Gruppen zu fördern. Die Grundschulzeit verlief ohne große Zwischenfälle. Das Mädchen spricht sehr wenig oder gar nicht. Die schulischen Leistungen sind durchschnittlich. In den praktischen Fächern schneidet sie gut ab. Die Förderung in Kleinst- oder Stammgruppen ist dringend nötig. Ihre Ängstlichkeit und Zurückhaltung haben sich noch nicht viel verbessert.

UNTERRICHTSSKIZZE

Fach: AWT (Arbeit – Wirtschaft – Technik)
Klasse: 8 (Mittelschule)
Thema: Karriere mit Lehre
Methode: Arbeiten in der Kleinstgruppe mit befreundeten Schülern

Kompetenzziele der Stunde

Kognitiv:
Die Schüler können Handwerksarbeit als qualifizierte Facharbeit einordnen, Merkmale von Tätigkeiten in Kopf-, Hand- und Maschinenarbeit ordnen und Berufe nach Arbeitsplatzmerkmalen unterscheiden.

Emotional / Sozial / Motivational:
Die Schüler können sich mit Aufstiegsmöglichkeiten auseinandersetzen; sich im Team mit den Aufgaben eines Handwerksmeisters beschäftigen; Möglichkeiten der Selbstständigkeit in Handwerksberufen schätzen.

Pragmatisch:
Die Schüler können wichtige Details aufschreiben und Kompetenzen in der Gruppenarbeit erweitern.

Transfermöglichkeiten für Ihren Unterricht:
Für Schüler mit Sprach- und Sprech-Schwierigkeiten bietet sich der regelmäßige Einsatz von modernen Medien (z. B. Talker mit Sprachausgabe) an. Hier muss der Schüler nicht sprechen, er kann sich beweisen und wird nicht „vorgeführt". Erklären Sie Arbeitsaufträge genau und geben Sie immer auditive Unterstützung. In Deutsch und Mathematik bietet sich zudem die Zusammenarbeit mit einem empathischen Mitschüler an. Geben Sie keine Anlässe zum Mobbing des Mitschülers und unterbinden Sie Mobbing durch Mitschüler sofort. Vermeiden Sie Situationen, die Angst erzeugen und führen Sie neue Aufgaben und Themen behutsam ein.

VORSCHAU

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

4.16 Schüler mit kulturellen Besonderheiten

DEFINITION UND ERLÄUTERUNG

Kinder mit Migrations- und Asylhintergrund sind heute die Regel in der Schule. Nicht selten kommen die Schüler einer Klasse aus vielen unterschiedlichen Herkunftsländern, verfügen über ganz verschiedenes Vorwissen, weisen Unterschiede im Denken, Fühlen und Handeln, in den Verhaltensweisen, Rollenmustern und Normvorstellungen auf, die mit ihrem sozialen Hintergrund zusammenhängen – kurz: Sie machen Probleme, auch weil sie Probleme haben.

Denken, Fühlen, Wollen, Können, Wahrnehmen, Verhalten und Handeln sind beim Menschen kulturell präformiert. Von seiner Geburt an wächst der Mensch in kulturbedingten Symbolsystemen heran; sie geben ihm Wissen, Sinn, Sprache(n) und Bedeutungen vor, die seinem sozialen Handeln durch tradierte explizite und implizite Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen Orientierung geben. Das Hineinwachsen in die Kultur geschieht durch Imitation und Umgang, durch Sprache und Sozialisation, und ist zentraler Bestandteil der ko-konstruktiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Es hinterlässt in der frühen Kindheit neurologische Spuren aufgrund spezifischer Nervenzellen-Vernetzungen im Gehirn. Die kulturelle Identitätsbildung ist bei Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland vorgegeben. Es ist zur Entstehung bestimmter kulturadäquater, individueller und kollektiver Wahrnehmungen, Sichtweisen, Handlungsformen und Verhaltensweisen gekommen, bevor sie die deutsche Schule besuchen. Das führt dort tagtäglich zu Missverständnissen, zu Konflikten und (im weitesten Sinne) zu Auffälligkeiten. Gegenüber der Gefahr allzu schneller kultureller Zuschreibungen hat die interkulturelle und transkulturelle Pädagogik darauf aufmerksam gemacht, dass Kulturen nicht statische Gebilde sind, sondern sich dynamisch entwickeln, und dass bei jedem Menschen immer auch mit flüchtigen Identitäten und kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten zu verschiedenen Kulturen/Subkulturen gerechnet werden muss.

