



POLEMISCHES VORWORT *(Jost Schneider)*

Stellen Sie sich eine Gesellschaft vor, in der alle Menschen in zwei Gruppen eingeteilt werden: die Gesellschaft der Gefleckten und die der Ungeflechten. Als gefleckt gilt, wer viele Sommersprossen oder Muttermale hat. Ob dies der Fall ist, wird in obligatorischen medizinischen Untersuchungen ermittelt. Sollten Sie gefleckt sein, bekommen Sie einen Geflecktenausweis. Als Kind besuchen Sie spezielle Geflecktenschulen, in denen Sie gezeigt bekommen, wie Sie sich mit Ihrer Befleckung durchs Leben schlagen können. Große Hoffnungen brauchen Sie sich aber nicht zu machen: Dass ein Arbeitgeber Ihnen später einen ganz normalen Arbeitsplatz geben wird, ist äußerst unwahrscheinlich.

Die Begründung dafür ist medizinisch unanfechtbar. Denn aus Muttermalen entstehen oftmals gefährliche Melanome, und Personen mit vielen Sommersprossen haben oft eine hellere, empfindlichere Haut. Ihr Krebsrisiko ist also stark erhöht. Und aus Gründen der Prävention dürfen Sie sich nur ganz selten der Sonneneinstrahlung aussetzen. Ihre Verwendbarkeit ist also stark eingeschränkt. Vorsorglich hat man Sie deshalb auch schon in Ihrer Jugendzeit, in der ja die Haut besonders empfindlich ist, in geschlossenen Räumen untergebracht. Sie haben also bisher fast nur unter Leidensgenossen gelebt. Auf Ihr Selbstvertrauen hat sich dies nicht besonders positiv ausgewirkt. Inzwischen bezweifeln Sie schon selbst, ob Sie jemals ein normales Leben unter Ungeflechten leben könnten. Denn Ihre Muttermale bzw. Ihre Sommersprossen sind nun einmal nicht wegzuleugnen.

Ein absurder Vergleich?

Immerhin führt er uns drastisch vor Augen, dass objektiv vorhandene körperliche Unterschiede zwischen den Menschen nicht der wesentliche Punkt sind, wenn es um eine Differenzierung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten geht. Entscheidend ist vielmehr die öffentliche Aufmerksamkeit, die diesen Unterschieden zuteil wird. Der Rollstuhlfahrer wird nicht als „Behinderter“ wahrgenommen, weil er im Rollstuhl sitzt, sondern weil diese Besonderheit in unserer Gesellschaft registriert und für relevant gehalten wird. Ob ein erhöhtes Hautkrebsrisiko im Vergleich relevanter oder irrelevanter wäre, möge jeder für sich entscheiden.

Welche körperlichen, geistigen und seelischen Unterschiede zwischen den Menschen registriert und für relevant gehalten werden und welche nicht, hat sich im Lauf der Jahrhunderte jedenfalls stark verändert. Und das Bildungssystem gehört eindeutig zu jenen Orten, an denen bestimmt wird, was wir in unserer Gesellschaft für relevant halten wollen und was nicht. Sie als Pädagoge¹ entscheiden maßgeblich darüber, ob wir daran festhalten wollen, derartige Grenzl意思 zu ziehen und Ausweise zu verteilen.

Haben unsere eigenen Kinder übrigens nicht auch ziemlich viele Muttermale und Sommersprossen? Vielleicht melden wir sie besser an einer inklusiven Schule an, in der niemand danach fragt, ob sie gefleckt oder ungefleckt sind ...



1. EINLEITUNG: DER LANGE WEG ZUR INKLUSION

(Jost Schneider)

1.1 „DIE SIND EBEN ANDERS!“ MENSCH- SEIN – DAMALS UND HEUTE

Kinder und Jugendliche mit Behinderung werden in unserem aktuellen Bildungssystem als „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ bezeichnet. Dabei impliziert der Ausdruck „sonderpädagogisch“, dass es sich bei ihnen um einen „Sonderfall“ handelt, der sich in irgendeiner Weise vom „Normalfall“ unterscheidet. Der „Normalmensch“, der keinen sonderpädagogischen Förderbedarf hat, ist nach dieser Logik jemand, der einer bestimmten Norm entspricht. Und tatsächlich gibt es eine solche unausgesprochene Norm, weil jenes anthropologische Konzept des frühen 19. Jahrhunderts, das der in unserem Bildungssystem verbreiteten Pädagogik zugrunde liegt, in seinen Ursprüngen nicht deskriptiv, sondern normativ verfasst war.

Auf die anthropologische Grundfrage „Was ist der Mensch?“ antwortete die idealistische Philosophie dieser Epoche also nicht mit einer nüchternen Beschreibung der menschlichen Existenz einschließlich ihrer alltäglichen, unerfreulichen oder befremdlichen Aspekte. Vielmehr wurden die Begriffe „Mensch“ und „Menschlichkeit“ ihrer tristen und banalen Facetten entkleidet und zu Idealvorstellungen gesteigert. Als „Mensch“ galt hier also nicht die nackte Kreatur in ihrer Not und ihren Schmerzen, sondern jene vollkommene „Krone der Schöpfung“, die erst ganz am Ende eines langwierigen Bildungsprozesses der idealen Norm entspricht und den Ehrentitel „Mensch“ verdient hat.

Wer nun aber aufgrund seiner individuellen Lernvoraussetzungen keine Chance hatte, diesen langwierigen Bildungsprozess erfolgreich zu absolvieren, fiel durch das Raster. Er stellte aus dem Blickwinkel der idealistischen Anthropologie einen die Norm verletzenden, wenn nicht gar in Frage stellenden und deshalb unerwünschten „Sonderfall“ dar, der eine „Sonderbehandlung“ erforderte und aus dem Alltag der Normalmenschen zu eliminieren war. So kam es zu jener verhängnisvollen Tendenz zur Segregation, die der französische Philosoph Michel Foucault in seinen Büchern *Wahnsinn und Gesellschaft* (1961) und *Die Geburt der Klinik* (1963) analysiert hat und

die letztlich dazu führte, dass auf unseren Straßen ganz überwiegend „Normalmenschen“ zu sehen sind, während die Kranken, die Wahnsinnigen und allgemein die „Außenseiter“ oder „Sonderfälle“ kaserniert, hospitalisiert oder sonstwie weggesperrt bzw. in spezielle „Reservate“ abgedrängt worden sind.

Dabei mag auch der Wunsch eine Rolle gespielt haben, die anderen, nicht der Norm Entsprechenden, vor den Anforderungen einer Wettbewerbsgesellschaft zu schützen, ihnen eine sichere Bleibe und ein vertrautes Refugium zu verschaffen. Doch alle derartigen Schutzmaßnahmen zementieren letztlich jene idealistische anthropologische Norm, die zwischen einem angeblichen Normalfall und den davon abweichenden Sonderfällen eine Grenzlinie zu ziehen versucht.

Das Menschenbild der aktuellen inklusiven Pädagogik basiert demgegenüber auf einer deskriptiv-realistischen Anthropologie, die nicht von dem ausgeht, was sein sollte, sondern von dem, was ist. Aus ihrem Blickwinkel ist jeder Mensch ein Individuum mit seinen eigenen persönlichen Existenzbedingungen und Lernvoraussetzungen. Die Deutsche UNESCO-Kommission formuliert deshalb explizit als ein wesentliches Postulat inklusiver Pädagogik: „Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen.“² Damit ist klar, dass Schüler und Schülerinnen nicht mehr im Hinblick auf ihre Chancen zur Verwirklichung eines normativen Menschheitsideales in zwei Gruppen vorsortiert werden dürfen. Jeder hat seine Stärken und Schwächen, auf die das Bildungssystem individuell reagieren muss.

1.2 „DIE GEHÖREN AUF DIE HILFSSCHULE!“ PÄDAGOGIK- GESCHICHTLICHES

Bis zur Aufklärungsbewegung des 18. Jahrhunderts war Exklusion im christlichen Abendland die Regel. Vereinzelt gab es eine religiös moti-

² http://www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html
[11.09.2012]

2. VORBEREITENDE MASSNAHMEN

2.1 „DANN BRAUCHEN WIR ZUERST MEHR LEUTE!“ ZUSÄTZLICHES PERSONAL

(Dirk Schlechter)

Um Inklusion an Schulen Wirklichkeit werden zu lassen, ist zusätzliches Personal von Nöten: „Dann brauchen wir zuerst mehr Leute!“, lautet die Forderung vieler Pädagogen. Bisher sind politisch kaum nennenswerte Steigerungen der personellen Ressourcen vorgesehen. An vielen Schulen hört man, dass Lehrer sich davor fürchten, mit dem Problem eines erhöhten Aufwands bei der Betreuung von Schülern mit verschiedensten Förderbedarfen allein gelassen zu werden. Diese Wahrnehmung ist an Grundschulen und weiterführenden Schulen gleichermaßen wiederzufinden. Ängste kommen bei Lehrern und Schulleitungen vor allem deshalb auf, weil man befürchtet, unvorbereitet und ohne eine entsprechende sonderpädagogische Ausbildung mit Schülern konfrontiert zu werden, denen man sich in keiner Weise gewachsen fühlt.