Die Mehrsprachigkeit der Kinder/Jugendlichen mit Migrations- oder Asylhintergrund wird häufig nicht als Gewinn, sondern als Hindernis in ihrer Schullaufbahn gesehen. Die Konsequenz sind oft Ausgrenzungserfahrungen und Irritationen sowie Spannungen im Selbstverständnis der Kinder/Jugendlichen.

SYMPTOME

Am auffälligsten sind bei Schülern/Schülerinnen mit Migrations- und Asylhintergrund Verunsicherungen im Verhalten und bei Konflikten in Unterricht und Schule. Meist kommt es in diesem Zusammenhang zu einer Überbetonung der eigenen kulturellen Identität, verbunden mit Abgrenzung und parallelgesellschaftlichen Strukturen, mit Aggressionen, gestörtem Sozialverhalten, Trotz, Omnipotenz-Verhalten, Delinquenz, Desinteresse, Ungehorsam, vielen Unterrichtsstörungen, totaler Verweigerung, Schulunlust und fehlender Motivation, Schulabsentismus, Gewaltbereitschaft, aber auch zu Rückzug ins Private oder Angstreaktionen. Auch ein Andersverstehen bzw. Missverstehen von Lerninhalten (z. B. vom Sinn von Fabeln oder Märchen) ist zu beobachten, bedingt durch kulturell geprägte Interpretations- und Deutungsmuster. (vgl. Erciyes)

URSACHEN

Neuere Erkenntnisse der Neurowissenschaften und der Kognitionspsychologie haben den Einfluss der Kultur(en) auf das Gehirn und den Geist des Menschen nachgewiesen. Für kulturbedingte Unterschiede bei der Wahrnehmung, bei Emotionen, beim Denken, bei der Sprache und beim Verhalten konnten neuronale Korrelate im Gehirn des Menschen bis hin zu molekulargenetischen Veränderungen erforscht werden (vgl. Chiao). Damit ist klar, dass das kulturelle Umfeld, die Erziehung und die Enkulturation in einem (oder mehreren Kulturkreisen) die Persönlichkeit des Menschen nachhaltig prägen. Andere Traditionen, Bräuche und Wertvorstellungen (Betonung der Familie, der Familienehre, der Rolle männlicher Nachkommen, die väterliche Autorität, die Position und Wertschätzung der Frau, die Heiratspraxis usw.), Angst vor der Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft, die handlungsleitenden Vorgaben der Religion und des Glaubens sowie ein grundlegend anderes Verständnis

VORSCHAU

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

netzwerk lernen
zur Vollversion

auf Wunsch der Erziehungsberechtigten im Einzelfall unter Berücksichtigung des Alters, der Reife und Zuverlässigkeit des Schülers diesen an die Medikation erinnern. Sollte sich nun z. B. Sophia trotz Erinnerung ihre Insulinspritze nicht selbst verabreichen, müssen die Erziehungsberechtigten oder eine entsprechende Kontaktperson umgehend informiert werden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, S. 4f.).