Unterstützung durch Schulsozialarbeit/Schulpsychologen – kein Muss, aber sehr entlastend

An vielen Schulen gibt es bereits eine Begleitung von Schülern durch Schulsozialarbeiter oder

Schulpsychologen, die als zusätzliches Personal zur Verfügung stehen, um Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Förderbedarfen gerecht zu werden. Vor allem bei sozial-emotionalem Förderbedarf setzt die Unterstützung durch die Sozialarbeit/Schulpsychologie häufig an, sofern dafür eine oder mehrere Stellen (große Schulen) eingerichtet sind. Häufig besteht nur die Möglichkeit, Schulsozialarbeit im Bedarfsfall konsiliarisch hinzuzuziehen. Gerade beim Stellen von Anträgen (z. B. Eingliederungshilfe), im Kontakt mit anderen Behörden, beim Umgang mit Krisensituationen oder bei der Beratung der Erziehungsberechtigten kann hier eine Entlastung für die Lehrer entstehen.

Überhaupt ist **Zusammenarbeit aller**, die an der Förderung eines Kindes bzw. eines Jugendlichen beteiligt sind, im Rahmen der KMK-Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.10.2011 ein obligatorischer Aspekt. Bewährt hat sich die **Arbeit in einem Klassenteam**. Es setzt sich i. d. R. zusammen aus dem Klassenlehrer, den in der Klasse tätigen Lehrkräften und der sonderpädagogischen Lehrkraft sowie ggf. den Integrationshelfern.

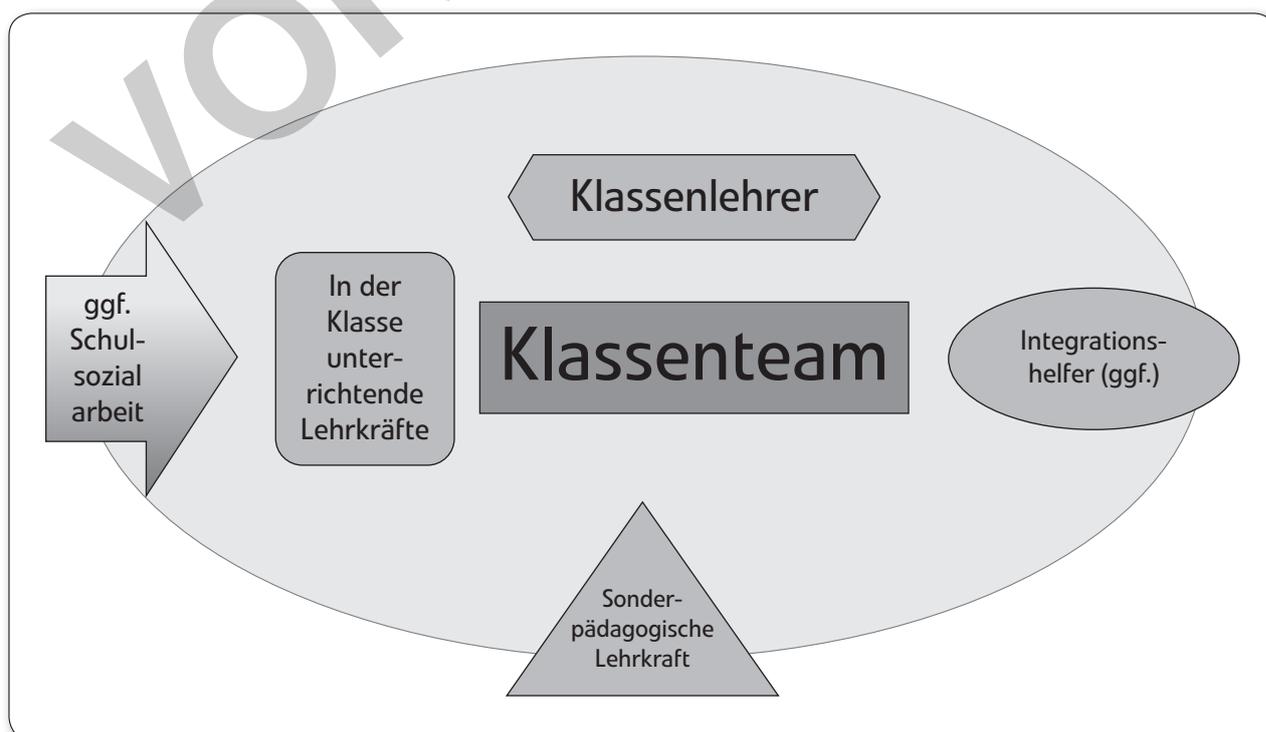


Abb. 1: Das Klassenteam



2.3 „DAFÜR FEHLT MIR EINFACH DIE AUSBILDUNG!“ LEHRERFORTBILDUNG

(Rainer Wensing)

Im vorangegangenen Kapitel wurde überblicksartig die Grundstruktur einer schuleigenen Konzeption zur inklusiven Schulentwicklung dargestellt und erläutert. Sie werden beim Lesen dieser Zeilen wahrscheinlich öfter gedacht haben, dass Ihnen auch als universitär ausgebildeter Lehrkraft oder universitär ausgebildetem pädagogischen Mitarbeiter die Ausbildung fehlt, um alle diese Maßnahmen zu realisieren. Tatsache ist aber, dass in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren der Inklusionsprozess mit Macht vorangetrieben werden wird und dass bis zu 85 % der „behinderten“ Schülerinnen und Schüler (mit regionalen Unterschieden in Deutschland) an die Regelschulen kommen werden. Und dazu kommen noch die vielen nicht-„behinderten“ Schüler mit besonderem Förderbedarf (LRS, Dyskalkulie usw.). Es ist also nicht möglich und wäre pädagogisch sowie menschlich-ethisch auch nicht in Ordnung, das Thema auszusitzen oder zu verdrängen.

Innerhalb einer schulinternen Lehrerfortbildung können und sollten Sie sich also entsprechend fortbilden. Hier bietet sich eine gute Gelegenheit, um zusammen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen das konkrete Fördervorgehen abzusprechen und abzusichern. Alleine sind Sie sicher sehr stark, aber im Team, wie Sie wissen, noch wesentlich stärker. Das Kollegium insgesamt ist wirkungsvoller im gemeinsamen – mit Konsens hinterlegten – Tun als jeder Einzelne. In einer schulinternen Lehrerfortbildung ermöglichen und sichern Sie die erforderliche Zusammenarbeit. Sie sprechen sich mit Kolleginnen und Kollegen innerhalb und auch außerhalb Ihrer Schule effektiver ab, weil die einzelnen Schritte in der Zusammenarbeit danach jedermann klar sind.

Wenn Sie beispielsweise in zwei Fortbildungen eine Konzeption zur inklusiven Schulentwicklung erstellen, sind darin alle für Ihre Schule spezifischen Rahmenbedingungen, Förderziele, Fördermaßnahmen und administrativen Aspekte der Inklusion behandelt worden. Zwei Tage – in Folge oder auch mit zeitlichem Abstand – für diese Konzeptionstellung anzusetzen, ist ökonomisch, nützlich und praxisgerecht. Ein höherer Zeitaufwand belastet viele Lehrkräfte. Deshalb empfehlen wir für eine effektive Fortbildung in der eigenen Schule nicht mehr als zwei Tage. Für die konkret-

praktische Umsetzung im Rahmen der binnendifferenzierenden inklusiven individuellen Förderung können Sie dann bei Bedarf immer noch eine geplante Folge-Fortbildung nutzen, um die praktische Zusammenarbeit zu beschreiben, konkrete Unterrichtsentwürfe für das gemeinsame Lernen vor dem Hintergrund der Inklusion zu erstellen und konkrete Absprachen im täglichen Unterricht zu kommunizieren. Darüber hinaus werden allen Fortbildungen zu speziellen Förderbereichen, z. B. zum Umgang mit verhaltensauffälligen und verhaltensgestörten, psychisch kranken oder geistig behinderten Schülerinnen und Schülern, angeboten. Nutzen Sie diese Möglichkeiten sowie auch jeden für Sie sinnvollen Kontakt zu externen Experten. Das intensive Gespräch mit Psychologen, Ärzten, Sozialarbeitern, Ergotherapeuten etc. eröffnet eine willkommene zusätzliche Fortbildungsmöglichkeit.

Wenn man den Aussagen der Experten folgt, werden Sie in absehbarer Zeit noch deutlicher als in der Gegenwart sozialarbeiterische, pflegerische, psychologische oder beispielsweise beratende, moderierende, beobachtende Funktionen übernehmen. Damit gerät der wissensvermittelnde Aspekt Ihrer Tätigkeit nicht in den Hintergrund, wird aber durch diese zusätzlichen Aufgaben merklich ergänzt. Ihr eventuell vorhandenes Gefühl, dass Ihnen die Ausbildung dafür fehlt, ist im Prinzip natürlich nicht unberechtigt. Das hilft Ihnen aber nicht in der Praxis. Sie haben die Schülerinnen und Schüler mit den speziellen Förderbedarfen im Unterricht sitzen, dürfen die (fordernden) Eltern beraten und begleiten, delegierend für externe Unterstützungsangebote sorgen und viele andere Begleitaufgaben erledigen.

Wenn Sie auf praxisorientierte Fortbildungen achten und erfahrene Praktiker zu Ihrer Unterstützung einladen bzw. die entsprechenden Fortbildungen extern besuchen, ist das sicher erfolversprechender als eine Übertheoretisierung oder Überregulierung. Ein Tipp dazu vom Praktiker innerhalb der Schullandschaft: Reduzieren Sie persönlich und auch insgesamt im Kollegium die Anzahl der administrativen Tätigkeiten auf ein sinnvolles Maß und erhöhen Sie (wieder) den Anteil Ihrer pädagogischen Aktivitäten! Sie sind Pädagoge/Pädagogin und die Schülerinnen und Schüler brauchen Sie in *dieser* Funktion, nicht als bloßen Sachbearbeiter mit pädagogischem Hintergrund. In von Ihnen bzw. von Ihrem Kollegium oder Ihrer Schulleitung organisierten Fortbildungen

Anregung nutzt. Man findet Beispiele für den Elementarbereich, die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II: <http://www.inklunet.de/didaktik-pool>

Lehrer-Online

Auf der Internetseite Lehrer-Online finden sich zur Inklusion ebenfalls Basisinformationen und einige Materialien sowie Hyperlinks zum Thema: <http://www.lehrer-online.de/fokusthemen/dossier/do/foerderpaedagogik.php>

Eine weitere sehr ergiebige Quelle (auch für aktuelle Entwicklungen rund um das Thema Inklusion), stellt die Internetpräsenz der **UNESCO-Kommission e.V.** dar: <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>

Hier finden sich neben rechtlichen Rahmenbedingungen für die Inklusion auch Datenbanken, die exzellente **Materialien für unterrichtliche Zwecke** zum Thema Inklusion bereitstellen.

Aktion Mensch

Hier erhält man kostenfrei das Unterrichtsmaterial „Ich, du und die anderen“ mit einem Leitfaden „Inklusion – Dabei sein! Von Anfang an.“: <https://www.respect.de/unterricht/>

Deutsches Institut für Menschenrechte

Projekt „Inklusion als Menschenrecht“ – **Online-Handbuch für die pädagogische Praxis**. Hier findet sich u. a. eine Zeitleiste, mit deren Hilfe Schüler sich über die sich historisch verändernde Sicht auf Inklusion und den Umgang mit Behin-

derungen vor dem Hintergrund eines kulturellen und politischen Wandels informieren können: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsbildung>

ISaR – Inklusive Services und Rehabilitation:

Hier findet sich die Internetpräsenz eines Virtuellen Kompetenzzentrums zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit einer SehSchädigung: <http://www.isar-projekt.de/neuigkeiten.html>

Kobinet Nachrichten: Hier findet man einen Nachrichtendienst, der von behinderten Menschen für behinderte Menschen betrieben wird: <http://www.kobinet-nachrichten.org/>

Inklusive Unterrichtsmaterialien (Bildungsserver

Rheinland Pfalz): Hier finden sich verschiedene Links zu inklusiven Unterrichtsmaterialien. <https://inklusion.bildung-rp.de/informationen-fuer-schulen/unterstuetzungsangebote/material-und-medien.html>

Quick-Guides für Inklusion des Landes Berlin

Brandenburg (Hrsg. LISUM): Hier finden sich Hilfen und Anregungen für den inklusiven Unterricht – vor allem die Haltung gegenüber inklusiv zu beschulenden Schülerinnen und Schülern, die eingenommen werden sollte, wird hier gut herausgearbeitet. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/2012/Quick-Guides_Teil1.pdf

The screenshot shows the website of Aktion Mensch. At the top, there is a navigation bar with the logo and links for 'Über uns', 'Blog', and 'Presse'. Below this is a main banner with the text 'Schon viel erreicht. Noch viel mehr vor.' and 'Die Aktion Mensch wird 50! Gemeinsam haben wir vieles verändert – aber noch nicht alles. Arbeiten wir daran.' There are also several news items and a contact form visible on the page.

4. GEMEINSAMER UNTERRICHT IN DER PRAXIS

Ihr schuleigenes Konzept zur inklusiven Schulentwicklung beinhaltet Unterrichts-Maßnahmen, mit denen Sie die Schüler und Schülerinnen in den Grundkompetenzen (personale und soziale Kompetenzen) sowie in den methodischen und kognitiven Kompetenzen individuell fördern. In Bezug auf die Thematik der individuellen Förderung (IF) bedeutet das, dass IF **nicht nur die Förderung der Fach- und Methodenkompetenzen** umfasst, sondern auch die Förderung jener Basiskompetenzen, die sich auf den einzelnen Schüler beziehen (z. B. Konzentrationsfähigkeit, still sitzen können, zuhören können, Aufmerksamkeit, Motivation) bzw. sein Sozialverhalten betreffen (Teamfähigkeit, diskutieren können, aufeinander eingehen können etc.). Letztere werden im folgenden Kapitel unter dem Begriff sozial-emotionale Kompetenzen erläutert.

Individuelle Förderung umfasst also – auch und gerade im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung – nicht nur die Förderung und Konsolidierung der kognitiven Fähigkeiten, sondern **gleichermaßen die Förderung und Festigung der personalen und sozialen Kompetenzen**. Für den inklusiven Unterricht bedeutet dies: Wenn Sie – warum auch immer – keine Fachkompetenzen fördern können, haben Sie dennoch individuell gefördert, wenn Sie die anderen drei Kompetenzbereiche mit den Schülern und Schülerinnen individuell bearbeitet haben. Der folgende Maßnahmenkatalog verdeutlicht, welche Methoden und Maßnahmen Sie im Kollegium anwenden können, um vorrangig die entsprechenden Kompetenzen zu fordern und zu fördern. Die Liste enthält die in diesem Rahmen sinnvollen kompetenzorientierten Maßnahmen und Methoden in Form eines Übersichtscurriculums. In die Leerspalten auf der rechten Seite können Sie die Schul(halb)jahre eintragen, in denen die entsprechende Maßnahme realisiert werden soll.

Es handelt sich hier um einen DIN-A4-Bogen, der im Klassenbuch die Klasse vier Jahre lang begleitet. Solch eine Checkliste wird in einem Kollegium gemeinsam erstellt und enthält alle relevanten Förder- und Fördermaßnahmen im Rahmen der inklusiven individuellen Förderung, die zwischen allen Lehrkräften vereinbart sind.

Quasi als Maßnahmen-Buffer – und als solches wird diese Zusammenstellung verstanden – sind die Maßnahmen den Schuljahren bzw. Halbjahren zuzuordnen. Diese Übersicht, die vom Klassenlehrer oder von allen Lehrkräften der Klasse (zu vereinbaren) geführt wird, liegt im Klassenbuch. Haben Sie eine Maßnahme erfolgreich durchgeführt, kann in der jeweiligen Spalte des Halbjahres ein Haken gesetzt werden. Zum Ende der Schuljahre sollten möglichst alle Maßnahmen, die vereinbart wurden, behandelt und „abgehakt“ worden sein. Nur wenn eine Maßnahme erfolgreich durchgeführt und abgehakt wurde, kann ab dem folgenden Halbjahr darauf aufgebaut werden. Ein solches, auf Ihre speziellen Rahmenbedingungen zugeschnittenes „kompetenzbasiertes Methodencurriculum“ kann im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung entstehen und sichert sehr ökonomisch die Durchführung und Dokumentation Ihrer Fördermaßnahmen.

| Maßnahmencurriculum | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| KV 06 | | | | | |
| Förderung sozialer Kompetenzen | | | | | |
| Einzelarbeit | | | | | |
| Partnerarbeit | | | | | |
| Gruppenarbeit | | | | | |
| Gesprächsführung (z. B. Erzählkreis) | | | | | |
| Schülerkette | | | | | |
| Beurteilen/Feedback | | | | | |
| Helfersystem als gegenseitige Hilfe im Unterricht | | | | | |
| Verhaltenstraining | | | | | |
| Anwendung der Pädagogischen Schulordnung | | | | | |
| Spielen in Regelstrukturen | | | | | |
| Förderung personaler Kompetenzen | | | | | |
| Selbstständigkeit | | | | | |
| Selbstorganisation (Zeit- und „Raum“-Planung) | | | | | |
| Strukturiertes Arbeiten | | | | | |
| Freier Vortrag, Präsentation (Plenum, Referate, usw.) | | | | | |
| Selbstkontrolle | | | | | |
| Erstsperrungsübung | | | | | |
| Förderung methodischer Kompetenzen | | | | | |
| Arbeitsplatz einrichten, Hausaufgaben, Helfführung | | | | | |
| Mappeführung | | | | | |
| Lernen an Stationen/Lerntheke | | | | | |
| Freiarbeit | | | | | |
| Planarbeit (Tages-, Wochenplan) | | | | | |
| Umgang mit Medien | | | | | |
| Rituale | | | | | |
| Umgang mit verschiedenen Arbeitsmitteln | | | | | |
| Fachspezifische Arbeitstechniken (Zirkel, Geodreieck, Textarbeit usw.) | | | | | |
| Lernen lernen | | | | | |
| Förderung kognitiver Kompetenzen | | | | | |
| Markieren, Strukturieren | | | | | |
| Erschließen und Erstellen von Tabellen, Diagrammen, Schaubildern | | | | | |
| Abschreiben | | | | | |
| Auswendiglernen | | | | | |
| Experimentieren | | | | | |
| Nachschlagen | | | | | |
| Kartentechnik (Cluster, Mindmap) | | | | | |
| Impulse (stiller Input, Bild-, Hör-...) | | | | | |
| Präsentation von Ergebnissen (Museumsgang, Lemplakate usw.) | | | | | |
| Informationsbeschaffung | | | | | |
| Computerunterstütztes Lernen | | | | | |
| Erschließen von Bildern | | | | | |
| Merkhilfen nutzen | | | | | |
| Rollenspiele | | | | | |
| Übergreifende Kompetenzen | | | | | |
| Ko-Unterricht (Lehrkräfte, Erzieher, Soz.-Päd. usw.) | | | | | |
| Projekte | | | | | |

Abb. 7: Maßnahmencurriculum (s. KV 6, S. 75)



zielgerichtetes Handeln – unterbunden oder sogar vorbeugend verhindert werden. Das erleben Sie in der täglichen Praxis.

Definition von Unterrichtsstörungen nach Lohmann (2003): „Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“

Wenn die Unterrichtsstörungen einen Namen bekommen, sich einzelne Schüler und Schülerinnen immer wieder störend zeigen, sprechen wir von Schüler-Verhaltensauffälligkeiten (vierte Stufe). Diese sind auch noch situativ und ihnen kann wie den drei erstgenannten entgegengewirkt werden. Ein Konsens im Kollegium und konsequentes Regelverhalten ist dabei allerdings, wie Sie bestimmt aus Erfahrung wissen, unverzichtbar.

Zuletzt gibt es dann jene Verhaltensstörungen der fünften und höchsten Stufe, die nicht an bestimmte Situationen gebunden sind und die selbsterhaltend, ohne direkte langfristige Zugänglichkeit von außen immer wieder auftreten.

Definition von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen nach Seitz: „Bei Verhaltensauffälligkeiten handelt es sich um Abweichungen des Erlebens und Verhaltens einer Person von einer Norm. Die Abweichung von der Norm hat eine negative Qualität. Verhaltensstörungen sind Auffälligkeiten, die in einer Funktionsstörung des Person-Umwelt-Bezuges begründet liegen.“

Von zentraler Bedeutung ist es hier, zwischen diesen fünf Stufen sauberlich zu unterscheiden. Vor allem auf der fünften Stufe ist es dem Lehrer alleine prinzipiell nicht möglich, die Verhaltensstörung langfristig zu beseitigen. Hier hilft nur die Inanspruchnahme externer Unterstützung, z. B. eine Beratung des Schülers durch den Kinder- und Jugendpsychologen, psychiatrische Hilfen, therapeutische Unterstützung etc.

Zum Zwecke einer schnellen und souveränen Unterscheidung zwischen den genannten fünf Formen kommt in vielen Schulen ein Leitfaden zum souveränen Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie verhaltensauffälligen und -gestörten Schülern und Schülerinnen zum Einsatz. Ein solcher

Leitfaden kann im Rahmen einer kollegiumsinternen Veranstaltung entstehen, wenn sich alle Lehrerinnen und Lehrer austauschen und darauf einigen, wann und wie sie Unterrichtsstörungen konsequent begegnen und wann und wie externe Hilfe geholt wird.

Zur Erstellung eines Leitfadens zum Umgang mit Unterrichtsstörungen wird empfohlen, sich wie im folgenden Beispiel zunächst im Kollegium auf eine Konsequenzen-Pyramide zu einigen. Danach werden die fünf Stufen von Unterrichtsstörungen mit den wesentlichen Aspekten benannt und eingetragen. Sodann einigen sich alle Kolleg/inn/en untereinander und sinnvollerweise auch alle am Förderprozess Beteiligten (Lehrer/Pädagoge der Offenen Ganztagschule, Sozialpädagoge etc.) auf Reaktionen und Konsequenzen auf jede einzeln aufgeführte Störung. Die Störungen sollen kurz charakterisiert und evtl. mit den Ziffern der Konsequenzenpyramide versehen werden. Einen solchen doppelseitigen Leitfaden (s. u.) mit der empfohlenen Struktur haben Sie im günstigsten Fall „immer zur Hand“. Erst durch das konsequente Setzen von Grenzen ist es möglich, erzieherische

KV 11

Beispiel für ein Interventionskonzept

| Situation | Reaktion | Konsequenz |
|--|---|---|
| UNTERRICHTSBEEINTRÄCHTIGUNG | | |
| Kaugummi kauen | Kaugummikauen ist im Unterricht verboten | 1 |
| Toilettegänge | erinnern, in den Pausen auf die Toilette zu gehen | 1, 2 |
| Material nicht dabei haben | 1 | 2, 4, 5 nicht telefonieren |
| Absprachen nicht eingehalten | 2 | 4, 5 |
| UNTERRICHTSUNTERBRECHUNG | | |
| Zuspätkommen (morgens und nach der Pause) | 1 Eintrag ins Klassenbuch Minuten sammeln | mehrmals: 2, 4, 5 und 6 |
| Dazwischenreden oder -rufen | 1 | 2, 3, 4, 5, 6 |
| Kaspern | 1 | 2, 3, 4, 5, 6 |
| Nebengespräche, -beschäftigungen | 1 | 2, 3, 4, 5, 6 Platzwechsel in der Klasse |
| Streitigkeiten | verschieben, wenn möglich; sonst klären | aufgreifen 3 |
| Hausaufgaben fehlen | 6 Dokumentieren | 4, 5 |
| UNTERRICHTSVERHINDERUNG | | |
| Anweisungen ignorieren | 1(D, H) | 2, 3, 4, 5, 6 |
| Wutausbruch/Weinkampf | je nach Situation 1, 2 oder 3 | evtl. 4, 5 |
| VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEIT | | |
| Lügen | 2 | 4 |
| Beschädigen oder Verschmutzen von Schuleigentum | 2, wiedergutmachen | 4, 5 |
| Arbeitsverweigerung | 4 | 6, 5 ggf. 7, 8 |
| Verbale und körperliche Gewalt | 3, 4 (evtl. nach Hause) | 7 und 8 ggf. 9 und 10 |
| Massives, anhaltendes Stören des Unterrichts | 3 | 5 bei Wiederholung 8, 9 |
| Unangemessenes Konfliktverhalten z. B. Schmolzen, Weinen, Verweigern ... | 2 | 5 ggf. 10 |
| VERHALTENSTÖRUNGEN | | |
| Verhalten, das automatisiert und übersituativ ist, z. B. Aggression, AD(H)S, Verweigerung, Zwangsstörungen ... | Genauere Dokumentation des Fehlverhaltens | 7 und 8 ggf. 9, 10 |
| Straftaten, wie Diebstahl, Erpressung, Vandalismus, Körperverletzung, Mobbing | 2 und 5 (evtl. nach Hause) | 7, 8, 9 ggf. 10 |

Abb. 9: Beispiel für ein Interventionskonzept (s. KV 11, S. 70)

abach/Kluwe/Kress/Schleicher/Schneider/Wensing: Inklusion in der Schule – Das Praxisbuch
ner Verlag

- sich zu Vorgaben, Regeln, Qualitätsmaßstäben und anderen Notwendigkeiten von außen verhalten. Sie müssen sie annehmen können, diese aber auch im gesellschaftlichen Prozess argumentativ verändern und weiter entwickeln, z. B. um Diskriminierungen abzubauen.
- eigene Bedürfnisse und Interessen mit denen anderer friedlich aushandeln lernen. Ich habe ein Recht darauf, dass meine Grenzen gewahrt werden, und wahre die Grenzen meiner Mitmenschen.

Demokratie verwirklicht sich da, wo u. a. diese drei Zieldimensionen in einem ausgewogenen Verhältnis praktiziert werden.

Bei der Umsetzung dieser Ziele im Unterricht steht ein individualisierender Unterricht in heterogenen Gruppen also auch in keinem Widerspruch zu zentralen **Lehrplänen und Prüfungsordnungen**. Zwar wissen die Bildungstheorien, dass Lernen besonders effektiv passiert bei Dingen, die mir Spaß machen und auf die ich neugierig bin. Wir würden den Schülern aber einen schlechten Dienst erweisen, wenn sie nicht auch lernen würden, sich für Dinge zu motivieren, die ihnen nicht auf Anhieb Spaß machen.

Auch Noten sind zwar nicht hilfreich bei der Förderung des individuellen Lernfortschritts – wenn wir sie schon nicht abschaffen können, lassen sie sich aber immerhin kompatibel machen unter der Voraussetzung, dass die Bewertungskriterien nachvollziehbar transparent sind.

Das Methodenquintett zur Individuellen Förderung als Grundlage für den inklusiven Unterricht

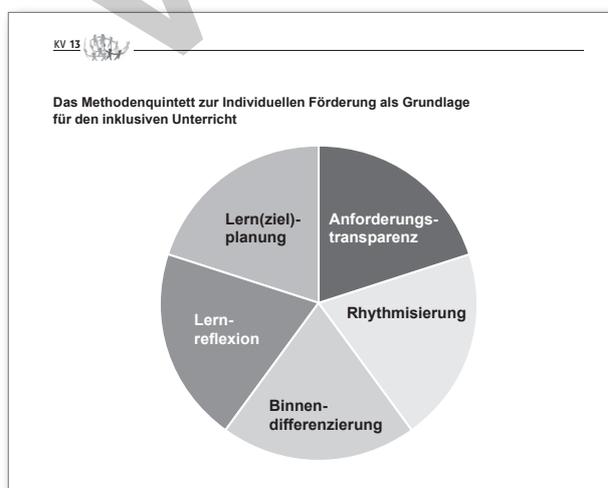


Abb. 12: Das Methodenquintett zur Individuellen Förderung als Grundlage für den inklusiven Unterricht (s. KV 13, S. 80)

Um das individuelle Lernen der Schüler im Gruppenprozess zu organisieren, brauche ich Methoden aus fünf verschiedenen Kategorien:

1. Methoden und „Kleine Helferlein“ im Unterricht, um die (ggf. unterschiedlichen) Anforderungen an die Schüler transparent zu machen.
2. Instrumente, die den Unterricht rhythmisieren und durch wiederkehrende Rituale für die Schüler verlässlich machen. Auf diese Weise sind sie nicht auf die reine Rückmeldung des Lehrers angewiesen. Sie können innerhalb der vorgegebenen Regeln selbst die Initiative im Gruppenprozess ergreifen und erhalten Unterstützung, um unterschiedliche Interessen in der Gruppe auszuhandeln.
3. Methoden, die das binnendifferenzierte Arbeiten anleiten. Hier vor allem auch Methoden, die dem Lehrer die Anleitung differenzierter Arbeitsaufträge abnehmen, sodass er sich auf die Unterstützung der einzelnen Schüler konzentrieren kann.
4. Instrumente und Zeiten zur regelmäßigen Lernreflexion, in denen die Schüler z. B. durch selbstdiagnostische Tests möglichst noch vor der Leistungsüberprüfung erkennen, welche der Anforderungen aus dem Lehrplan sie bereits erfüllen und welche sie sich bis zur Leistungsüberprüfung noch aneignen können.
5. Anlässe und Methoden wie das Lerntagebuch, in denen die Schüler sich bewusst eigene Lernziele vornehmen und ihre Ressourcen und Anstrengungen auf die nächsten Lerninhalte hin wenden.

Vom Regelschulunterricht zum inklusiven Unterricht

Alle weiteren Ausführungen zur konkreten Umsetzung von Maßnahmen im Unterricht lassen sich nicht authentisch beschreiben, ohne eine zeitliche Entwicklung unseres Schulsystems in Richtung Inklusion in die Überlegungen mit einzubeziehen. Nicht umsonst sind die meisten Publikationen zum Thema Inklusion derzeit Fallbeschreibungen von Schulen, die Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung praktizieren. Sie markieren selbst eine Etappe in diesem Entwicklungs- bzw. Umformungsprozess. Ebenso unrealistisch, wie zu beschreiben, wie Unterricht aufgebaut sein kann, der versucht, unter unveränderten Rahmenbedingungen Inklusion zu verwirklichen, wäre es

Etappe 5: Aktivierung aller Schüler und kooperatives Lernen in Erarbeitungsphasen

Der Wechsel zwischen dem Verfolgen eigener Lernziele (s. unten) und gemeinschaftlichen Erarbeitungsphasen im Unterricht ist eine Grundvoraussetzung für das zieldifferente Arbeiten in einer Klasse. Gemeinsame Phasen im Unterricht sind dann also tatsächlich als gemeinsame Erarbeitungsphasen zu nutzen, in denen die Schüler an demselben Oberthema arbeiten.

Die Nähe von inklusivem Unterricht zu den kooperativen Lernformen nach Norm und Kathy Green wird vor allem deutlich, wenn Sie sich den Grundschrift des Verfahrens bewusst machen. Die Frage, wie führe ich ein Gruppenpuzzle oder Placemat mit Schülern durch, die nicht schreiben oder nicht hören können oder einen mittleren Anfall bekommen, wenn ihnen ein anderer Schüler widerspricht, verbaut nur den Blick auf das Potenzial dieser Unterrichtsform.

Der Dreischritt des Kooperativen Lernens – ich überlege zuerst selbst und finde einen eigenen Standpunkt, probiere ihn aus im Austausch mit einem Gegenüber oder auch mehreren, verändere meine Sichtweise und prüfe diese neu gereiften Erkenntnisse dann am Kriterium, wie tragfähig sie für eine größere Gemeinschaft sind – bildet ziemlich genau die drei **Zieldimensionen der Selbstwirksamkeit** ab (s. S. 34). Das Individuum geht in diesem Kooperationsprozess nicht etwa unter, sondern reift seinerseits in den zahlreichen Entscheidungen, wie es sich in Auseinandersetzung mit den unmittelbaren Interaktionspartnern verhält. Zur Vielfalt der Perspektiven gehört die Erfahrungswirklichkeit von Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft dazu. Wenn ich also ein Problem im Physikunterricht handlungsorientiert lösen möchte, erhalte ich erst in der integrativen Lerngruppe eine gesellschaftlich betrachtet ganzheitliche Lösung. Das Kriterium der Barrierefreiheit selbst kann sogar den Lebensweltbezug der fachlichen Inhalte bilden. Information entsteht aus Differenz, Vielfalt ist also vor allem ein Motor für kooperative Prozesse, für die allerdings auch der Raum vorhanden sein muss. Als problematisch bei der alltäglichen Umsetzung der kooperativen Lernformen erweist sich oft, dass sie zum bloßen Erfüllungsgehilfen für die Inhaltsvermittlung degradiert werden. Der Erfolg wird dann daran gemessen, ob die Informationen, die in einem Text stehen, auch ohne Verlust bei den

anderen Schülern ankommen und möglichst so wieder in einem Test abgefragt werden können.

Erst wenn es um die Effizienz von Verstehensprozessen geht, zeigt sich das Potenzial des kooperativen Vorgehens. Vor allem die Gelegenheit, dass sich die Schüler alleine oder in Murmelgruppen vorab mit den zu bearbeitenden Fragestellungen auseinandersetzen, ist eine wichtige Erkenntnis, die durch das kooperative Lernen in die Schulen getragen wurde. Hier benötige ich im Zweifelsfall keine aufwendigen Gruppenarbeitsverfahren. Manchmal reicht schon, die Schüler aufzufordern, sich zu unterhalten und erste Stichworte aufzuschreiben, bevor es in die Arbeit im Plenum geht.

Das kooperative Handeln ist deswegen für die Inklusion so wichtig, weil die Schüler hier lernen, Interessen miteinander auszuhandeln. Dafür braucht es zeitliche Ressourcen, um z. B. über ein Ampelfeedback (s. Tipp: Zwischenreflexion mithilfe des Ampelblitzlichts, S. 44) eine Zwischenreflexion in die gemeinsame Arbeit einzuziehen, um so Konflikte frühzeitig mit der Klasse aufarbeiten zu können. Nur so können die Kinder auch ihre sozialen Fähigkeiten schrittweise verbessern.



Lernzeit als wiederkehrendes Ritual in der Unterrichtsführung

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten während der Lernzeit an ihren individuellen Übungsaufgaben. Dies können im Stundenplan festgelegte einzelne Stunden sein oder 15–20-minütige Blöcke, die in eine Fachstunde eingezogen werden. Die Lernzeit wird immer wieder durch die gleichen Arbeitsformen angeleitet, z. B. einen Wochenplan oder Tagesplanaushang, aus dem die Schüler ihre Aufgaben entnehmen. In diese Zeiten lassen sich auch kleinere Projektarbeiten der Schüler integrieren. Hier ist auch eine Kombination mit den Individuellen Lernbegleitern der Schüler möglich. Sie haben Zeit zur Reflexion ihrer Fortschritte und nehmen neue Ziele in den Blick. Der Lehrer unterstützt die Schüler beratend und gibt individuelle Hilfestellungen.

| | |
|---|---------------------------------|
| 1. Einführung in die Stunde | 10 Min. |
| 2. Erarbeitungsphase: Die Klasse arbeitet gemeinsam am aktuellen Inhalt | 2x ca 25 Min. (5 Min. Pause) |
| 3. Lernzeit | 15–20 Min. |
| 4. Gemeinsamer Ausblick / Schluss | 5 Min. |

**Leistungsdifferenzierung:**

Leistungsdifferenzierung ist immer eine, wenn auch nur zeitweilige, Zieldifferenzierung. Wenn ich Schüler an unterschiedlich schwierigen Aufgaben arbeiten lasse, nehme ich in Kauf, dass sie nicht sofort die kompletten Leistungsanforderungen in den Blick nehmen. Ich tue das, um ein positives Selbstbild zu fördern. In der Hoffnung, dass die Kinder Erfolgserlebnisse haben, wenn sie für sie machbare Aufgaben eigenständig bewältigen können. Bei der Inklusion setzt dies aber voraus, dass die Kinder auch ihre eigenen Leistungsziele und -fortschritte visualisiert bekommen, um nicht jedes Mal enttäuscht zu sein, dass sie nicht die Aufgaben der leistungsstärkeren Kinder geschafft haben. Bei der Organisation von Materialien in Schwierigkeitsstufen arbeiten Sie besser mit Von-leicht-bis-schwer-Aufgaben, die in mehreren Schritten schwieriger werden. Anders als die Arbeit mit drei Niveaustufen lenken sie den Blick der Kinder auf die fachlichen Schwierigkeitsstufen und können sogar die Selbsteinschätzung der Schüler unterstützen, da sich die Schüler nicht über ihre Fachnote einsortieren können, sondern die Aufgaben bearbeiten müssen, um zu schauen, welche ihrem eigenen Lernvermögen am ehesten entsprechen.

**Lerntempodifferenzierung:**

Die Differenzierung nach dem Lerntempo der Schüler funktioniert in zwei Richtungen: Die Schüler erhalten mehr Zeit für die gleiche Menge der Aufgaben oder es wird in Kauf genommen, dass sie in der festgelegten Zeit weniger Aufgaben erledigen. „Arbeitet die nächsten 10 Minuten auf S. 48, tauscht euch danach über eure Ergebnisse aus.“ Auf diese Weise können Sie anschließend mit allen Schülern weiterarbeiten, ohne dass schnellere auf langsamere Schüler warten müssen. Bei Kindern im Förderschwerpunkt Lernen geht die Lerntempodifferenzierung in die Leistungsdifferenzierung über. Da sie zieldifferent unterrichtet werden, bearbeiten Sie die Leistungsziele der Regelschulkinder zeitversetzt. Offene Aufgaben in der natürlichen Differenzierung haben dabei sozusagen eine eingebaute Lerntempodifferenzierung, da die Kinder die Aufgaben in ihrem eigenen Arbeitsrhythmus bewältigen können.

**Thematische Differenzierung –
Neigungsdifferenzierung:**

Mit dieser Differenzierungsvariante arbeiten Sie vermutlich schon häufiger. Für einen Kompetenzbereich, den die Kinder erlernen sollen, werden ihnen verschiedene Themen angeboten. Sie wählen dasjenige Thema aus, das sie am meisten interessiert. Dies kann in Form arbeitsteiliger Gruppenarbeiten organisiert sein, aber auch über eine Lerntheke, einen Stationenlauf oder die Planarbeit. Um die anschließende Ergebnissicherung in der Klasse gut organisieren zu können, sollten Sie schon in der Planung sicherstellen, dass die angestrebten Kompetenzen in allen Themen enthalten sind. Für die Inklusion eignet sich diese Form der Differenzierung besonders, da sie das Arbeiten an einem gemeinsamen Oberthema ermöglicht, auch wenn die Kompetenzziele der Schüler unterschiedlich sind. Bei der Arbeit mit Kindern im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kann der Lebensweltbezug z. B. deutlich in den Vordergrund treten, wodurch sich ihre Selbstständigkeit im Alltag erhöht.

**Angebot vielfältiger Zugangsweisen:**

Statt die Leistungsziele zu differenzieren, erhalten die Schüler Angebote mehrerer Zugangsweisen zu einem Inhalt oder einem Kompetenzbereich. Alle Maßnahmen der Barrierefreiheit fallen in diesen Bereich oder auch die Arbeit mit Gestuften Hilfen. Die Aufgabenstellung bleibt gleich, die Schüler können jedoch auf unterschiedliche Hilfsmittel zurückgreifen, bzw. z. B. entscheiden, ob sie lieber alleine oder in Partnerarbeit an einem Inhalt arbeiten wollen. Grundgedanke ist, dass die Schüler diejenige Arbeitsweise wählen können, bei der sie ihre vorhandenen Fähigkeiten bestmöglich nutzen können.



Förderband sozial-emotionale Förderung

(Zeitraumen: 10 Minuten, 9 Wochen lang – Bsp. 10.00 Uhr bis 10.10 Uhr)

| Woche | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag |
|-------|--|---|---|
| | Arbeitsverhalten | Aufmerksamkeit/ Ordnung | Achtung/Respekt/Selbstständigkeit |
| 1 | Jacke aufhängen, Schuhe wechseln, Schuhe in das Regal räumen | Auf die Lehrkraft reagieren und leise sein, Blickkontakt zur Lehrkraft, Sitzhaltung auf dem Stuhl | Angemessenes Sprachverhalten (fair und höflich, in ganzen Sätzen, „danke“, „bitte“ und „wie bitte“), Bedeutung von Höflichkeit/Respekt, Abgrenzung zu Jugendsprache |
| 2 | Wdh. 1 Betreten des Unterrichtsraumes (Tür aufhalten, nicht rempeln an der Tür etc.), auf den Platz setzen, Federmäppchen auf den Tisch legen | Wdh. 1 Die Schüler und Schülerinnen sollen das Gefühl für Stille und Lautstärke bekommen (Übung zur Stille, wie z. B. 1 Minute absolute Stille) | Wdh. 1 Vollständigkeit der Arbeitsmaterialien und der Elterninfos/Elternbriefe (Unterschriften), Packen der Schultasche – Material in der Schultasche |
| 3 | Ggf. Wdh. Begrüßung, Blick in Richtung des Lehrers, Ruhe | Ggf. Wdh. Kontrolle des Arbeitsmaterials (z. B. Bleistift, Radiergummi, Buntstifte, Hausaufgabenheft etc.) | Ggf. Wdh. Hausaufgaben (notieren, erledigen, abhaken), richtiges Abheften |
| 4 | Ggf. Wdh. Verlassen des Raumes, Sauberkeit & Umgang mit Müll, Ordnungsdienste | Ggf. Wdh. Kontrolle des Ablagefaches unter dem Tisch und des Ranzens | Wdh. 1–3 |
| 5 | Wdh. 1–4 | Wdh. 1–4 | Ggf. Wdh. Essen im Unterricht verboten, Trinken von „gesunden“ Getränken nicht erlaubt (außer bei hohen Temperaturen), „Spielen“ mit Lebensmitteln |
| 6 | Ggf. Wdh. Verhalten bei Verspätung (Anklopfen, Eintreten, Begrüßen, Entschuldigung/Grund nennen, leise an den Platz gehen) | Ggf. Wdh. Blickkontakt & Aufmerksamkeit zur Lehrkraft aufbauen, Übung der Schüler und Schülerinnen zur Begrüßung (Blickkontakt etc.) | Ggf. Wdh. Klassenregeln beachten (z. B. Melderegeln einhalten), Klassendienste wahrnehmen |
| 7 | Ggf. Wdh. Verhalten im Schulgebäude (leises Aufstellen vor den Klassenräumen, ruhig durch das Schulgebäude gehen) | Ggf. Wdh. Zuhören können (z. B. kurze Arbeitsaufträge geben, wie das Herausholen von Federmäppchen und Heft etc.) | Ggf. Wdh. Nähe und Distanz, Achtung & respektvoller Umgang – Eigen- und Fremdwahrnehmung |
| 8 | Wdh. 7 Verhalten im Schulgebäude (Rücksichtnahme, auf der Treppe rechts gehen, Türen und Treppen freihalten) | Ggf. Wdh. Gegenseitiges Zuhören (erst zuhören und dann handeln) am Beispiel von Unterrichtssituationen, wie z. B. das Verteilen von Arbeitsblättern am Ende der Unterrichtsstunde | Verhalten in den Sanitarräumen (Sauberkeit, Hygiene, Umgang mit Schuleigentum etc.) |
| 9 | Wdh. 1–8 | Wdh. 1–8 | Wdh. 1–8 |
| | <i>Ziele</i> | <i>Ziele</i> | <i>Ziele</i> |
| | Die Schüler und Schülerinnen – begrüßen Lehrer und Mitschüler angemessen – bewegen sich diszipliniert in der Schule – halten ihren Arbeitsplatz ordentlich – halten sich an die bekannten Regeln | Die Schüler und Schülerinnen: – verhalten sich auf ihren Plätzen angemessen – hören zu und bauen Blickkontakt zum Lehrer auf | Die Schüler und Schülerinnen: – benutzen eine angemessene und situationsgerechte Sprache – unterscheiden Nähe und Distanz – halten sich an die Regeln der Ordnungsprinzipien |

abach/Kluwe/Kress/Schlechter/Schneider/Wensing: Inklusion in der Schule – Das Praxisbuch
 ner Verlag

Beispiel 5: Spielförderung (Unterstufe, Primarstufe)

Bereits Thomas von Aquin beschrieb, dass das Spiel so notwendig für das menschliche Leben ist wie das Ausruhen. Häufig wissen Schüler mit körperlich-motorischen Einschränkungen nicht genau, wie sie spielen sollen. Oft ist das Spiel schon nach wenigen Minuten beendet. Es kann also darum gehen, Spiele unter Anleitung besser kennenzulernen, um dann auch eigene Spielideen und Spielvarianten selbstständig entwickeln zu können. Auch die Selbstständigkeit und die Verlängerung der Spieldauer können Förderziele darstellen.

- **Spiele mit Materialien:** Dieses Spiel sieht keine festen Spielregeln vor, zur Verfügung gestellt werden beispielsweise Autos und ein Verkehrsteppich, Duplosteine®, Bauklötze oder eine Kugelbahn. Das Spiel wird von einem Erwachsenen begleitet (z. B. Eltern). Mithilfe einer Stoppuhr kann eine Spielzeit vorgegeben werden, damit die Kinder lernen, sich auf ein Spiel einzulassen. Später können sich Erwachsene immer mehr aus dem Spiel herausziehen.
- **Rollenspiele:** Vater-Mutter-Kind, Puppenküche oder ähnliche Spiele fördern soziale Kompetenzen. Die Kinder sollen hier lernen, Absprachen zu treffen und über den Inhalt des Spiels eine Einigung zu erzielen.
- **Gesellschaftsspiele:** Hier können Klassiker wie Memory®, Mensch-ärgere-dich-nicht®, Uno® usw. zum Einsatz kommen. Es geht darum, einen Spielpartner zu wählen, sich auf ein Spiel zu einigen, Entscheidungen zum Spieleinsatz eigenständig zu treffen und Spielregeln einzuhalten.
- Viele Spiele fördern die Feinmotorik der Spieler besonders. Nicht-behinderte Schüler lernen, Geduld aufzubringen, wenn z. B. ein Spielzug länger dauert als bei ihnen, somit gibt es auch Lernerfolge bei den nicht-behinderten Schülern.

Aufnahme von Reflexionselementen aus der Sonderpädagogik:

Um die Selbsteinschätzungsfähigkeit von Schülern mit Förderbedarfen, wie z. B. dem körperlich-motorischen Förderbedarf, fördern zu können, können Reflexionsbögen mit folgendem Aufbau hilfreich sein:

| Diese Anforderung habe ich schon erfüllt (bitte ankreuzen) | Anforderung | Die Einhaltung dieser Anforderung halte ich für... (bitte ankreuzen) |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | „Einhaltung der Spielregeln beim Mensch-Ärgere-dich-nicht.“ | <input type="checkbox"/> (... leicht!) <input type="checkbox"/> (... schwer, aber ich schaffe das!) <input type="checkbox"/> (... zu schwer!) |
| [...] | [...] | [...] |

Solche Reflexionsbögen können als Grundlage für ein Gespräch zwischen Lehrer und Schüler dienen, sie helfen aber auch dem Schüler, sich Klarheit über die Ursachen für Misserfolge und Erfolge beim Spiel zu verschaffen.



SCHLUSSWORT *(Jost Schneider)*

Die Einführung der Inklusion ist ein Mammutprojekt, das nicht innerhalb von zwei oder drei Jahren realisiert werden kann. Vermutlich wird man erst irgendwann zwischen 2025 und 2030 konstatieren können, dass Inklusion an allen Regelschulen Alltag geworden ist. Ohnehin wird das Förderschulsystem nicht völlig aufgelöst werden. Man rechnet aktuell damit, dass ungefähr die Hälfte der Seh- und Hörbehinderten auch in Zukunft Förderschulen besuchen wird, während es bei den Kindern mit anderen Behinderungen weniger als ein Viertel sein dürfte. Sollte man sich dann aber nicht besser erst einmal zurücklehnen und abwarten? Nein.

Denn die Inklusion ist keine Kopfgeburt von Bürokraten und Theoretikern, die in irgendwelchen Hinterzimmern praxisferne Konzepte entwickelt haben, die man möglichst aussitzen sollte. Vielmehr kam der erste und wichtigste Anstoß von den Betroffenen selbst. Die Menschen mit Behinderung und ihre Interessensverbände haben es durch jahrzehntelanges Engagement auf internationaler Ebene selbst durchgefochten, dass sie nicht von einer angeblichen Mehrheits- oder Normalgesellschaft ausgeschlossen werden, sondern weitgehend selbst entscheiden können, ob sie im Regel- oder im Förderschulsystem unterrichtet werden möchten.

Es wäre im Hinblick auf die Erfordernisse der Organisationsentwicklung äußerst unklug und zudem menschlich nicht in Ordnung, heimlichen Widerstand zu leisten und die anstehenden Umstrukturierungen zu verschleppen. Inklusion ist in erster Linie kein organisatorisch-administratives, sondern ein genuin pädagogisches Projekt, das

eine nachhaltige Modernisierung des gesamten Unterrichtswesens und ein neues Selbstverständnis der Lehrkräfte erfordert. Sich von dieser Entwicklung abzukoppeln, wäre ein Indiz für eine gewisse pädagogische Schlafmützigkeit und vor dem Hintergrund des demografischen Wandels sicherlich auch ein Risiko für die Akzeptanz eines Kollegiums bei Eltern und Schulaufsichtsbehörden.

„Den Letzten beißen die Hunde!“ lautet hier also die Devise und nicht „Wer zuerst zuckt, verliert!“ Hektischer Aktionismus wäre allerdings auch kontraproduktiv. Erarbeiten Sie bitte zunächst innerhalb Ihres Kollegiums ein schuleigenes Inklusionskonzept, das die einzelnen Schritte beschreibt, die innerhalb der nächsten vier oder fünf Jahre in einer sinnvollen Reihenfolge getan werden sollten, damit in Ihrem Haus mit seinen ganz spezifischen Rahmenbedingungen sowohl die materielle als auch die ideelle Barrierefreiheit verwirklicht werden kann. Es geht nicht nur um Aufzüge oder Rollstuhlrampen, sondern auch und vor allem um Unterrichtsmethoden, Leistungskonzepte und Selbstbilder.

Wenn Sie dabei Unterstützung wünschen, können Sie die Spezialisten des Querenburg-Institutes unter www.lehrerakademie-querenburg.de für Fortbildungen und Pädagogische Tage zu Themen wie „Das schuleigene Inklusionskonzept“, „Inklusion und Binnendifferenzierung“ oder „Inklusion und Leistungsmessung“ anfordern. Bei vorausschauender Planung ist Inklusion machbar und eine Bereicherung für alle Menschen in unserem Bildungssystem.

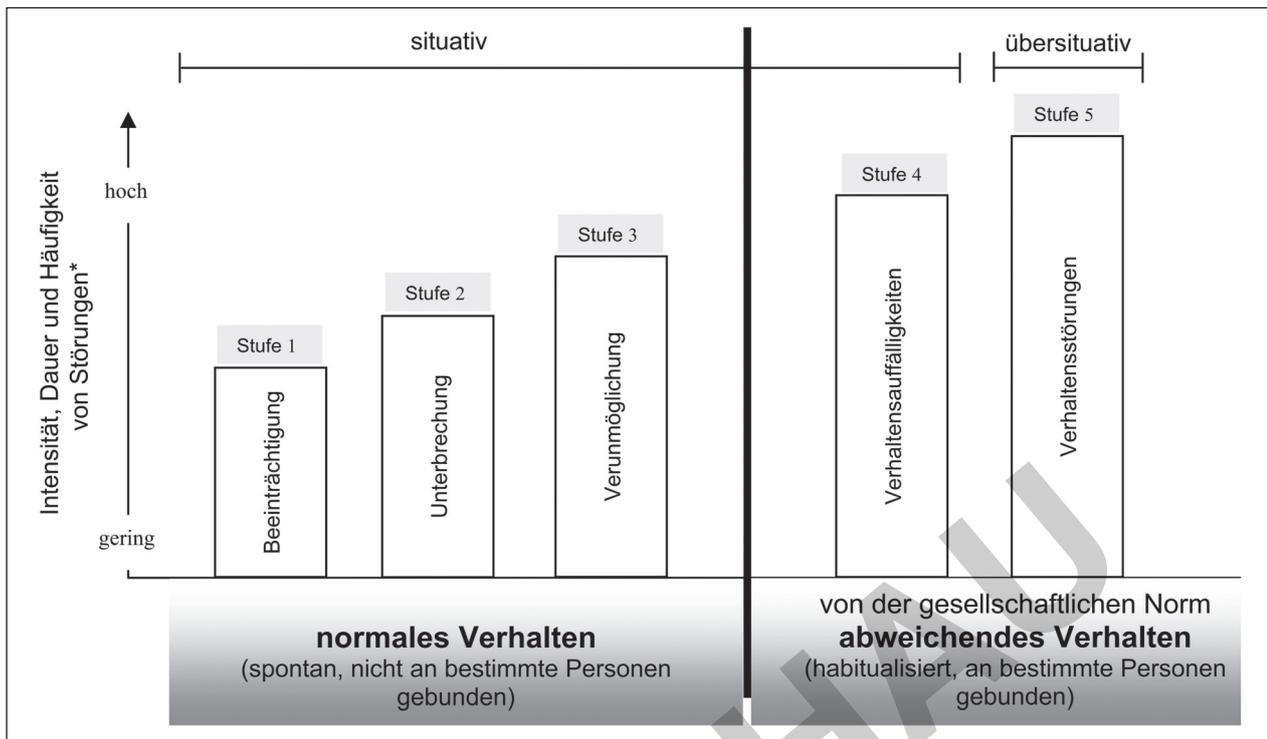


Unser Konzept zur inklusiven Schulentwicklung soll enthalten

| 1. Beschreibung der spezifischen Rahmenbedingungen in Ihrer Schule | | |
|--|---------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ sozialer Hintergrund der Schülerschaft ▶ Engagement der Eltern und des Fördervereins ▶ Ergebnis der Lernstandserhebungen ▶ räumliche Lage der Schule ▶ Ausstattung der Gebäude; personelle Ausstattung ▶ Positionierung im örtlichen Schulangebot ▶ ... | | |
| 2. Formulierung der Zielvorstellung | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ pädagogische Leitideen (z. B. Selbstständigkeit, Toleranz, Ganzheitlichkeit ...) ▶ weltanschauliche Prinzipien (z. B. in Konfessions- oder Europaschulen) ▶ konkrete Ziele der schulischen Förderung (z. B. weniger Nichtversetzungen) ▶ konkrete Ziele der außerschulischen Förderung (z. B. mehr Pünktlichkeit) ▶ konkrete Ziele im Bereich personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen ... ▶ ... | | |
| 3. Auflistung konkreter Maßnahmen | | |
| schulisch | unterrichtlich | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Anreicherung des lehrerzentrierten Unterrichtes ▶ Binnendifferenzierung (9 Varianten) ▶ Schülerzentrierung ▶ Förderband (Fachkompetenzen und sozial-emotionale Kompetenzen) ▶ Förderworkshops ▶ Notenpool ▶ Selbstbenotung ▶ Feedback-Systeme ▶ Lehrerzeugnis ▶ Bewegung/Entspannung/Auflockerung ▶ Schüler helfen Schülern (Tutoren) ▶ ... |
| | außerunterrichtlich | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Methodentraining zu Schuljahresbeginn ▶ systematische Diagnostik (Schlüsselqualifikationen) ▶ Lehrersprechstunden ▶ Offener Anfang ▶ Erlebnispädagogik, Sportfeste (Teambuilding) ▶ Arbeitsgemeinschaften ▶ Streitschlichter ▶ Schüler helfen Schülern (Mentoren/Paten) ▶ ... |
| außerschulisch | unterrichtlich | <ul style="list-style-type: none"> ▶ außerschulische Lernorte (Museum, Bibliothek ...) ▶ Exkursionen ▶ differenzierte Hausaufgaben ▶ Lerntagebücher ▶ externe Nachhilfe ▶ ... |
| | außerunterrichtlich | <ul style="list-style-type: none"> ▶ intensivere Elternarbeit ▶ Kooperation mit Kirchen, Vereinen ... ▶ regelmäßiger Kontakt mit Ämtern, Institutionen ... ▶ Klassenfahrten (Schwerpunkt Sozialverhalten) ▶ ... |
| 4. Administrative Aspekte des gemeinsamen Lernens im Rahmen der Inklusion | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Formen des Unterrichtes im gemeinsamen Lernen ▶ Arbeiten im Team ▶ Didaktik und Methodik ▶ Elternmitarbeit ▶ Organisatorisches ▶ ... | | |



Die fünf Formen der Unterrichtsstörung



Die Konsequenzen-Pyramide

- 1 F(reundlich) – D(eutlich) – H(arsch)
- 2 Vier-Augen-Gespräch mit Aufzeigen der Konsequenz
- 3 Kurzfristiger Ausschluss aus der Lerngruppe
- 4 Schriftliche Mitteilung an die Eltern
- 5 Elterngespräch
- 6 Lernzeit nachholen
- 7 Offizielle Elterninformation (mit Bestätigung), Aktenvermerk
- 8 Offizielle Elterninformation mit Gesprächstermin, Aktenvermerk
- 9 Klassenkonferenz (→ Ordnungsmaßnahme), Aktenvermerk
- 10 Einbezug unterstützender außerschulischer Maßnahmen (z. B. Kontaktpolizist, Schulpsychologe ...)

Handreichung zum Gebrauch für „leichte Sprache“ in barrierefreien Texten¹

- ▶ Verwenden Sie Wörter, die Ihre Schüler aus dem Alltag kennen.
- ▶ Verwenden Sie kurze Wörter. Ersetzen Sie z. B. zusammengesetzte Hauptwörter durch einen ganzen (kurzen) Satz.
- ▶ Vermeiden Sie abstrakte oder allgemeine Begriffe.
- ▶ Wenn Sie abstrakte Begriffe verwenden müssen, liefern Sie ein konkretes Beispiel aus dem Alltag der Schüler.
- ▶ Benutzen Sie immer das gleiche Wort für die gleiche Sache oder eine Person.
- ▶ Sprechen Sie Ihre Schüler direkt an: „Du kannst so besser ...“ statt „Dieses Vorgehen hat den Vorteil ...“.
- ▶ Setzen Sie die Informationen in Beziehung zum Alltagsleben ihrer Schüler. Geben Sie praktische Beispiele.
- ▶ Vermeiden Sie den Konjunktiv. „Du gehst zu Samys Imbiss. Du bestellst dir eine Currywurst ...“ statt: „Wenn du 10 € hättest, könntest du ...“
- ▶ Verwenden Sie kurze Sätze. Ein Satz sollte maximal einen Nebensatz beinhalten, der dem Hauptsatz nachgestellt wird. „Der Briefträger ist der Mann, der die Briefe verteilt. Der Briefträger bringt Kati einen Brief.“
- ▶ Streichen Sie alle Wörter, die nicht unbedingt nötig sind.
- ▶ In jedem Satz sollte nur ein Gedanke vorkommen.
- ▶ Verwenden Sie möglichst (grammatisch) positive Sprache. Sie stellt die gewollte Aussage in den Mittelpunkt.
- ▶ Wenn Sie Verneinungen verwenden, stellen Sie die positive Aussage voran.
- ▶ Verwenden Sie aktive Verben, die einer konkreten Person zugeordnet sind.
- ▶ Stellen Sie Meinungen und Ideen im Text als Perspektive einer konkreten Person dar.
- ▶ Machen Sie sich ihre sprachlichen Metaphern bewusst. Verwenden Sie allgemein bekannte Redewendungen, wenn Sie auf Metaphern nicht verzichten möchten.
- ▶ Geben Sie dem Text eine klare Struktur. Stellen Sie Bezüge immer von einem zum anderen Satz her ohne weitläufige Querbezüge.
- ▶ Seien Sie vorsichtig mit Zahlen. Schreiben Sie möglichst „sehr viele“ oder „wenige“ statt der genauen Angabe von Daten. Nutzen Sie Ziffern statt Zahlworte: „3“ statt „drei“.
- ▶ Schreiben Sie alle Wörter aus. Verwenden Sie keine Abkürzungen.
- ▶ Sie können jeden Satz in eine eigene Zeile schreiben.
- ▶ Mehrere Sätze zu einem gemeinsamen Thema können Sie durch Leerzeilen voneinander abgrenzen.
- ▶ Nutzen Sie aussagekräftige Überschriften und kurze Absätze.