(Regelmäßige) Medikamentengabe außerhalb eines Notfalls – per Tabletten oder Flüssigkeiten

Johannes ist 14 Jahre alt und Schüler der achten Klasse einer Mittelschule, an der an zwei Tagen der Woche Nachmittagsunterricht stattfindet. Er hat ein leicht ausgeprägtes Down-Syndrom und ist herzkrank. Er kann allein zur Schule kommen, er benötigt keinen Schulbegleiter. Wegen der Herzerkrankung muss er mehrmals am Tag ein Medikament in Tablettenform einnehmen.

Im Falle einer regelmäßigen Verabreichung von Tabletten oder medikamentösen Flüssigkeiten gilt der Grundsatz: Der Schüler nimmt das Medikament selbst ein.

Verantwortlich für die entsprechende Verfügbarkeit und Dosierung des Medikaments sind die Erziehungsberechtigen bzw. der behandelnde Arzt. Nimmt der Schüler sein Medikament nicht ein, müssen im Falle gesundheitlicher Konsequenzen die Erziehungsberechtigten des Schülers oder eine angegebene Kontaktperson umgehend von der Lehrkraft informiert werden (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007, S. 3f.).

Im Einzelfall – und auf Wunsch der Erziehungsberechtigten – erinnert die Lehrkraft den Schüler an die Einnahme des Medikaments und hilft ggf. dabei. Kann der Schüler das Medikament nicht selbst einnehmen und ist keine Pflegekraft vorhanden, verabreicht die Lehrkraft ihm das Medikament. Voraussetzung hierfür ist eine genaue schriftliche Anweisung des Arztes oder der Erziehungsberechtigten (DGUV 2014, S. 6).

Medikamentengabe bei Schulfahrten

Bei Schulfahrten ist es wichtig, im Vorfeld abzuklären, ob sich ein Schüler, der Medikamente benötigt, diese selbstständig verabreichen kann. Auf Wunsch der Erziehungsberechtigten erinnert die Lehrkraft den Schüler daran. Ist der Schüler selbst dann nicht in der Lage, seine Medikamente zu nehmen, muss die medizinische Versorgung des Schülers auf andere Art und Weise sichergestellt werden. Es besteht z. B. die Möglichkeit einer Begleitung durch einen Erziehungsberechtigten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010).

Versicherungsschutz für Lehrkräfte bei Medikamentengabe

Abschließend sei noch auf den Versicherungsschutz für Lehrkräfte bei Medikamentengabe eingegangen. Hierzu ist zu sagen: Verletzt sich eine angestellte Lehrkraft im Rahmen der Medikamentengabe, ist sie gesetzlich unfallversichert. Ein solcher Unfall gilt als Arbeitsunfall. Bei beamteten Lehrkräften gelten die rechtlichen Regelungen der Unfallversicherungen nicht. Die beamtenrechtlichen Regelungen zur Dienstunfallfürsorge kommen bei ihnen zur Anwendung. Der jeweilige Dienstherr beurteilt, ob die Verletzung als Dienstunfall eingestuft wird (DGUV 2014, S. 7).

5.2 Die Diagnostik

Das Wort Diagnostik kommt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie „genau erkennen, untersuchen, unterscheiden“. Bei der Diagnose und der Diagnostik geht es also – allgemein gesagt – darum, dass jemand durch etwas hindurch zum Erkennen von etwas kommt, d.h. aus der Analyse von Symptomen auf deren Ursache schließt. Diagnostik ist die Grundlage für jede Form von Förderung. In der aktuellen schulpädagogischen Diskussion liegt bei Diagnostik der Fokus auf der Förderung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin, die Lernprobleme, Verhaltensprobleme und Beeinträchtigungen aufweisen; deshalb wird sie hier Förderdiagnostik oder Förderungsdiagnostik genannt. Benötigt werden Daten und Informationen, die als Basis für adaptiven Unterricht nutzbar sind. Gefragt ist eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemeindidaktische Diagnosekompetenz auf Lehrerseite; gesucht sind Diagnoseinstrumente, um Lernerstrategien und Lernfortschritte besser erkennen und evaluieren zu können; nötig sind

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

	seiner Sprache/Sache nicht mehr sicher, Unwilligkeit
die Lippen zusammenpresst	verhaltener Zorn, Starrsinn
das Kinn streichelt	nachdenklich, selbstgefällig
mit dem Oberkörper weit nach vorn kommt	Interesse, will unterbrechen
den Oberkörper weit zurücklehnt	Desinteresse, Ablehnung
die Arme verschränkt (bei Männern)	Ablehnung, Verschlossenheit
die Arme verschränkt (bei Frauen)	Schutz suchen, Angst
weite Armbewegungen macht	Sicherheit
enge Armbewegungen macht	Unsicherheit
die Hand vor den Mund nimmt	Unsicherheit, will das Gesagte zurücknehmen
die Hand zur Faust verkrampft	Angst, Wut, anklagend
mit den Fingern trommelt	Nervosität, zur Sache kommen
die Hände in die Hüfte stemmt	Imponiergehabe oder Entrüstung
die Hand in die Hosentasche steckt	Entspannung oder Arroganz
mit dem Zeigefinger auf den Tisch pocht	auf etwas bestehen, von etwas besonders überzeugt sein
die Hand bei der Begrüßung von oben gibt	dominierend, negativ
die Beine übereinander schlägt zum Gesprächspartner hingewandt	Aufbau eines Sympathiefeldes
die Beine übereinander schlägt vom Gesprächspartner abgewandt	Ablehnung, Unwillen
mit dem Fuß wippt (im Stehen)	Arroganz, Sicherheit
die Füße verschränkt	Unsicherheit
die Füße um die Stuhlbeine legt	Unsicherheit, Halt suchen

5.4 Stressabbau, Supervision und Kollegiale Fallarbeit

Inklusion und inklusiver Unterricht sind für Lehrerinnen und Lehrer in vielen Fällen nicht nur neue Berufserfahrungen. Sie sind auch mit Herausforderungen, Veränderungen, Verunsicherungen und Belastungen verbunden, die zu den bereits bestehenden hinzukommen. Ihr Beruf ist in den letzten Jahren immer schwerer geworden. Seit den 1990er-Jahren klagen Lehrkräfte schon verstärkt über physische und psychische Überforderung aufgrund von Unterrichtsstörungen, Lärm und Aggression durch die Schüler, hohem zusätzlichem Aufwand an Zeit und Energie durch Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Asylhintergrund. Die Notwendigkeit psychohygienischer Kompetenz wird immer dringender. Dazu werden drei Möglichkeiten ausgeführt.

Stressprävention für Lehrkräfte

Stress ist ein Muster psychophysiologischer Reaktionen auf innere und äußere Belastungen (Henning/Keller). Gerät ein Mensch in Stress, alarmiert das Gehirn das Nebennierenmark, welches die Hormone Adrenalin und Noradrenalin ausschüttet. Auf physiologischer Ebene kommt es in der Folge zu erhöhter Herzfrequenz, Steigerung der Muskelspannung, Abgabe von Zucker an das Blut durch die Leber und Verringerung der Gerinnungsfähigkeiten des Blutes (Kretschmann/Lange-Schmidt). Auf psychischer Ebene kommen oft Angsterleben und Ärger hinzu. Diese Symptomatik der überhöhten psycho-physiologischen Erregung wird vom Betroffenen oft als störend erlebt und hält in der Folge eine stressauslösende Situation oder Problematik damit nicht nur aufrecht, sondern kann diese sogar verschlimmern (Wagner). Die heute geläufige transaktionale Stresstheorie macht Stressempfinden davon abhängig, wie eine Person eine Situation bewertet und ihre dazu vorhandenen Bewäl-

V. Wiater/W. Trieb/R. Menges: Inklusion praktisch für Studium & Berufsalltag
© Auer Verlag – AAP Lehrerfachverlage GmbH, Augsburg

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion