

Rheinland-Pfalz



Handreichung
zur Durchführung von Integrierten Fördermaßnahmen

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung

Herausgeber: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung
Mittlere Bleiche 61
55116 Mainz

Mainz, im September 2000

Vorwort

Kinder in unseren Grundschulen unterscheiden sich in ihren sozialen Voraussetzungen und Verhaltensweisen, in Alter, Geschlecht, in der Nationalität, in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung, in ihren sprachlichen Fähigkeiten, in ihren Erwartungshaltungen, Interessen und Bedürfnissen, in ihrer Lerngeschwindigkeit und in ihrer Lernweise.

Auf diese Verschiedenheit müssen Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht ausrichten.

Diese vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vorgelegte Handreichung will mithelfen, den hohen Anspruch der Grundschule einzulösen, Schule für alle Kinder zu sein.

Die Handreichung will konkrete Anregungen bieten für eine integrative Unterrichtsgestaltung und für die Entwicklung eines schulischen Leitbildes, das allen Kindern gerecht wird.

Es werden verschiedene Zugangswege zu einem integrativen Grundschulunterricht beschrieben. Es finden sich Kapitel, die sich mit strukturellen und organisatorischen Veränderungen von Schule und Unterricht befassen, die neue Wege kollegialer Zusammenarbeit und auch die Kooperation ins pädagogische Umfeld der Schule beschreiben. Daneben bietet die Handreichung aber auch eine Fülle an methodisch-didaktischen Anregungen und Texte, die zu einem erweiterten Verständnis von auffälligem Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler oder ganzer Klassen führen können.

Die Handreichung ist durch ihre praktischen Anregungen, durch lebendige Schilderungen und eine Vielzahl von Tipps hilfreich für alle Leserinnen und Leser. Wirksamer noch wird die Lektüre, wenn sie als Anregung zum schulinternen Erfahrungsaustausch genutzt wird.

Das Lesen der Handreichung kann mit jedem beliebigen Kapitel beginnen. Deshalb wurden auch bewusst Doppelungen der wichtigsten Aussagen eingeführt.

Die Verfasserinnen und Verfasser, bei denen ich mich herzlich bedanke, wünschen sich, dass die Handreichung zur Grundlage von Entwicklungsprozessen in Schulen wird und den Lehrerinnen und Lehrern die erhoffte Hilfestellung bietet.

Mainz, im September 2000

Frieder Bechberger-Derscheidt

Die Verfasserinnen und Verfasser der Handreichung stehen Ihnen gerne für Rückfragen und weitere Unterstützung zur Verfügung:

- Christine Schrodin** Referentin am Pädagogischen Zentrum
in 55543 Bad Kreuznach
Tel.: 0671/8408852
- Friedhelm Zöllner** Regierungsschuldirektor bei der Aufsichts- und
Dienstleistungsdirektion, Außenstelle Schulaufsicht,
in 56068 Koblenz,
Tel.: 0261/1206267
- Hannelore Vogler** Sonderschullehrerin an der Rhein-Nahe-Schule in
55411 Bingen,
Tel.: 06721/45632
- Josef Fiedler** Sonderschulrektor an der Schloß-Schule in
67071 Ludwigshafen,
Tel.: 0621/504401710
- Hedwig Heinze** Rektorin an der Pestalozzi-Schule
in 76829 Landau,
Tel.: 06341/80719
- Sylvia Sund** Sonderschullehrerin, Vorsitzende des
Hauptpersonalrates für die staatlichen Lehrerinnen
und Lehrer an Sonderschulen beim MBWW in
55116 Mainz,
Tel.: 06131/162881 oder 162929

Inhaltsverzeichnis:

Seite:

Grundlagen der Integrierten Förderung	5
Friedhelm Zöllner	
Funktion der Handreichung	14
Christine Schodin	
Wege zu einem Integrativen Schulkonzept	19
Hedi Heintze	
Wege zum schuleigenen Förderkonzept	26
Christine Schrodin	
Adressatenkreis	41
Sylvia Sund	
Organisationsrahmen	44
Josef Fiedler	
Möglichkeiten der begleitenden Fortbildung	48
Christine Schrodin, Josef Fiedler	
Wege zur Förderung der Aufmerksamkeit	54
Hannelore Vogler	
Wege zum richtigen Schreiben	63
Hedi Heintze	
Wege zu einem handlungsorientierten Mathematikunterricht	84
Hannelore Vogler	
Wege zu einer positiven Lernatmosphäre	99
Christiane Platz	
Anhang:	109

**Zur Kooperation von Sonderschullehrkräften,
Pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften
in integrierenden Maßnahmen**

(vom Oktober 1999)

Grundlagen der Integrierten Förderung

Friedhelm Zöllner

1. Rechtliche Grundlagen zur Gestaltung von Integrierter Förderung

Grundgesetz und Landesverfassung bilden die Grundlage zur Gestaltung des Schulwesens unseres Landes. Das Schulgesetz ist der Eckpfeiler der Rechtsgrundlage zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung unseres Schulwesens. Es stellt das Kind in den Mittelpunkt aller Bemühungen.

Der Auftrag der Schule wird definiert aus „dem Recht des Einzelnen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten“.

Der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin stehen damit im Vordergrund, sie haben ein Recht auf individuelle Förderung. Dies gibt der Lehrkraft die Möglichkeit, innerhalb eines sehr breit angelegten Förderbegriffes zu arbeiten. Damit muss jeglicher Unterricht zum Förderunterricht werden.

Diese Förderung bezieht sich nicht auf ein imaginäres, hochgestecktes Bildungsziel, wie das nach dem Verständnis früherer Verfassungen üblich war. Sie geht als Basis und Zielsetzung gleichermaßen von den Anlagen und Fähigkeiten aus, die der Schüler, die Schülerin mitbringen. Dieses Grundverständnis vom Bildungsauftrag der Schule ist in Deutschland so alt noch nicht.

Das Schulgesetz nennt im einzelnen die Postulate Orientierung in der Welt, Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit der Schöpfung, normenbezogene Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit, Partizipation, Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentfaltung. Wenn es zusammenfassend heißt, es sei Aufgabe der Schule „zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen“, dann bedeutet das, dass diese drei Wirkebenen menschlichen Lebens gleichberechtigt von Bedeutung sind. Die Lehrenden werden also nicht eingeschränkt auf die Vorbereitung auf das Berufsleben, sie werden vielmehr eingeladen zu einer ganzheitlichen Wahrnehmung der Schülerpersönlichkeit. Das gibt den Lehrenden ein Maximum an Gestaltungsfreiheit und eine nachdrückliche Legitimation für intensive individuelle Förderung.

2. Positives Schülerbild als Voraussetzung zur Förderung nutzen

Wenn Schule die Schülerinnen und Schüler laut Schulgesetz „in ihrer persönlichen Entwicklung“ fördern kann, wenn sie ihnen Angebote macht für „Information, Beratung, Unterstützung und Hilfe“, dann ist das Auftrag und Chance zur Kooperation der Lehrenden.

Beratung, Unterstützung und Hilfe müssen in jedem schulspezifischen Arbeitsplan ihren angemessenen Platz finden und stellen im schulischen Alltagsleben Eckwerte dar. Das bewahrt vor der Gefahr von Stoffhuberei und vermeintlichem Leistungsstreben.

Ich bin wichtig
und wertvoll
als Mensch.

Ob ich das weiß, hängt davon ab,
dass ich mich als Mensch gesehen weiß.

Manche Kinder werden vor und neben der Schule
nicht richtig und ausreichend oft gesehen,
nicht liebevoll und interessiert und respektvoll genug...

Ihnen muß die Schule einen Ausgleich geben.

Aber das kann die Lehrerin allein gar nicht leisten,
dazu braucht sie die anderen Kinder und die Eltern.

Wenn die mittun,

kann die Klasse zum Therapeutikum werden.

Damit das möglich ist, gibt es viel zu lernen.¹

3. Lehrplanverständnis überprüfen

Es gibt die Chance eines im echten Sinne gesetzeskonformen Lehrplanverständnisses, das sich an den gesetzlichen Vorgaben orientiert und diese in den Lehrplanstrukturen, in den Schwerpunktsetzungen und in ihrem Verständnis von zu erlangenden Qualifikationen unnachsichtig gegenüber manch liebgeordener Tradition umsetzt. Wenn Schüler und Schülerinnen im Vordergrund stehen und nicht der Stoff, darf der Stoff auch nicht im Vordergrund allen Denkens stehen, er muss vielmehr in den Hintergrund treten. Wenn Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen mit ihren Anlagen und Fähigkeiten, dann geht es um eben diese - und das kann nur in stark individualisierten Lernprozessen geschehen. Wenn es nicht mehr **den Stoff an sich** gibt, dann kann auch nicht das Ziel darin bestehen, ihn in möglichst kurzer Zeit, mit für alle gleichen Methoden und mit den gleichen Materialien zu verabreichen - und anschließend in einem für alle gleichen Erfolgsraster abzufragen. Dies **muss zur Individualisierung des Lernprozesses führen.**

4. Förderbegriff klären

Aus diesem Verständnis resultiert eine normungebundene Grundauffassung von Unterricht und eine neue Auffassung des Begriffes der „Förderung“. Wenn Leistungsfähigkeit und Leistungswille sich so verstehen, dass der Ausgangspunkt die individuelle Disposition ist, dann gibt das den Anlass, „auf der Basis von Geborgenheit, Sicherheit und Verlässlichkeit“ dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin das Erreichen von Zuwachs in jeder Hinsicht zu ermöglichen. In dieser Hinsicht ist **jeder** Unterricht Förderunterricht, weil er selbstverständlich **allen** Schülerinnen und Schülern Zuwachs zutraut, ermöglicht und verschafft - den eher Leistungsstarken und den Leistungsschwachen. Fördernder Unterricht setzt in diesem Sinne bisher unerkannte - und vielleicht unbekannte - Lernkategorien und Qualifikationen frei. Er ermöglicht, lässt zu, setzt sich auseinander, geht ein und hat deshalb einen - sogar qualifizierten - Mehrwert.

¹ Ute Andresen: Was sollen unsere Kinder lernen dürfen? Redemanuskript zu: Vortrag am 30.10.1998 auf der Tagung der DGLS Rauichholzhausen

Wenn die Ziele, die Wege, Methoden, Inhalte unterschiedlich sind, stört es nicht länger, wenn die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sind. Unterschiedlichkeit als Chance zur Vielfalt begreifen, gibt die Möglichkeit zu erkennen, dass Vielfalt die Alternative zur Einfachheit ist.

Nur Vielfalt bringt Zuwachs mit sich, für die Lerngruppe und für die lernende Organisation. Vielfalt erzeugt Neugier, weil niemand mehr in der Vorstellung lebt, „es“ schon zu wissen oder zu können.

Zu einem guten Schüler gehört
dass er lernt,
sich über den Stand seiner Aufmerksamkeit
und den Grad seines Verstehens
jederzeit im Klaren zu sein.

Dabei kann er sogar zu denen gehören,
die öfter sagen,
sie hätten es nicht verstanden,
einfach, weil er dauernd kontrolliert,
ob er das Erklärte auch begriffen hat.

Der schlechte Schüler dagegen
kennt diese Art der Selbstkontrolle nicht,
so dass er meist gar nicht weiß,
ob er das Erklärte verstanden hat oder
.....nicht.²

5. Unterschiedliche Lehrerkompetenzen nutzen

Lehrerkompetenzen sind auf den Lernprozess des einzelnen Kindes ausgerichtet, auf dessen Lernen. Nach den so eindeutigen Erfahrungen mit all den Formen integrierter Förderung, ob „Worms-Dauner Modell“, Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“, Integrierte Förderung gemäß § 29 Grundschulordnung, Folgekonzept, „Gemeinsamer Schulanfang“ oder

² Andresen, a.a.O.

Einzelintegration, ist die Ermutigung da und die Bereitschaft alle mögliche Skepsis, Scheu, Vorurteile, Ängste und Vorbehalte zu überwinden.

Nicht zuletzt die dezidierten und vielen unterschiedlichen Ansätzen nachgehenden Schulversuche und Erfahrungen in nahezu allen Bundesländern und die auch politisch sehr einmütigen Erklärungen der KMK, wie die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland vom Mai 1994, erfordern ein energisches Vorantreiben der Bemühungen um Verstärkung der Kooperation von unterschiedlichen Lehrerkompetenzen, auch in Regelschulen - und hier speziell in Grundschulen.

Zur runden Leistung, die wir allen Kindern gönnen wollen, gehört auch:

- hoffen können, dass ich es kann oder dass ich es doch noch lernen werde
- lieben können, vor allem Mitmenschen, aber auch Fernstehende, auch Dinge, Pflanzen, Tiere
- helfen können (John Holt schreibt, gute Schüler schienen ein Liebesverhältnis mit dem Leben zu haben. Das ist allen Kindern zu wünschen.)
- froh sein können
- Zivilcourage
- etwas hinnehmen können
- unterscheiden können, wann Geduld und Hinnahme, wann persönlicher, verantwortungsstarker Mut nötig ist
- stolz sein
- um Hilfe bitten, Hilfe für möglich halten, Hilfe als hilfreich erkennen,
- aber doch nicht von Hilfe abhängig werden.³

6. Förderung muss im Schulprogramm verankert werden

Bei der Formulierung von Schulprogrammen sind Schulaufsicht, Schulleitungen und Gremien der Schulen gemeinsam gefordert, den Schwerpunkt auf die Förderung aller Schülerinnen und Schüler als Kernaufgabe von Schule zu legen. Dazu liegen vielfältige Hilfen und verbindliche Vorgaben vor:

³ Andresen, a.a.O.

- die Leitlinien von 1984 (die Lehrerinnen und Lehrern vielerlei Möglichkeiten zu schülergerechter Arbeit eröffnen);
- die KMK-Beschlüsse;
- die Grundschulordnung;
- die Verwaltungsvorschrift zur „Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule“;
- die Verwaltungsvorschrift zur „Durchführung der integrierten Fördermaßnahmen gemäß § 29 der Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen“;
- die Konzeptbeschreibungen über „Schulversuche zum Integrativen Unterricht“;
- der Entwurf des Ministeriums zur differenzierten Leistungsbeurteilung im 3. und 4. Schuljahr der Grundschule von 1994 (das Verfahren kann im Rahmen der Erprobungsphase von allen Schulen angewendet werden).

Im Papier „Zur Kooperation von Sonderschullehrkräften, Pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften in integrierten Maßnahmen“ vom Oktober 1999 wird das Selbstverständnis und der Auftrag zur Zusammenarbeit detailliert dargestellt, indem es u.a. heißt: „Besonders wichtig wird es in den Prozessen sein, dass die unterschiedlichen Sichtweisen und Qualifikationen der verschiedenen Berufsgruppen das Spektrum der Kommunikation erweitern. So sind Grundschulen aufgefordert, in Gesamtkonferenzen, Studientagen und regelmäßigen Sitzungen der Klassenteams miteinander immer wieder systematisch und zielorientiert in einer offenen Atmosphäre zu arbeiten.“

7. Verbindlichkeiten schaffen und umsetzen

Informationsdefizite hinsichtlich der rechtlichen Vorgaben zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Problemen unterschiedlichster Art müssen schnellstmöglich beseitigt werden. Die Schulpraxis hinkt noch den Chancen hinterher, die die rechtlichen Vorgaben und Empfehlungen bieten. Deshalb gilt es, die Schulen zu ermutigen, alle Möglichkeiten zur Förderung zu nutzen - auch über die Grundschule hinaus.

Es geht also bei der Frage nach einer zeitgemäßen Zielsetzung, Struktur und Organisationsform von Integrierter Förderung nicht darum, irgendwo noch einmal

irgend etwas zu probieren, es geht um den Regelfall, die Normalität, den Alltag. Es geht nicht um Vorlieben von irgendwem, um die Interessen irgendeiner Lehrergruppe, nicht um irgendeine Idee, die man mal ausprobieren könnte. Es geht um die Prinzipien und Strukturen, um Prozesse und Abläufe, die Grundbestandteil von Grundschularbeit sein können und sollen - überall. Dabei kann niemand aus der Verpflichtung entlassen werden, hier beratend, fördernd, empfehlend, informierend, begleitend tätig zu werden; aber auch in dem jeweils speziell verantworteten Bereich kontrollierend, regulierend, steuernd einzugreifen.

Wenn wir INTERNE EVALUATION fordern,
wollen, können wir uns
am BILDUNGSINTERESSE DER KINDER
orientieren.

Wir wollen, dass sie die Schule
tüchtig und selbstsicher verlassen,
dass sie ihren Platz in der Welt
jenseits unserer Schule finden,
dort geschätzte Mitmenschen sein
und mit sich selbst und ihrem Leben
ins Reine kommen können.

Wir dürfen dabei nicht nur für einen Teil,
den in der Konkurrenz um Geltung und Einfluss
erfolgreicheren Teil unserer Kinder sorgen,
und die anderen vernachlässigen und opfern.

Wir müssen alle unterstützen
und ihre besonderen Stärken entwickeln.
Und wir müssen sie lernen lassen,
miteinander und in gegenseitigem Respekt
zu leben und zu arbeiten.

Das widerspricht dem Arbeitgeberinteresse,
das sich nur auf die in seinem Sinne Tüchtigsten richtet.⁴

⁴ Andresen, a.a.O.

8. Kooperation optimieren

Integrierte Förderung ist wie kaum eine pädagogische Aktivität geeignet, auch im Zusammenspiel von Schulaufsicht verschiedener Referate der Schulbehörde, Schulleitungen verschiedener Schularten und Schulen, Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichen Berufssozialisierungen, Schulgremien mit differenzierter Interessenlage professionelle Energie freizusetzen, Beratung zu praktizieren, Kreativität zu ermöglichen, Kontrolle auszuüben und Erfolg zu sichern. Aus dem Verständnis von Pädagogik als einem transparenten Akt aus der Kombination von Lernstandsanalyse, Zielvereinbarung und Zielkontrolle ergibt sich sachlogisch, dass dafür eine entsprechende Dokumentation dieser Handlungsebenen Grundlage ist. Das ergibt sich auch aus dem Verständnis eines „pädagogischen Grundvertrages“ mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigten Partnern. Deshalb ist der Erfolg der Förderung abhängig davon, ob man es durchhält, das Selbstverständnis von Partnerschaft, Teilhabe und Interessentransparenz in der Praxis umzusetzen.

Nur ein bestimmtes Verständnis von Schule, nur eine gewisse Grundeinstellung zum Unterricht und zum Schüler-Lehrer-Verhältnis lässt erfolgversprechende Integrierte Förderung zu. Wenn Integrierte Förderung nicht nur in einem gemeinsamen Raum, sondern im integrierten Unterrichtskonzept Bestand haben will, muss das auf der Integration von pädagogischer Erfahrung der beiden Lehrenden erfolgen: Vielfalt als Gegenteil von Einfalt.

Kooperation ist deshalb angesagt, Information, Fortbildung, Evaluation, Organisationstalent, Optimismus, Vertrauen in Kolleginnen und Kollegen.

Das mögen unwesentliche Hürden sein. Die wirklichen Herausforderungen mögen die sein, die die Kinder aktuell stellen.

Dazu sind Rahmen, Unterstützung und Hilfsstrukturen geschaffen, Ressourcen bereitgestellt, Bedingungen geschaffen. An Mut, Kreativität, Kooperationsbereitschaft, Engagement werden es die Lehrenden nicht fehlen lassen. Darauf können die Kinder sich verlassen.

Dabei ist Wert zu legen auf ein Menschenbild, das von der Vollwertigkeit eines jeden einzelnen Menschen ausgeht, das beschreibt, wie wichtig es ist, dass jede Lehrkraft dies würdigt und respektiert.

Funktion der Handreichung

Christine Schrodin

Diese Handreichung basiert auf den bislang vorliegenden Erfahrungen der Integrierten Förderung und dient der Weiterentwicklung des Grundschulunterrichts, gestützt durch Förderlehrkräfte.

1. Rückblick

Im Schuljahr 1999/2000 wurden 2722 Stunden für die Integrierte Förderung nach § 29 Grundschulordnung eingesetzt.

Die Verteilung der Stunden an die einzelnen Grundschulen erfolgte durch die Schulleiterinnen und Schulleiter der Stammschule nach den Zuweisungen durch die Bezirksregierungen. Teilweise wurde ein rollierendes Verfahren angewendet.

Von den 976 Grundschulen in Rheinland-Pfalz erhielten 603 Schulen Integrierte Förderung nach § 29 Grundschulordnung.

199 Schulen erhielten eine oder zwei Stunden, 194 Schulen erhielten drei oder vier Stunden, 128 Schulen erhielten 5 bis 7 Stunden, 82 Schulen erhielten 8 bis 27 Stunden.

Die Integrierte Förderung sollte nach den Vorgaben der Verwaltungsvorschrift überwiegend im Klassenverband erfolgen. Hierzu war eine intensive **Koordination der Arbeit von Grundschul- und Sonderschullehrkräften** notwendig.

Vorbereitung, Team-Teaching und Nachbereitung der Integrierten Förderung scheiterte oft an der geringen Stundenzuweisung und der damit verbundenen geringen Anwesenheit des Sonderschullehrers oder der Sonderschullehrerin in der Schule.

Ein weiteres Problem stellte der oft noch praktizierte Frontalunterricht dar.

Der Förderlehrer oder die Förderlehrerin übernahm folgende Aufgaben im Grundschulunterricht: Es wurden Spiele durchgeführt oder die spielerische Verarbeitung des Gelernten angebahnt, der Tagesablauf rhythmisiert oder die Sinne entdeckt. Im Bereich des Lesens wurde Lautanalyse oder -synthese betrieben und optische oder akustische Analyse durchgeführt. Im Bereich des Schreibens wurde die Morphem-Graphem-Zuordnung geübt und Rechtschreibförderung geleistet.

Im Fach Mathematik half die Förderlehrerin oder der Förderlehrer bei der Sicherung des Mengen- und Zahlbegriffs. Im Bereich der Wahrnehmung wurden Stilleübungen und Traumreisen durchgeführt, Form-Farbunterscheidungen, Raumlage-Übungen, Auge-Hand-Koordinationsübungen und Konzentrationsförderung angeboten. Die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Kinder wurde weiterentwickelt durch das Lernen von Regeln - im Klassenrat und durch Konfliktklärung. Daneben stand auch die Entwicklung von Lernmotivation, die Hinführung zur aktiven Mitarbeit im Klassenunterricht, die Verbesserung der Arbeitshaltung, sowie die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken im Zentrum der Förderarbeit.

Inhaltlich erfolgte die Förderung schwerpunktmäßig im Bereich des Lernens und der Sprache, d.h. in Bereichen, die eigentlich zur Aufgabe der Grundschullehrkräfte gehören. Die Förderlehrkräfte wurden oft damit ihrem sonderpädagogischen Förderauftrag wenig gerecht.

Darüber hinaus wurden von den Grundschulen Schwierigkeiten bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen formuliert, für die nicht genügend ausgebildete Förderlehrkräfte zur Verfügung standen.

Fördermöglichkeiten und Ressourcen der Stammschule stießen bei der großen Nachfrage rasch an Grenzen. Dies führte zur Unzufriedenheit über die integrative Arbeit. Die Leiter und Leiterinnen der Stammschulen befanden sich bei der Entscheidung der Verteilung der Förderstunden an die Grundschulen in der Zwickmühle: Schwerpunktsetzung versus Gießkannenprinzip?

Trotz geringer Stundenzuweisung empfanden die Grundschulen Entlastung durch die Förderlehrkräfte und waren mit dem Angebot der Integrierten Förderarbeit zufrieden. Kontaktverbesserung, Bekanntheit und Arbeitsweise der Sonderschule für Lernbehinderte nahmen an der Regelschule zu und wurden von den Stammschulen positiv bewertet. Doch die Zahl der Problemschüler steigt. Darauf muss sich Schule vorbereiten.

2. Konsequenzen aus den Erfahrungen und Vorschlag zur Weiterentwicklung der Integrierten Förderung

Voraussetzungen in der Grundschule

Integrierte Förderung kann nur gelingen, wenn in der Grundschule folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

Das Kollegium der Grundschule entwickelt gemeinsam eine Förderkonzeption:

- **Der Unterrichtsvormittag ist rhythmisiert.**
- **Es gibt offene Unterrichtsphasen.**
- **Die Klassenraumgestaltung ist variabel.**

Integrierte Förderung muss von der Grundschule gewollt sein. Die Grundschule muss bereit sein, Unsicherheiten, Schwächen, Probleme zuzugeben, Hilfe erbitten und annehmen können.

Um die eigenen Kompetenzen, die Fördermöglichkeiten und Ressourcen der Grundschullehrkräfte auszuschöpfen und optimal zu nutzen ist ständige schul-interne Konferenzarbeit nötig.

Jede Grundschule braucht ein Förderkonzept, um dem eigenen Auftrag gerecht zu werden, wonach mit differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsformen gearbeitet wird.

Es müssen Zielvorstellungen für die Grundschularbeit im Kollegium abgestimmt sein, um eine langfristige Förderplanung zu ermöglichen. Die Persönlichkeiten der Grundschullehrerinnen und -lehrer, ihre Haltungen und Einstellungen gegenüber den Kindern sind für den Erfolg der Integrierten Förderung wichtig. Ausschließliche Orientierung am Lehrplan der Klassenstufe gefährdet den Erfolg der Integrierten Förderung. Effektive Integrierte Förderung verändert eingefahrene Denkweisen und führt zu einer Neugestaltung des Unterrichts.

Voraussetzungen bei der Förderlehrkraft

Wichtig für die Arbeit in der Grundschule ist auch die Persönlichkeit der Förderlehrerin/des Förderlehrers. Sie/er muss über **die** sonderpädagogischen Kompetenzen verfügen, die für die gemeinsame Förderarbeit in der Grundschule besonders gebraucht werden. Um ein Vertrauensverhältnis in der gemeinsamen Förderarbeit aufbauen zu können, sollte langfristig die gleiche Person in der Grundschule eingesetzt werden, denn die Akzeptanz der Integrierten Förderung

steigt mit der Länge der Verweildauer der Förderlehrkraft in der Grundschule (Kontinuität). Der Einsatz der Förderlehrkraft sollte auf Freiwilligkeit beruhen und ein Engagement über die Unterrichtszeit hinaus beinhalten.

Die Förderlehrkraft sollte Spezialistin für Unterricht mit lernschwachen und verhaltensauffälligen Kindern sein. Sie sollte Beraterin der Grundschulkollegiums in unterrichtlichen Fragen sein und den pädagogischen Blick erweitern helfen. Daneben sollte sie Unterstützung bei der Erarbeitung von Förderkonzepten bieten können. Sie sollte Verständnis für und Erfahrungen mit Lernstrategien haben, die auf neueren Ergebnissen der Entwicklungspsychologie und Lernforschung gründen.

3. Schwerpunktsetzung der Integrierten Förderung

Der Schwerpunkt der Arbeit der Förderlehrkräfte sollte im Schulkindergarten und im 1. oder 2. Schuljahr liegen. Prävention sollte möglichst schon im vorschulischen Bereich ansetzen. Grundschul- und Förderlehrkräfte erarbeiten gemeinsam die Hilfen und die Unterstützung für kognitives, emotionales und soziales Lernen der Kinder. Hauptaufgabe der gemeinsamen Arbeit von Lehrenden unterschiedlicher Kompetenzen in der Grundschule ist es

- die Ziele der Arbeit in der Grundschule abzustimmen
- sich über Wege der Aneignung des Lernens und des sozialen Miteinanders auszutauschen
- nach neuen Lernwegen zu suchen
- die Möglichkeiten der Förderung auszuweiten hin zur Kooperation mit außerschulischen Diensten und einer intensiven Einbeziehung der Eltern..

4. Notwendigkeit der Handreichung zur Integrierten Förderung

Die Handreichung zur Integrierten Förderung ergänzt das Papier zur Kooperation von Sonderschullehrkräften, Pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften in integrierenden Maßnahmen. (Okt.1999)

Diese Handreichung will exemplarisch Aspekte aufzeigen, wie durch Unterstützung von Förderlehrkräften in der Grundschule leichter und rascher ein sinnstiftender Unterricht für alle Kinder verwirklicht werden kann.

Sie will Mut machen zur pädagogischen Weiterentwicklung der Grundschulen.
(Wege zu einem Integrativem Schulkonzept)

Sie will Anregungen bieten zur Kooperation im Kollegium, um Konsens in der Förderarbeit zu erringen. (Wege zum schuleigenen Förderkonzept)

Sie will Organisationsrahmen und in Schulversuchen erprobte Möglichkeiten der begleitenden Fortbildung darstellen. (Organisationsrahmen und Möglichkeiten der begleitenden Fortbildung)

Sie will helfen, die soziale Integration von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu ermöglichen. (Wege zu einer positiven Lernatmosphäre)

Sie will auf neuere Forschungsergebnisse verweisen und auf veränderte Kindheit reagieren. (Wege zur Förderung der Aufmerksamkeit)

Sie will Ideen liefern zur unterrichtlichen Gestaltung der Lernbereiche Sprache und Mathematik. (Wege zum richtigen Schreiben und Wege zu einem handlungsorientierten Mathematikunterricht)

In der Grundschule muss ein kollegiales Um- und Neudenken von Pädagogik beginnen. Es muss gemeinsam nach Möglichkeiten gesucht werden, den Unterricht in Lernarrangements zu organisieren, in denen jedes Kind entsprechend seiner Ausgangslage gemeinsam mit anderen aber immer individuell lernen und sich entwickeln kann.

Wege zu einem integrativen Schulkonzept

Hedi Heintze

Die Grundschule ist primärer Förderort für alle Kinder:

„Jeder Unterricht muss ein fördernder Unterricht sein, der den individuellen Anspruch des Kindes auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit grundsätzlich ernst nimmt.“⁵

Es ist Aufgabe des Grundschulkollegiums, gemeinsam mit den Förderlehrkräften, ein Förderkonzept zu entwickeln. Alle Lehrenden müssen sich dazu über ihre Rolle klar werden, die sie im gemeinsamen Unterricht überwiegend übernehmen werden. Sie schlüpfen wechselnd in die Rolle der

- **Klassenlehrkraft**, die zuständig ist für alle Fächer und alle Kinder und auch für deren Psyche, der
- **Fachlehrkraft**, die alle Kinder in einem Fach unterrichtet oder des
- **Sonderpädagogen**, der sich um bestimmte Probleme bestimmter Kinder kümmert.

Da Förderunterricht sich nicht als additiver Unterricht versteht, sondern als ein verändertes allgemeines pädagogisches Angebot für heterogene Lerngruppen, muss die Förderlehrkraft eine Mitte finden zwischen gemeinsamem und individualisierendem Unterricht. Dazu braucht sie die Offenheit des Grundschulkollegiums, um ihr Potenzial einbringen zu können.

1. Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und Förderlehrkräften

Um ein integratives Schulkonzept zu erarbeiten, ist kontinuierliche Konferenzarbeit nötig. Nach dem ersten Schritt einer Bestandsaufnahme werden Wege gesucht, um einen Grundkonsens in pädagogischen Fragen zu erzielen.

⁵ Aus: Entwurf MBWW: Überlegungen zum Arbeitsfeld von Sonderschullehrerinnen und Lehrern sowie Pädagogischen Fachkräften in integrierenden Maßnahmen an Regelschulen (Oktober 1999)

Folgende Überlegungen sind dazu hilfreich:

- Hinterfragen der pädagogischen Einstellung zum Lehren und Lernen.
- Überdenken der Einstellung zum Kind; Individualität auch beim Lernen akzeptieren.
- Prinzip der minimalen Hilfe als Chance für das lernschwache Kind bejahen.
- Strukturierungshilfen z. B. im Bereich der Rechtschreibung und der Mathematik erarbeiten.

Erarbeitung eines klassenspezifischen Förderkonzepts

Dazu ist folgendes nötig:

- Klärung der Frage der Aufgabenverteilung zwischen den beteiligten Lehrkräften.
- Lehrkräfte gestalten den Unterricht gemeinsam.

Sie beraten, wie Klassenarbeiten zu gestalten sind und welchen Stellenwert die Ergebnisse haben. Sie sprechen mit der Elternschaft ab, ob sie ihrer Arbeit den Entwurf zur differenzierten Leistungsbeurteilung zugrunde legen (4 statt 12 klassenbezogene Diktate im Jahr, dazu individuelle Leistungsnachweise)⁶

- Sie suchen Konsens über die Lernprozessbegleitung.
- Sie erarbeiten Beobachtungskriterien und erstellen einen Beobachtungskatalog.
- Sie führen regelmäßige Fallbesprechungen durch und tauschen ihre Wahrnehmungen aus.
- Sie erzielen Akzeptanz darüber, dass Elternarbeit gemeinsame Arbeit ist.
- Bei allen gemeinsamen Aufgaben beziehen sie die diagnostische Kompetenz der Förderlehrkraft ein.

2. Die Aufgaben des Kollegiums und der Schulleitung für eine positive Entwicklung integrativen Arbeitens

Damit Integrierte Förderung den Erwartungen gerecht werden kann, müssen in der jeweiligen Grundschule alle Beteiligten an der Einbindung und Akzeptanz der Förderlehrkraft arbeiten.

⁶ MBWW: Entwurf zur differenzierten Leistungsbeurteilung 1994

Erwartungen an die Schulleitung:

Die Schulleitung ist aufgerufen, die mögliche Problematik eines zusätzlichen Lehrers in einer Klasse zu erkennen und diese in **Konferenzen und Studientagen** zum Arbeitsthema zu machen.

- Sie muss zur Integrierten Förderung eine positive Einstellung haben.
- Sie muss ein Schulprofil initiieren, auf dessen Basis Integrierte Förderung Sinn macht.
- Sie muss das Kollegium für die Schwierigkeiten sensibilisieren, die bei der Zusammenarbeit entstehen können.
- Sie muss gemeinsame freiwillige Fortbildungen aller Lehrkräfte mit dem Ziel der Teamentwicklung anregen.
- Sie muss Supervisionsmöglichkeiten anregen. (schulpsychologischer Dienst)
- Lehrerinnen und Lehrer, die im Team arbeiten brauchen für die vorbereitenden und nachbereitenden Gespräche **Entlastungen**.

Pädagogische Konferenzen mit Schwerpunktthemen, die die Integrierte Förderung betreffen, sollten regelmäßig stattfinden. Die Förderlehrkräfte können anlässlich solcher Konferenzen auch ihrer Berateraufgabe gerecht werden.

Es müssen in den Konferenzen **verbindliche Vereinbarungen** zwischen den beteiligten Lehrkräften getroffen werden, damit die Förderlehrerinnen und Förderlehrer sich nicht als Reparaturlehrer verstanden sehen.

Päd. Konferenz mit unterschiedlichen Schwerpunkten:

a) Zusammenarbeit mit Eltern:

Die Möglichkeiten der intensivierten Zusammenarbeit mit Eltern werden gemeinsam genutzt.

Die Eltern werden in Fragen der Zielsetzung der Integrierten Förderung einbezogen. Elternabende, Sprechtag, Klassenfeiern und Lesenächte werden gemeinsam geplant und gestaltet.

Workshops werden abgehalten, Beratung in pädagogischen Fragen wird gesucht und angeboten.

b) Konferenz zur Erarbeitung eines Minimalkonsens:

Das Kollegium der Grundschule muss sich gemeinsam mit der Förderlehrkraft über einen **Minimalkonsens** der zu erbringenden Leistungen am Ende von Klasse 2 (bzw. 4) einigen. Wünschenswert ist dabei die Einbindung von Elternvertretern und Vertretern der Sekundarstufe I, um so eine Verständnisgrundlage für die Integrationsarbeit zu schaffen.

c) Konferenzen mit Experten:

In Konferenzen sollten Fragen der Diagnostik (z.B. ADS-Kinder) im Vordergrund stehen.

3. Grundsätze integrativer Pädagogik⁷

- Geborgenheit
- Eigenverantwortung
- Leistungsfähigkeit (s. Leitlinien)

Bei sehr heterogenen Schülergruppen versteht sich integrative Pädagogik als vertiefte Pädagogik, die Kindern in besonderen Lebenslagen (Kindern mit Beeinträchtigungen und Behinderungen) ein Mehr an

- einfühlsamer Beachtung
- emotionaler Stützung
- individueller Förderung

zukommen lässt.

Integrativer Unterricht versucht, alle Schüler -auch das schwerstbehinderte Kind- primär als Persönlichkeiten zu begreifen, die alle -wenn auch in unterschiedlichen Ausmaßen- imstande sind, vorhandene Interessen und Lernmöglichkeiten zu aktivieren und zu erweitern.

Integrativer Unterricht bemüht sich darum, Lernschwierigkeiten und Fördernotwendigkeiten zu erfassen und individuumsbezogene Hilfen zu geben.

Integrative Pädagogik betont den sozialen Aspekt der Erziehung, verliert aber auch die Notwendigkeit der individuellen Arbeit nicht aus dem Auge.

⁷ Aus: Beiträge zur Reform der Grundschule 1998. Die Zukunft beginnt in der Grundschule.

In einem Integrativen Unterricht müssen die folgenden Lernprinzipien verwirklicht werden:

Leistungs- und zieldifferentes Lernen ermöglichen:

- Das Kind wird als Subjekt seines Lebens und Lernens ernst genommen.
- Selbständigkeit und Kooperation werden trainiert.
- Leistungsdifferentes Arbeiten wird als Notwendigkeit verstanden.
- Die Möglichkeiten und die Grenzen der Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Kindes müssen immer wieder ausgelotet und immer wieder individuelle Förderung angeboten werden.

Das Mehrpädagogensystem nutzen:

Im Regelunterricht ist die Bereitstellung zusätzlichen Personals erstrebenswert. Ideal wäre eine dauerhafte Betreuung durch zwei Pädagoginnen oder Pädagogen. Dieses Team muss Ergänzung durch Sonderpädagogen erfahren, die stundenweise mitwirken. Bei geringer Arbeitszeit kann der Sonderpädagoge auch von seiner Beratungsaufgabe Gebrauch machen; dies macht bei wenigen Stunden Einsatz mehr Sinn als die alternative Minimalförderung einiger Kinder während des Unterrichts.

Lernwege eröffnen:

- Das Vorschulwissen belegt die Existenz anderer als gelenkter Zugriffsweisen (Chomsky).
- Kinder kümmern sich nicht um Sachlogik und nicht um Erwachsenenlogik von ‚leicht und schwer‘; sie folgen ihrer Logik, ihrer individuellen Aneignungsstrategie. Daraus folgt, dass dem Finden von Lösungsstrategien zeitlich ein breiter Raum gewährt werden muss. Umwege werden dann nicht als Irrwege angesehen, die es aus Zeitmangel zu verhindern gilt (s. Wert des Fehlers im Bildungsprozess; Kapitel 4). Die Stärkung der Kinder auf dem Wege zu selbstständigen Lösungen hat Vorrang vor der Verabreichung von ‚abgepackten‘ Lehrgängen.

Soziales Lernen unterstützen:

- Die Verschiedenheiten sollen weder übergangen noch minimiert oder selektiert werden.

- Heterogenität ist normal; der produktive Umgang damit muss Unterrichtsprinzip sein.
- Rollenüberschreitendes Verhalten muss eingeübt werden; hier liegt ein Aufgabenfeld, in dem die Förderlehrkraft mit ihrer erweiterten Kompetenz den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin unterstützen und beraten kann.
- Mehrheiten und Minderheiten spiegeln sich an den Unterrichtsinhalten:
- Die Erfüllung der Forderung nach Geborgenheit und einfühlsamer Unterstützung gilt nicht nur für das ‚durchschnittliche‘ Kind, sondern in ebensolchem Maße auch für Kinder mit anderer als deutscher Muttersprache oder fremdem soziokulturellen Hintergrund. Es gilt, die Vielfalt der Lebensumstände im Unterricht zu thematisieren und allen Kindern emotionale Stützung zuteil werden zu lassen.

Ziele der integrativen Erziehung verwirklichen:

- Das einzelne Kind soll in das Leben und Lernen der Gruppe eingebunden werden.
- Grundschul- und Förderlehrkräfte müssen individuumsgerechte Hilfen anbieten.
- Selbststärke, fachliches Können und soziale Kompetenz müssen ermöglicht werden.

Zur Erreichung dieser Ziele ist einfühlsame Beobachtung notwendig, die im alltäglichen Unterricht vom Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin allein häufig nicht geleistet werden kann, weil Klassenstärken von 30 Kindern das verhindern.

4. Der Wert des Fehlers im Bildungsprozess:

Oberstes Prinzip des Unterrichts - insbesondere des Rechtschreibunterrichts - war bis vor kurzem das Prinzip der Fehlervermeidung. Der Lehrer hatte durch gewissenhafte didaktische Vorkehrungen Sorge dafür zu tragen, dass kein falsch geschriebenes Wort sich einprägen konnte. Begründung dafür war die Wortspeichertheorie⁸, nach der sich Richtiges wie Falsches - sozusagen fotomechanisch - einprägen soll.

Das Verständnis vom Fehler hat sich in den letzten Jahren gewandelt:

⁸ Ballhorn, Heiko: Der Mythos der Wortbildspeichertheorie. In: Grundschule 7-8/1985, S. 10.

„Kinder lernen nicht durch Vermeidung von Fehlern, sondern über deren Unvermeidbarkeit.“ (Erichson 1987)⁹

- Lehrkräfte müssen im Fehler die Lernchancen entdecken und Einsichten ermöglichen.
- Sie müssen die produktive Potenz des Fehlers nutzen.
- Lehrer müssen Umwege, Fehler, sogar partielles Scheitern als normale Bestandteile von Lern- und Entwicklungsprozessen verstehen lernen.
- Für die Zusammenarbeit von Grundschul- und Förderlehrkraft hat das Konsequenzen.
- Sie müssen eine gemeinsame Grundhaltung zum Fehler schaffen. Das beinhaltet,
- den eigenen Leistungsbegriff zu hinterfragen.
- den Anforderungskatalog zu überprüfen;

Also: nicht wegen der Konkurrenz im Galopp durch das ABC hasten, um dann 1 Jahr lang zu wiederholen und zu üben und die auf der Strecke Gebliebenen nachzuziehen versuchen.

Nicht wie viele Fehler ein Kind bei der Lösung einer Aufgabe macht, sondern welche es macht und welche Abhilfe es dafür gibt, ist wichtig. Nicht Punktwerte, sondern inhaltliche Analysen und Dokumentationen der Lernbemühungen sind Resultat einer Fehlerdiagnostik.

Folgerungen ziehen:

Festgelegte Lernwege sind Lernbarrieren und keine Lernhilfe.

Kinder begreifen Regeln oder Regelmäßigkeiten **nur** im eigenaktiven Zugriff. Dazu ist erhöhte Zuwendung und Geborgenheit nötig, nicht aber ein Intensivierungstraining. Geborgenheit meint einen angstfreien Raum, aus dem heraus Eigenverantwortung und das Erproben der eigenen Leistungsfähigkeit wie des eigenen Leistungswillens möglich werden; ein Freiraum also, in dem sich Zutrauen zu sich selbst entwickeln kann. Der Förderlehrkraft fällt hier die schwierige Aufgabe zu, immer wieder Phasen bewertungsfreier Zeiträume für alle Schüler anzumahnen, damit sich Lernen ereignen kann.

⁹ Erichson, Christa: Aus Fehlern soll man klug werden. In: Ballhorn/Brügelmann (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz 1987, S. 148 - 157.

Wege zum schuleigenen Förderkonzept

Christine Schrodin

Untersuchungen haben ergeben, dass Schulanfänger in ihrer Entwicklung um bis zu 3 Jahre differieren: „**Viele Kinder sind heute zum falschen Zeitpunkt normal!**“

Deshalb ist die Erarbeitung einer gemeinsamen Förderkonzeption Aufgabe jeder Grundschule. Sie dient der Prävention von Schulversagen, denn Schulfähigkeit wächst nicht einfach als Funktion des Alters.

Alle Kinder sind Förderkinder. Förderung muss verstanden werden als Angebot differenzierter Hilfen für die Entwicklung jedes Kindes der Klasse. Kinder lernen unterschiedlich, sie erleben und erfahren Unterricht sehr verschieden. Kinder erreichen die gleichen Ziele zu unterschiedlichen Zeitpunkten und brauchen dafür mehr oder weniger Hilfen.

Förderung als kompensatorische Erziehung muss scheitern, weil sie die Homogenität in einer Schulklasse anzielt, die nie hergestellt werden kann. Die biologischen und soziokulturellen Voraussetzungen sind unüberwindlich. Jedes Kollegium muss sich mit der Frage beschäftigen:

Was müssen unsere Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule können:

- im Bereich des zahlen- und raumgebundenen Denkens
- im Bereich des sprachgebundenen Denkens
- im sozialen Lernen
- im Bereich des affektiven und emotionalen Lernens
- im kommunikativen und kooperativen Lernen
- im motorischen Bereich
- im musisch-kreativen Bereich
- im Bereich der Lern- und Arbeitstechniken

Welche Ziele müssen in der Lesefähigkeit, der Rechtschreibfähigkeit und der Rechenfähigkeit erreicht sein?

Die Grundschule muss Förderung als permanente Aufgabe von Unterricht begreifen und als gemeinsame Aufgabe im Kollegium annehmen, denn Förderung bezieht sich auf alle Kinder.

Im schulinternen Förderkonzept müssen die Ziele der Arbeit in der Grundschule im Sinne der Leitlinien kollegial abgestimmt, die Aufgaben der Förderung auf alle Beteiligten je nach Kompetenz verteilt und auch die Förderprozesse von allen Beteiligten gemeinsam reflektiert werden.

Dabei muss grundlegendes Ziel sein, den Kindern Mut zu machen, ihr Selbstwertgefühl und ihren Leistungswillen zu stärken.

Die integrationsfähige Schule lebt von der Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlicher Kompetenz:

Alle Beteiligten müssen zur Kooperation bereit sein. Der Unterricht muss in offener Form organisiert sein, um lernzieldifferente Förderung zu ermöglichen. Das Klassenteam muss epochale Schwerpunkte in der Förderung zu setzen. Bei Bedarf muss der Stundenplan flexibilisiert werden.

Um sich bei der Förderarbeit optimal unterstützen zu können, ist es notwendig, voneinander und miteinander lernen zu wollen.

Dies ist ein langer Prozess, der Öffnung und Offenheit erfordert, aber zum Wohlfühlen in der Schule beiträgt.

Jeder einzelne in der Schule Unterrichtende trägt durch seine Persönlichkeit, seine Ideen, seine Methoden und seine Motivation zur Unterstützung der Kinder bei deren Lernentwicklung bei.

Es kommt weniger darauf an, wie viele „Sonderpädagogik-Stunden“ an der Schule sind, sondern, dass in einer Schule vor allem vielfältige Kompetenzen erkannt und gebündelt werden und dass ein Kollegium entscheiden muss, welche Kompetenzen gesucht und welche weitergegeben werden können.

Diese Kompetenzen können erweitert und ergänzt werden, durch Fortbildung, Therapeuten, Ärzte, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen...

In jeder Schule sollten folgende Kompetenzen vorhanden sein:

- Methodisch- didaktische Vielfalt als Voraussetzung für den erfolgreichen Lese-, Schreib- und Rechenlernprozess
- Bewegungsfördernde und musische Kompetenz: Sportförderung, Gleichgewicht, Fein-, Grobmotorik
- Kompetenz zur Wahrnehmungsförderung, zur Sensibilisierung für sich und die andern, optisch, akustisch, taktil, affektiv, emotional, sozial
- Kompetenz zur Sozialerziehung als Voraussetzung für die soziale Entwicklung der Kinder: Interaktions- und Rollenspiele, Jeux dramatiques,...
- Kommunikative Kompetenz als Voraussetzung für die Sprach- und Sprechförderung der Kinder: Gesprächsführung, Konfliktbearbeitung, Gesprächsregeln, Stille erleben, Zuhören lernen
- Lebenspraktische Kompetenz als Voraussetzung, die konkrete Lebensrealität der Kinder und ihrer Familie zu begreifen

Am Unterrichtsvormittag müssen spielpädagogische Elemente eingeplant werden. Der Unterricht soll rhythmisiert ablaufen und Ganzheitlichkeit ermöglichen.

Notwendig ist für alle Beteiligten die Reflexion der eigenen Berufsrolle, der bisherigen Erfahrungen und neuen Erwartungen. Die Mitglieder der Kollegien müssen in einer Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens ihre Möglichkeiten und Grenzen formulieren können, Wünsche artikulieren und sich auch selbst den eigenen Kompetenzen stellen, diese hinterfragen und weiterentwickeln.

1. Schritt: Die Förderpraxis reflektieren

Das Forum zur Erarbeitung eines schuleigenen Förderkonzepts ist die pädagogische Konferenz: Die Kolleginnen und Kollegen reflektieren ihre tägliche pädagogische Praxis.

- **Wie organisieren wir selbstbestimmtes, selbstständiges, selbstverantwortetes Lernen der Kinder?**
- **Wie können wir innerhalb der Schule unsere Erfahrungen weitergeben?**
- **Wie können Kolleginnen und Kollegen, die mit offeneren Unterrichtsformen noch wenig Erfahrung haben, in die integrative Arbeit einbezogen werden?**

Die folgenden Leitfragen sind bezogen auf die Förderung im Unterricht :

- **Was bedeutet für uns Förderung im Unterricht?**
- **Wie organisieren wir Förderunterricht?**
- **Wie gestalten wir Förderunterricht?**
- **Welche Möglichkeiten der Beobachtung und Lernprozessbeschreibung nutzen wir?**
- **Wie arbeiten wir mit Eltern zusammen?**
- **Wie unterstützen wir uns im Kollegium?**
- **Wie beziehen wir außerschulische Partner ein?**

Das Zusammentragen und Visualisieren des Erprobten dient der Bestandsaufnahme und der Wertschätzung der täglichen Arbeit.

Für den schulinternen Prozess der Entwicklung eines Förderkonzepts können die Ergebnisse Grundlage für die Reflexion folgender Aspekte sein:

- Ideenbörse zur Organisation der Förderung
- Klärung der Ziele der Förderung: kurzfristig - langfristig, zielgleich - zieldifferent, methodisch - inhaltlich, Lern- und Arbeitstechniken - Basisfähigkeiten - Schlüsselqualifikationen
- Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung
- Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Unterstützung durch Eltern: Kind-Umfeld-Analyse, Transparenz der Lernziele und Lernprozesse, Aufgabenklärung Schule-Elternhaus, Verantwortlichkeiten, Vertrauen, Vereinbarungen
- Grundlage für kollegiale Fallbesprechungen
- Ideen zum Auf oder Ausbau eines regionalen Netzes der Unterstützung und Zusammenarbeit für die Förderung aller Kinder.⁴

2. Schritt: Ideen zur Gestaltung der Förderung austauschen

Förderung für alle Kinder gelingt am besten durch Rhythmisierung und Differenzierung im Wechsel von offenen und gebundenen Unterrichtssituationen, wie Freiarbeit, Stationenlernen, Wochenplan und Werkstattunterricht. Der Klassenraum ist gestaltete Lernumwelt. In Kooperation werden differenzierende Arbeitsangebote

⁴ Siehe „Zur Kooperation von Sonderschullehrkräften, Pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften in integrierenden Maßnahmen“, Mainz, Oktober 1999

zur Verfügung gestellt, die Lernen mit allen Sinnen und durch verschiedene Aufnahmekanäle ermöglichen und die folgenden Kriterien erfüllen:

- Förderung berücksichtigt fächerübergreifende Aspekte
- Förderung bietet alternative oder zusätzliche Hilfsmittel
- Förderung trägt zur Sicherung der Grundlagen für das Weiterlernen bei
- Förderung ermöglicht den Kindern, sich bestimmten Fragestellungen intensiver zuzuwenden
- Förderung schließt weitergehende zusätzliche Lernangebote ein
- Förderung ermöglicht Kindern ihren Interessen nachzugehen oder neue zu entwickeln
- Förderung dient der Behebung von Lernschwierigkeiten
- Förderung bietet neue Zugangswege
- Förderung dient der Vorbereitung auf neue Sachverhalte, Arbeitsformen und Aufgabenstellungen

Klar formulierte **Arbeitsaufträge/ Übungen** werden in unterschiedlicher Menge, in verschiedenen Schriftgrößen, in unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, mit verschiedenen Hilfen ausgestattet (auf dem Arbeitsblatt, in einer Lösungsecke) und in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet - und stehen zu jedem Unterrichtsgegenstand zu Verfügung.

Sprachförderung geschieht in kleinen Gruppen durch Erzählkreise oder Phantasiegeschichten. Die Wortschatzerweiterung und inhaltliche/semantische Klärung der verwendeten Wörter wird unterstützt durch Bildmaterial oder Rollenspiele.

Der Gesprächskreis kann bei Doppelbesetzung auch in zwei Teilgruppen organisiert werden, damit mehr Kinder schneller zu Wort kommen.

Spielanleitungen oder auch Einführungen in neue Sachverhalte oder Arbeitstechniken können zunächst in Kleingruppen eingeführt werden. Die Kinder geben ihr neues Wissen gern an die Klassenkameraden weiter. (Schüler helfen Schülern, Chefsystem, Verantwortung abgeben).

In der Förderarbeit ist es sinnvoll, die **Bewegungsfähigkeit** der Kinder zu beobachten: Es gibt Kinder, die sich nur sehr zögerlich, kleinräumig bewegen und andere, die ihre Bewegungslust voll ausschöpfen.

Da die **Motorik** die Verflechtung zwischen Kognition und Emotion darstellt, hat sie Auswirkungen auf das physische und psychische Gleichgewicht der Kinder. Bei der Grobmotorik geht es um Körperbeherrschung und Körperbewusstsein. Deshalb sollten Spiele zur Raumorientierung, Bewegungssteuerung im Unterricht integriert sein.

Gemäß der Leitidee einer ganzheitlichen Förderung sollten **an jedem**

Unterrichtsvormittag

- **Bewegungsangebote gemacht werden,**
- **grob-/feinmotorische Übungen mit verschiedenen Materialien und angeleitete Spiel- und Sportpausen mit Rollbrett, Seilen, Bällen, Diskus geboten werden,**
- **Sprech- und Sprachanreize gegeben werden,**
- **Hör- und Stilleübungen erlebt und ausgewertet werden,**
- **Tast- und Fühlqualitäten erfahren werden,**
- **Materialerfahrung und vor allem**
- **Sozialerfahrungen mit anderen Kindern ermöglicht werden, die Gefühle lebendig werden lassen, und die emotionale Basis für das Lernen bieten und gegenseitiges Verstehen erleichtern.**

Ziele für ein Training im Bereich „Soziales Lernen“ sind u.a.:

Die Verbesserung der Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, die Kontaktaufnahme zu anderen und das Einüben von Kommunikationsformen.

Soziale Fähigkeiten entwickeln sich im personalen Kontakt mit einzelnen und in der Gruppe. Die Schule bietet den Erfahrungsraum zur Herstellung sozialer Kontakte. Lernziel muss sein, dass Kinder Personen- und Sachprobleme autonom lösen können. Grundlage dazu sind gelebte Verhaltensformen, die Sicherheit im Umgang mit anderen bieten und Grundlage für rational argumentative Prozesse sind. Wichtig ist, dass die Kinder eine eigene Wertewelt aufbauen können bzw. sich mit Werten und Normen der Gesellschaft identifizieren lernen. Deshalb ist es wichtig, wie die erwachsenen Bezugspersonen in der Schule Werte und Normen leben und damit

Vorbild für die Kinder sind.

Die Kinder müssen lernen:

- Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit
- Verantwortungsbereitschaft und -fähigkeit
- Selbstkontrolle und Impulssteuerung
- Wahrnehmung und Akzeptanz der Verschiedenheit.

Möglichkeiten zur Gestaltung des Offenen Anfangs

Der offene Anfang wird in den meisten Schulen angeboten.

Beispiele:

Es ist ein Zeichen vereinbart, ab wann die Kinder in die Klasse kommen können. Im Winter brennt Licht in der Klasse, im Sommer zeigt ein offenes Fenster an, dass die Lehrerin da ist.

Die Kinder finden auf ihren Tischen eine Morgenaufgabe vor, die sie sogleich bearbeiten. Sie richten die Hausaufgaben zur Kontrolle, führen Gespräche am Tisch oder spielen frei.

Möglichkeiten zur Gestaltung des Tageseinstiegs

Der Tag kann mit dem Morgenkreis begonnen werden.

In einer Morgenmeditation oder durch Entspannungsmusik können die Kinder zur Ruhe kommen.

Durch Interaktionsspiele kommen die Kinder von der Bewegung zur Ruhe. Gedanken für den Tag werden formuliert: „Das nehme ich mir vor.“

Die Tagesarbeit (Stationenarbeit, freie Angebote, Werkstatt etc.) wird vorgestellt mit differenzierenden Materialien, die alle Sinne ansprechen, verschiedene Zugangswege für die Kinder bieten. Kinder können dabei lernen, dass nicht alle zur gleichen Zeit das gleiche tun und verschiedene Arbeitsaufträge erledigen.

In allen offenen Unterrichtsorganisationen gelten die Prinzipien Selbstständigkeit und Selbstkontrolle. Die Kinder übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess.

Bei der Rhythmisierung des Unterrichtsvormittags ist die Abwechslung zwischen offenen und gebundenen Phasen wichtig.

Möglichkeiten zur Gestaltung des Tages- oder Wochenabschlusses:

Ein Tanz oder ein Kreisspiel kann den Kindern den Tages- oder Wochenabschluss verschönern.

Ein Gespräch über die Arbeit des Tages oder der Woche, die Besonderheiten und neuen Erfahrungen machen den Kindern Gelerntes noch einmal bewusst.

Auch für Lehrkräfte ist es wichtig, sich in gemeinsamen Reflexionsphasen mit den Kindern zu vergewissern:

- Wie lernen die Kinder?
- In welcher Reihenfolge bearbeiten sie die Angebote?
- Wie wählen sie Partner?
- Wie gehen sie mit der Zeit um?
- Welche Aufgaben lösen sie zuerst, welche heben sie bis zum Schluss auf?
- Welche Formen der Kontaktaufnahme wählen die Kinder?

Klassen- und Stufenteams planen und evaluieren den Unterricht gemeinsam. Der Blick aus verschiedenen Erfahrungsbereichen erweitert den Förderhorizont und lässt Ideen zur Förderung auf fruchtbaren Boden fallen, wenn die handelnden Personen ihre unterschiedlichen Kompetenzen gegenseitig akzeptieren und die Zusammenarbeit als bereichernd erleben.

3. Schritt: Den Lernprozess beobachten

Beim Freispiel, der Freiarbeit, dem Wochenplan oder der Stillarbeit kann nach festgelegten oder freien Kriterien beobachtet werden.

Die Lernprozessbeschreibung ist deshalb immer ein Spiegel der „didaktischen Landkarte“ der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer und somit subjektiv.

Durch das Gespräch der Lehrenden über Erfahrungen und Beobachtungen bei Spielen und Arbeiten, können Strategien der Kinder bewusst gemacht werden:

Beispiel: Die Kinder spielen „Kofferpacken“ und überlegen anschließend,

- Wie habe ich mir die Wörter gemerkt?
- Was hat mir geholfen?
- Was hat mich geärgert?

Damit haben sie Gelegenheit, ihre Arbeitsstrategie mit der anderer Kinder zu vergleichen.

Die Auswertung der Gespräche kann dokumentiert werden in Karteikarten, im

Schülertagebuch (als Positivberichte) oder in Beobachtungsbögen.

Die Lehr-Lern-Situation ist eine soziale Situation und wirkt deshalb in und durch Beziehungen. Positive, warme, erlaubende, klare Beziehungen sind die Grundbedingung, unter der die Kinder die Disposition für eigenständiges Lernen erwerben.

Der eigentliche Lernprozess der Kinder kann nicht wahrgenommen und nicht beobachtet werden. Beobachtbar ist nur konkretes Verhalten. Unsere Beobachtung ist zudem abhängig von unseren eigenen Lehr- und Lernerfahrungen und dem damit verbundendem Theoriegebäude, aber auch von unseren eigenen Stimmungen. Deshalb ist einerseits die kritische Selbstreflexion notwendig, andererseits das Bereitstellen von möglichst vielfältigen und verschiedenartigen **Lernumwelten** und **Unterrichtsarrangements**.

Diese Aufgabe ist nicht einfach, da in unseren Schulklassen bis zu 30 Individuen mit ihren Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen, Einstellungen, Erfahrungen, Befindlichkeiten, Wissen und Können zusammen, gemeinsam, aber immer individuell ihr Lernen steuern.

In offenen Unterrichtssituationen können die Verhaltensbeobachtungen der Kinder und das Gespräch darüber mit den Kindern Aufschluss und Grundlage über eine Lehr-Lern-Planung mit den Kindern geben.

Beispiel:

Ein Schüler wählt ein Mathematikarbeitsblatt aus. Er beginnt, das schmückende Randbild auszumalen. Wir fragen uns, warum er das tut:

- Er hat erfahren, dass der Lehrer ihn lobt, wenn er ein Bild ausmalt.
- Er oder sein Tischnachbar haben neue Buntstifte, die er ausprobieren will.
- Er malt gerne und möchte sich dabei entspannen.
- Er hat gemerkt, dass er immer besser malen kann und freut sich darüber.
- Das Bild gefällt ihm, er hat die Zahlen noch gar nicht gesehen.
- Er rechnet nicht gern, kann mit Malen Zeit schinden.
- Er hat erfahren ...

4. Schritt: Ziele der Förderung klären

Die Lernerfahrungen der Kinder sind die Basis für alles weitere Verhalten und beeinflussen die Selbststeuerung. Für eine effektive Lehr-Lern-Planung ist wichtig, dass die Ziele klar sind, für die Materialien bereitgestellt werden. Die Ziele müssen die Auswahl leiten und deshalb die unterschiedlichen Lernstände, die unterschiedlichen Lernkanäle und die unterschiedlichen Vorerfahrungen und den emotionalen Zugang der Kinder berücksichtigen. Die Ergebnisse müssen an den Zielen gemessen werden.

Förderplan für _____
Zeitraum _____

Förderbereich	Lernstand	Förderziele	Inhalte	Methoden	Materialien	erreichter Lernstand
Sozialverhalten						
Kontaktverhalten Kritikfähigkeit						
Emotionen						
Wahrnehmung von Gefühlen Steuerung von Gefühlen						
Ausdrucksfähigkeit						
Spontansprache Sprachverständnis Lesen Schreiben Symbolverständnis Begriffsbildung Planungsfähigkeit Situationsverständnis Aufsaterziehung						
Wahrnehmung						
Körperwahrnehmung Sinneswahrnehmung Aufmerksamkeit Konzentration						
Math. /Logische Fähigkeiten						
Umgang mit Mengen und Zahlen Rechnen im Zahlenraum Umgang mit Größen Umgang mit Zeit						
Motorik						
Bewegungsfreude Grobmotorik Feinmotorik Umgang mit Hilfsmitteln Neugier						
Selbstkonzept						
Anstrengungsbereitschaft Durchhaltefähigkeit Selbstwertgefühl Selbständigkeit Selbstsicherheit Interessenentwicklung Selbstverantwortung						

Arbeitsblätter dürfen nur **ein** Medium sein, um dem Kind den selbstständigen Umgang mit Mengen und Zahlen zu eröffnen. Aus diesem Grund muss der verstehende, handelnde Umgang mit konkretem Material grundgelegt werden. Mechanisches Vorgehen eröffnet keine Einsichten.

Für den Unterricht empfehlen sich Materialien, die wiederverwertbar sind, Motivation durch Wettbewerb in Partnerarbeit erzeugen, spielerisch zu gebrauchen sind, Übung und Selbstkontrolle ermöglichen.

Unterricht muss das Interesse der Kinder auf neue Bereiche lenken: Gefühle - Erlebnisse - Beobachtungen - Beziehungen - Entdeckungen – in der Natur – in sich selbst - in der Umwelt – in Büchern – in Bildern - zu Hause - auf der Straße.

Sprachförderung der Kinder ist besonders wichtig und kann in jedem Unterricht geschehen. Kinder brauchen Sprachvorbilder. Sie brauchen Worte, um sich und ihre Gefühle auszudrücken und Inhalte, Themen, die sie erkunden und die sie neugierig machen.

Wenn in einer Klasse 25 Individualisten zusammen sind, die noch keine Regeln kennen oder anwenden können, ist es nicht leicht, Unterricht zu organisieren. Die multikompetenten Teams können soziale Formen einüben, die zum einen den Bedürfnissen der Kinder gerecht wurden, ihre Sprachlosigkeit überwinden helfen und zum anderen einen akzeptierenden, förderlichen Umgang miteinander anbahnen.

5. Schritt: Den Lernprozess dokumentieren

Nachdem das Lehrerteam der Klasse sich auf Förderziele für einzelne Kinder, Gruppen von Kindern oder die ganze Klasse festgelegt hat, ist es wichtig die Möglichkeiten zur Dokumentation der Förderarbeit abzustimmen.

Klassenbucheinträge reichen dazu nicht aus.

Erprobt ist die Methode des Tagebuchschreibens oder das Anlegen einer Karteikarte für jedes „Förderkind“. Dabei wird schnell deutlich, welche Kinder im Blick sind und welche eher im Verborgenen lernen.

Sinnvoll ist es, nach bestimmten Kriterien zu dokumentieren:

Sozialverhalten: Partnerarbeit, Gruppenarbeit...

Motorisches Verhalten: Bewegung, Spiel...

Arbeitsverhalten: Umgang mit Arbeitsmaterial, mit Arbeitsaufträgen...

Lernverhalten: Umgang mit Fehlern, mit neuen Anforderungen...

Sprachverhalten: Sprechfähigkeit und Neigung...

Ausdrucksfähigkeit: Satzbildung, Redefluss, Ideen...

Rechenfähigkeit: ...

Tages- und Wochenpläne stellen die inhaltlichen Leistungsansprüche dar. Die Dokumentation kann ergänzt werden durch die Rücksprache mit dem Kind und die Erfahrungen, die das Kind mit den Aufgabenstellungen gemacht hat.

Die Erinnerungen aus der Beobachtung können auf Karteikarten geschrieben werden.

Es hat sich auch bewährt, die Förderpläne regelmäßig fortzuschreiben, so dass ein breites Bild an Dokumentation entsteht, was zur Verbalbeurteilung der Leistung genutzt werden kann.

6. Schritt: Mit den Eltern zusammenarbeiten

Viele Eltern haben Bedenken wegen der neuen Methoden und der erweiterten Ziele der Grundschule. Sie fürchten, dass ihre Kinder nicht genug auf die weiterführenden Schulen vorbereitet werden. Die geringer werdende Homogenität in den Klassen ist ein weiterer Aspekt der Verunsicherung.

Deshalb sind Elterninformationen möglichst mit Werkstattcharakter ein guter Einstieg in eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Elternhaus und Schule. Wenn Eltern regelmäßig Gelegenheit haben, in den Unterricht zu kommen, die Kinder beim offenen Lernen beobachten und vielleicht auch unterstützen können, wächst das Vertrauen in Unterrichtsformen, die den Eltern aus der eigenen Schulzeit nicht bekannt sind.

Ein guter Ansatz dazu ist der in vielen Schulen praktizierte offene Anfang. Eltern bringen ihre Kinder in die Klasse, sprechen ein paar Worte mit der Lehrkraft, helfen dem Kind bei der Auswahl der ersten Arbeit, beobachten die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und spüren die Atmosphäre in der Klasse, der sie ihr Kind gern anvertrauen.

Gute Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern können gemacht werden mit thematischen Elternabenden wie z.B.: Das werden die Kinder in diesem Schuljahr lernen, Organisation der Förderung für alle Kinder, Zusammenarbeit im Team, Verlauf eines Unterrichtsvormittages oder auch allgemeine pädagogische Themen wie z.B. Kinder und Fernsehen, Kinderliteratur, Gefahren auf dem Schulweg, Strafen und Belohnen, Kinderstreit, usw. .

Erfahrungsgemäß unterstützen Eltern die schulische Arbeit gern. Sie machen AG-Angebote und arbeiten bei Projekten mit. Sie können als Lesemütter oder Erzählväter die Kinder in ihrem Lernprozess begleiten.

Eltern unterstützen den offenen Anfang oder das offene Ende, sie arbeiten in der betreuenden Grundschule, bieten Hausaufgabenbetreuung und machen Spiel-, Bastel- und musische Angebote am Nachmittag in der Schule.

Durch Besuche im Elternhaus lernen die Klassenteams die familiäre Welt der Kinder kennen und schaffen die Beziehung auch zu den Eltern, die sich schwertun, in die Schule zu kommen.

7. Schritt: Unterstützung bei der Förderung organisieren

Fachliche Unterstützung ergänzende Hilfen bieten sich den Schulen durch Erziehungsberatung, Schulpsychologischem Dienst, Ärzte und Therapeuten, Kindertagesstätte, Hort und Kindergarten, Trägern von Fortbildung, Jugendamt, Frühfördereinrichtungen, Eltern und Sonderschulen. Es ist lohnend, wenn jede Schule ein **Netzwerk zur Unterstützung ihrer pädagogischen Arbeit** aufbaut.

Die regionalen Möglichkeiten und Angebote sind sehr unterschiedlich. Deshalb ist es wichtig, dass jeder Schule die außerschulischen Dienste und Stellen, ihre Zuständigkeiten und Arbeitsweisen bekannt sind und dass Strukturen zur Zusammenarbeit entwickelt werden. Persönliche Kontakte – nicht nur auf Leitungsebene - und gemeinsame Klärung der Problemursachen erhöhen die Effektivität der Förderung.

Wichtig ist es auch, die konkrete Arbeit in den Sonderschulen vor Ort und die Arbeitsweisen, Ansprüche und Ziele der weiterführenden Schulen zu kennen, um eigene Leistungsansprüche zu relativieren.

8. Schritt: Das Erreichte reflektieren und wertschätzen

Grundschulkollegien, die sich auf diesen Weg der pädagogischen Weiterentwicklung begeben haben, sind -gemeinsam mit der Sonderpädagogin oder dem Sonderpädagogen- intensiv um die Verwirklichung der **Ziele einer guten Schule** bemüht. Sie haben:

- Gute Kooperation zwischen allen Beteiligten
- Selbsttätige, selbstsichere Schülerinnen und Schüler
- Individuelle Förderung für jedes Kind
- Erziehung zur Leistungsfähigkeit
- Gutes soziales Miteinander
- Gute Zusammenarbeit mit den Eltern.

Die Entwicklung eines Förderkonzepts ist mühsam und erfordert viel Zeit und Anstrengung. Durch die intensive gemeinsame Arbeit entsteht jedoch ein hohes Maß an Berufszufriedenheit, die sich auf die Motivation und Effektivität der Arbeit mit den Kindern positiv auswirkt.

Adressatenkreis

Sylvia Sund

Die Integrierte Förderung an Grundschulen findet zur Zeit in sehr unterschiedlichen Organisationsformen statt, insbesondere in der „Integrierten Förderung gemäß § 29 Grundschulordnung“, aber auch im „Worms-Dauner Modell“, im Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“ oder in Einzelintegrationsmaßnahmen. Die Ausgestaltung der konkreten Arbeit an der Grundschule ist in den jeweiligen Organisationsformen unterschiedlich und hängt in hohem Maße vom Umfang der Förderstunden an der Grundschule ab.

Je mehr Förderstunden einer Schule zur Verfügung stehen, desto mehr gemeinsame Arbeit im Team kann einer Klasse bzw. der Förderung einzelner Kinder zugute kommen. Bei nur wenigen Sonderschullehrerstunden für eine Grundschule wird der Arbeitsschwerpunkt dagegen eher bei der zentralen Aufgabe der Beratung und bei der Erarbeitung eines integrativen Schulkonzepts liegen (vgl. Kapitel 6: Organisationsrahmen).

Im Bereich der Integrierten Förderung bedarf es immer der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und Personen bzw. Berufsgruppen auf unterschiedlichen Ebenen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Adressatenkreise, die auf den unterschiedlichen Ebenen tätig werden, mit ihren wichtigsten Aufgabenbereichen dargestellt. Sie werden hier idealtypisch voneinander getrennt aufgeführt, obwohl sie in der konkreten Arbeit eng ineinander verzahnt sind. Allen Adressatenkreisen gemeinsam ist, dass in ihnen unterschiedliche Institutionen oder Berufsgruppen für die jeweilige gemeinsame Aufgabe tätig sind.

- Grundschule:

Ebene: Die Grundschule ist der Ort, an dem die Integrierte Förderung stattfindet.

Beteiligte Personen:

- Grundschulkollegium
- Schulleitung der Grundschule
- Förderlehrkraft
- ggf. andere mit der Grundschule verbundene Institutionen

Aufgabe ist die Erarbeitung eines gemeinsamen Förderkonzepts für die gesamte Schule. Diese Aufgabe wird unterstützt durch die Schulaufsicht und durch Fortbildung.

- Stammschule:

Ebene: Die Stammschule ist zuständig für die Organisation der Integrierten Förderung an den Grundschulen des Einzugsbereichs.

Beteiligte Personen:

- Schulleitung der Stammschule
- Förderlehrkräfte
- Grundschulen im Einzugsbereich

Aufgaben sind Koordination der Integrierten Förderung und die gemeinsame Konferenzarbeit zur Erarbeitung regionaler integrativer Konzepte.

- Klassenteams der Grundschule:

Ebene: Die Klassenteams der Grundschule planen, organisieren und reflektieren Integrierte Förderung im Unterricht der Schülerinnen und Schüler gemeinsam.

beteiligte Personen:

- Grundschullehrkräfte
- Förderlehrkraft
- Eltern
- ggf. außerschulische Institutionen

Die Klassenteams aus Grundschul- und Förderlehrkraft haben die Aufgaben der gegenseitigen Beratung, der Diagnostik des Lernstandes, des gemeinsamen integrativen Unterrichts, der Erstellung der Förderpläne der Dokumentation des Lernprozesses und der Elternarbeit.

Bei der Übertragung dieser Übersicht auf die konkrete Schule vor Ort werden die verschiedenen Ebenen und Aufgaben unterschiedlich gewichtet werden, je nachdem, in welche Organisationsform die Schule eingebunden ist (z.B. „Worms-Dauner Modell“ mit seinen speziellen Zielstellungen). Zudem wird die Schwerpunktsetzung bei den o.a. Aufgabenbereichen vom Umfang der Stunden für Integrierte Förderung, von der Größe der Schule und deren besonderen Belastungen abhängen.

Organisationsrahmen

Josef Fiedler

Grundlagen und Voraussetzungen für die Zuweisung von Förderstunden
Die vom fachlich zuständigen Ministerium als Stammschule beauftragten Sonderschulen sind für die Organisation der Integrierten Förderung zuständig. Die Schulleitung oder eine von ihr beauftragte Lehrkraft, ist für die Verteilung der Stunden und die inhaltliche Gestaltung der Integrierten Förderung im Einzugsbereich der Stammschule verantwortlich. Dies beinhaltet eine Vorbildfunktion (Identifikation mit der Aufgabe) und die Bereitschaft der engen Kooperation mit den Schulleitungen der Grundschulen im Einzugsbereich.

Um die Integrierte Förderung sinnvoll und effektiv gestalten zu können, sollte in den Grundschulen ein Förderkonzept erarbeitet werden. **Darüber hinaus ist es sinnvoll, ein gemeinsames Förderkonzept für alle Grundschulen im Bereich einer Stammschule zu entwickeln, um gemeinsam Förderschwerpunkte zu erarbeiten und die Verteilung der Stunden transparent zu machen.**

Grundlage der nachfolgend dargestellten Bedarfsermittlung ist nicht mehr die Bindung von Stunden oder Stundenanteilen an einzelne Kinder, sondern die besonderen sozialen pädagogischen und personellen Voraussetzungen an der meldenden Grundschule. Ein pädagogisch sinnvoller und effektiver Einsatz der vorhandenen Stunden macht es unabdingbar, eine Konzentration der Kräfte zu erreichen. Der Einsatz der zur Verfügung stehenden Stunden muss nach Möglichkeit im Schulkindergarten und im ersten und zweiten Schuljahr erfolgen. In begründeten Ausnahmefällen ist die Integrierte Förderarbeit auch in den anderen Klassenstufen der Grundschule möglich.

Nachfolgend werden Bedingungen aufgeführt, welche die Grundlage für eine sinnvolle und effektive Förderarbeit sind:

- Bereitschaft zur Kooperation auf allen Ebenen;
- Schulen mit besonderen Belastungen werden bevorzugt berücksichtigt;
- Schulen, die die Leitlinien der Grundschule umsetzen und offene Unterrichtsformen praktizieren, die die Umsetzung der Integrierten Förderung erst ermöglichen;

- Schulen, die die notwendigen sächlichen wie auch räumlichen Bedingungen erfüllen.

Zusammenarbeit Grundschule und Stammschule

Grundlage der Kooperation im Rahmen der Integrierten Förderung ist die gemeinsame Konferenzarbeit und die Entwicklung eines Konzeptes für die Integrierte Förderung.

Es sollte mindestens einmal im Jahr eine gemeinsame Konferenz der Schulleitungen im Bereich des Einzugsgebietes der Stammschule stattfinden, um die Erfahrungen mit der Förderarbeit auszutauschen. Es ist unabdingbar, dass die Förderlehrerinnen und -lehrer sich bei den Konferenzthemen der Grundschulen einbringen, die die Integrierte Förderung berühren. Darüber hinaus müssen an den Stammschulen im Rahmen der Integrierten Förderung mindestens halbjährlich Teilkonferenzen durchgeführt werden, zu denen die Leitungen der Grundschulen eingeladen werden müssen.

Ein durchgängiger Erfahrungsaustausch zwischen allen Beteiligten ist die Grundlage für die Weiterentwicklung der Arbeit im Rahmen der Integrierten Förderung.

Dies sollte durch gemeinsame Fortbildungen, regionale Arbeitsgemeinschaften und Supervision gestützt werden.

Arbeitsbedingungen

In Schulen mit geringer sonderpädagogischer Begleitung sollen die Stunden als besondere Beratungs- und Besprechungszeit vorgesehen werden.

Um eine Konzentration der Kräfte zu erhalten, sollten Schwerpunktschulen eine hohe Zahl von Förderstunden zugewiesen werden, die eine Sonderschullehrkraft abdeckt.

Durch eine solche Konzentration werden unnötige Fahrzeiten vermieden, die Einbindung in das Grundschulkollegium gefördert und eine effektivere Förderarbeit erreicht. Die Auswahl der Lehrkräfte sollte nach Möglichkeit auf freiwilliger Basis erfolgen. An den Grundschulen wie an den Sonderschulen muss ein Pool für die Anschaffung von besonderen Lehr- und Lernmitteln geschaffen werden. Um das gegenseitige Verständnis zu fördern und das jeweils andere Schulsystem besser kennen zu lernen, sollten im Rahmen der Kooperation gegenseitige Hospitationen organisiert werden.

Grundsätzlich dürfen die Stunden der Integrierten Förderung nicht als Vertretungsstunden zweckentfremdet werden. Dies gilt sowohl für die Stammschule als auch für die Grundschule.

Arbeitsbereiche der Förderlehrkräfte

Integrierte Förderung dient der Prävention. Weitere Aufgaben der Förderlehrkräfte sind die Beratung, die Klärung der Förderaspekte, das gemeinsame Erstellen eines Förderkonzeptes und die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Prävention: Um Prävention zu ermöglichen, muss die Unterstützung in kognitiven, emotionalen, sprachlichen, motorischen und sozialen Lernbereichen so früh wie möglich einsetzen. Nur so kann ein effektiver Einsatz der integrierten Förderstunden erreicht und Schulversagen vorgebeugt werden.

Beratung: Zentrale Aufgabe der Förderlehrerinnen und -lehrer ist die Beratung. Hierfür bedarf es eines hohen Maßes an Kompetenz und der Fähigkeit zur kommunikativen Kooperation. Die Beratung umfasst Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer (in Kooperation), Schulleitungen und Eltern.

Dies beinhaltet z.B.: Vertrautmachen mit sonderpädagogischen Methoden und Materialien.

Abbau von Berührungängsten gegenüber außerschulischen Institutionen.

Herstellen einer Vertrauensebene zu Eltern bzw.

Erziehungsberechtigten.

Förderdiagnostik:

Ausgangslage für die integrative Arbeit ist die Lernstandsanalyse und die Begleitdiagnostik, um die Fähigkeiten und Denkstrategien von Schülerinnen und Schülern zu klären und individuelle Förderwege aufzuzeigen. Dies können u.a. besondere Wahrnehmungs- und Konzentrationshilfen sein, gemeinsame Suche neuer Lernwege, Abbau von Verhaltensauffälligkeiten durch Modifikationsprogramme, Aufarbeiten von Lerndefiziten durch Lernen mit allen Sinnen. Die Förderlehrkraft ermöglicht eine Langzeitbeobachtung bei Kindern, die

durch die Integrierte Förderung nicht ausreichend gefördert werden können und die für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeldet werden.

Förderkonzept:

Die Förderlehrkraft erstellt in Kooperation mit Grundschullehrkräften Förderpläne unter dem Aspekt der individuellen Förderung und der individuellen Leistungsbeurteilung, die in der Grundschule auf Grund der Schulordnung, der Leitlinien, Verwaltungsvorschriften und Empfehlungen durch das MBWW möglich sind.

Elternarbeit:Die Elternarbeit bei Kindern, die integriert gefördert werden, sollte gemeinsam gestaltet werden. Neben der Beratung im schulischen und familiären Bereich sollten hier auch alle außerschulischen Möglichkeiten der Förderung angedacht werden.

Die Eltern sollen ermutigt werden, außerschulische Förderung im Interesse ihrer Kinder in Anspruch zu nehmen. Dabei kann die Schule oder der Schulpsychologische Dienst Hilfestellung bei der Suche nach seriösen, professionellen Fachleuten und Stellen anbieten.

Möglichkeiten der begleitenden Fortbildung

Christine Schrodin und Josef Fiedler

Grundgedanken

Zentrales Anliegen der Integrierten Förderung ist es, dass alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam und miteinander lernen und leben und Menschen in ihrer individuellen Einzigartigkeit wahrnehmen, akzeptieren und respektieren. In allen Grundschulen gibt es Kinder, die in ihrem individuellen So-Sein kurzfristig oder dauernd eine besondere, über das Übliche hinausgehende Förderung benötigen.

Diese individuelle, ganzheitliche und lebensweltorientierte Förderung muss in unterschiedlichen und flexiblen Organisationsformen der Grundschulen angeboten werden, damit gemeinsame Erziehung und Bildung wohnortnah im kindlichen Lebensbereich ermöglicht wird.

Doch Lehrerinnen und Lehrer sind heute noch zu fachlichen und schulart- oder schulstufenbezogenen „Einzelkämpfern“ ausgebildet, denen ein normorientiertes Menschenbild zu Grunde liegt. Um den Gedanken der integrativen Förderung umzusetzen, brauchen wir eine Abkehr vom Normierungsprinzip und verstehendes Hinwenden zu jungen Menschen in ihrer Einzigartigkeit und Verschiedenheit.

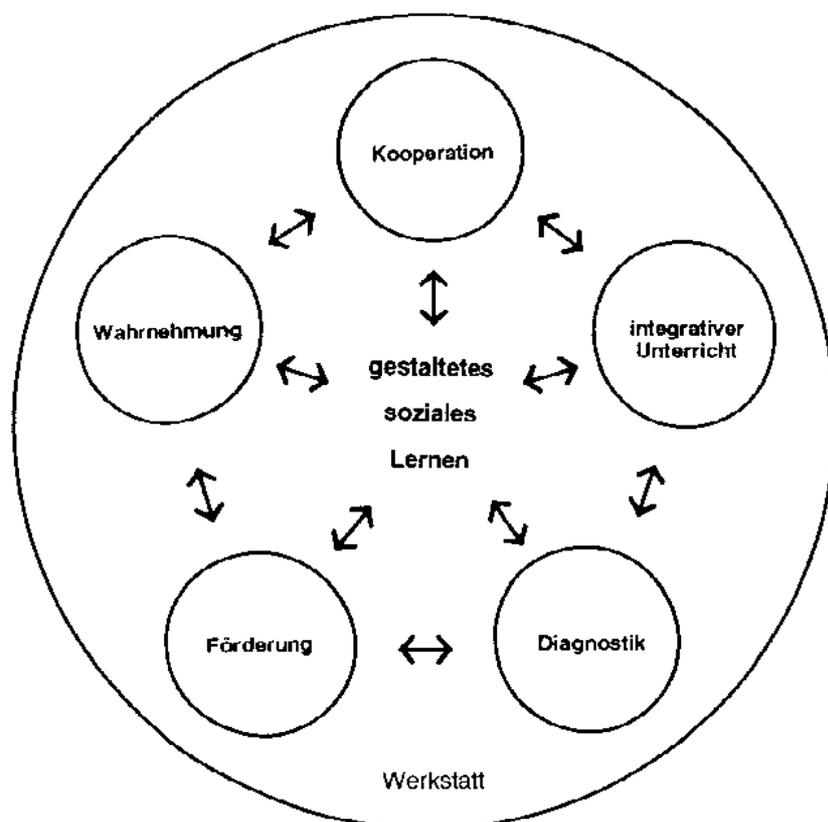
Grundschul- und Förderlehrkräfte mit ihren individuellen Kompetenzen, ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Sinne gleichberechtigter Gemeinsamkeit in einem Team innerhalb der Schule und ihren Klassen zusammenarbeiten und ihre Einstellung gegenüber ihrer Rolle und Aufgabe im Unterrichts- und Erziehungsprozess verändern.

Lehrerinnen und Lehrer müssen auf diese „neue“ Herausforderung vorbereitet, im laufenden Prozess unterstützt und begleitet werden, da integrationspädagogische Intentionen in der Ausbildung fast nicht vorkommen.

Um eine gute Zusammenarbeit zwischen Grund- und Förderlehrkräften zu erreichen und die Integrierte Förderung als festen Bestandteil im Bereich der Grundschulen zu etablieren, ist begleitende Fortbildung für die beteiligten Kolleginnen und Kollegen unverzichtbar.

Dabei kann auf ein in Schulversuchen erprobtes Fortbildungskonzept zurückgegriffen werden.

Im Zentrum des Fortbildungscurriculums steht das gemeinsam gestaltete soziale Lernen, um das sich 5 Grundbausteine anordnen, die verschiedenen große, gemeinsame Schnittmengen beinhalten. Im Rahmen der Lehrerfortbildung haben wir einmal pro Halbjahr einen Kurs zu den Grundbausteinen angeboten.



Diese Grundbausteine sind die Bereiche:

Kooperation - Wahrnehmung - Förderung - Diagnostik - Unterricht.

Die inhaltlichen Schwerpunkte werden nachfolgend stichwortartig aufgeführt:

Im Bereich der Kooperation

- Rollen, Aufgaben, Erwartungen und Unterrichtskonzepte im Team klären
- Methoden des Umgangs miteinander erweitern
 - Kommunikationsstrategien kennen
 - Teamentwicklung aktiv betreiben
 - Störungen erkennen
 - Teambesprechungen effektiv gestalten
 - Konflikte wahrnehmen und bearbeiten
 - Transparenz schaffen
- Ins Kollegium und nach außen öffnen
 - Hospitationen anbieten
 - Fallbesprechungen durchführen
 - Supervision nutzen
 - Hereinholen außerschulischer Kompetenz
 - Öffnung der Schule ins Lernumfeld / Elternhaus
 - Öffnung zu anderen / für andere Institutionen
 - Öffnung zu außerschulischen Lernorten

Im Bereich der Wahrnehmung

- Für sich selbst und den/ die Anderen sensibilisieren bezüglich
 - der Rolle
 - der Aufgaben
 - der Erziehungsauffassungen
 - des Umgangs miteinander
- Für neue fachliche Ansätze sensibilisieren
 - Paradigmenwechsel im Fach Mathematik
 - Lesen durch Schreiben
- Kenntnisse über Wahrnehmungsbereiche und Wahrnehmungsfelder erwerben
 - optische/akustische/taktile Wahrnehmung
 - soziale Wahrnehmung
 - kinästhetische Wahrnehmung
 - sensorische Wahrnehmung

- Kenntnisse über basale Fähigkeiten erwerben
- Lern- und Arbeitsstrategien
- Motivation und Emotionen
- Grundbedürfnisse und Ziele von Kindern

Im Bereich der Förderung

- Kenntnisse über Entwicklungspsychologie erwerben
- Kenntnisse über Sonderpädagogischen Förderung erweitern
- Das Förderkonzepts der eigenen Schule reflektieren
- Konsens finden über den Begriff der Förderung
- Defizit- versus Entwicklungsorientierung
- Konsens finden über das zugrundeliegende Menschenbild
- Zuständigkeit für Förderung klären: Terrain des Sonderpädagogen oder gemeinsame Aufgabe
- Inhalte der Förderung klären
- Maßstäbe, Grenzen und Ziele der Förderung
- fachbezogen oder ganzheitlich fächerübergreifend
- Wissensakkumulation oder auf Schlüsselqualifikationen bezogen
- Methoden der Förderung erweitern
- Lernen lernen
- selbstgesteuertes Lernen ermöglichen
- Selbstwert des Kindes steigern
- direkte versus indirekte Förderung
- Den eigenen Leistungsbegriff reflektieren
- Rückmeldung zum Lernprozess und zum Lernprodukt geben
- Schüler lernt seinen Lern- und Arbeitsprozess zu beschreiben

Im Bereich der Diagnostik

- Die Arbeit mit Behinderten reflektieren
- Kenntnis über Behinderungen erweitern
- Einstellungen gegenüber Behinderung im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen und Konsequenzen für die Diagnostik reflektieren
- Kenntnis möglicher Ursachen von Auffälligkeiten erwerben

- Inhalte der Diagnostik klären
 - Lernausgangslage beschreiben
 - basale Fähigkeiten erkennen
 - Eine breites Diagnose-Instrumentariums kennen und anwenden lernen, das Bausteine der kindlichen Entwicklung sichtbar machen kann
- Methoden der Diagnostik erweitern
 - Wahrnehmungstraining
 - Beobachtungstraining in Lern- und Spielsituationen
 - Gesprächstraining zur Informationsgewinnung
- Struktur der Diagnostik erweitern
 - Den außerunterrichtlichen Bereich einbeziehen
 - Das soziale Umfeld berücksichtigen

Im Bereich des Unterrichts

- Voraussetzungen für integrativen Unterricht erweitern
 - Reflektieren der Lehrerrolle
 - Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Fremdbild
 - Teamfähigkeit als Vorbild für die Kinder
 - pädagogischer Konsens bezüglich Erziehungs- und Unterrichtsstilen
- Methoden des offenen Unterrichts kennen und einüben
 - Rhythmisierung
 - Freiarbeit
 - Stationenlernen
 - Tages- / Wochenplan
 - Werkstattarbeit
 - Helfersystem
- Inhalte des Förderunterrichts beschreiben
 - Wahrnehmung der Lernausgangslage
 - Basisqualifikationen nutzen und erweitern
 - Lebenspraktischen Unterricht einbeziehen
 - Selbstständigkeit fördern

- Leistung feststellen
 - Inhalt und Umfang klären
 - Kriterien festlegen
 - Leistungen beschreiben

Die Realisierung des Fortbildungskonzepts bedarf eines gestuften Konzeptes zwischen überregionaler, regionaler und schulinterner Fortbildung, in dem die schulinterne und regionale Fortbildung besonders gewichtet werden muss.

Daneben ist es notwendig, ein umfassendes Netzwerk an Unterstützungssystemen aufzubauen, um den Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit zu geben, neben dem üblichen Erfahrungsaustausch, in Krisensituationen professionelle Hilfe zu bekommen.

Wege zur Förderung der Aufmerksamkeit

Hannelore Vogler

Immer mehr Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen klagen über eine zunehmende Zahl von Kindern, die nicht mehr zuhören können, die nach ausführlichen Erklärungen trotzdem noch nachfragen, was sie nun eigentlich tun sollen und die sich nur nach persönlicher Ansprache aufgefordert fühlen, an die Arbeit zu gehen. Immer mehr Kinder lassen sich ständig ablenken und sind kaum in der Lage, nur einen kurzen Zeitraum konzentriert bei einer Sache zu bleiben. Als Ursache hierfür werden oft die veränderten Erziehungsbedingungen und der erhöhte Medieneinfluss durch Fernseher und Computer genannt.

Es gibt aber auch eine Gruppe von Kindern (bundesweit werden im Durchschnitt 2 Kinder pro Klasse geschätzt!), bei denen die Konzentrationsstörung ein Hinweis auf eine umfassendere Störung sein kann, nämlich das **Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom**, kurz **ADS** genannt.

In der Schule fallen diese Kinder auf, weil sie

- ständig in Bewegung sind
- häufig mit Händen und Füßen zappeln und sich auf ihrem Stuhl winden
- nicht so lange sitzen bleiben können, wie es von ihnen verlangt wird
- durch äußere Reize leicht abgelenkt werden
- alle Gedanken, die ihnen in den Kopf schießen, sofort mitteilen müssen
- Schwierigkeiten haben eine Aufgabe zu Ende zu führen
- übermäßig viel und laut reden
- oft nicht zuzuhören scheinen, wenn man mit ihnen spricht
- eine unordentliche, manchmal unleserliche Handschrift haben.

Was ist ADS?

Für das Symptom der Aufmerksamkeitsstörung sind in letzter Zeit verschiedene Kürzel verwendet worden. Lange Zeit unter dem Begriff MCD (minimale cerebrale Dysfunktion) bekannt, tauchte dann der Begriff „Hyperaktivität“ bzw. „Hyperkinetisches Syndrom“ auf. In der amerikanischen Literatur wird die Kürzel ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) oder ADD (Attention Deficit Disorder)

verwendet, aus der sich die in Deutschland zur Zeit geläufige Abkürzung ADS ableitet.

Es gibt ADS mit Hyperaktivität („die Zappelphilippe“) und ADS ohne Hyperaktivität („die Träumer“).

Die **Diagnose von ADS** ist wie ein Puzzlespiel, bei dem sich verschiedene Aspekte zu einem Gesamtbild zusammenfügen.

Es gibt jedoch international anerkannte **Kriterien nach DSM IV¹⁰**, die im folgenden Fragebogenkatalog aufgelistet sind:

Sechs oder mehr der folgenden Symptome von **Unaufmerksamkeit** sind während der letzten 6 Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden Ausmaß vorhanden gewesen:

Unaufmerksamkeit

- beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten oder bei anderen Tätigkeiten,
- hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder beim Spielen aufrechtzuerhalten,
- scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere es ansprechen,
- führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten nicht zu Ende bringen,
- hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren,
- vermeidet häufig, hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die längerandauernde geistige Anstrengung erfordern,
- verliert häufig Gegenstände, die es für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt (z.B. Hausaufgabenheft, Stifte, Bücher oder Werkzeug),
- lässt sich öfter durch äußere Reize leicht ablenken,
- ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.

Sechs oder mehr der folgenden Symptome der **Hyperaktivität und Impulsivität** sind während der letzten 6 Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden gewesen:

Hyperaktivität

- zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum,
- steht in der Klasse oder in anderen Situationen, in denen Sitzenbleiben erwartet wird, häufig auf,
- läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist,

¹⁰ DSM-IV, Diagnostisches und statistisches Manual Psychischer Störungen IV, 1996

- hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen, oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen,
- ist häufig „auf Achse“ oder handelt oftmals, als wäre es „getrieben“,
- redet häufig übermäßig viel.

Impulsivität

- platzt häufig mit den Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende ist,
- kann nur schwer warten, bis es an der Reihe ist,
- unterbricht und stört andere häufig.

Einige Symptome treten bereits vor dem Alter von 7 Jahren auf.

Beeinträchtigungen durch diese Symptome zeigen sich in der Schule **und** zu Hause.

Mit dieser Auflistung sind ADS-Typen mit und ohne Hyperaktivität zu erfassen.

ADS kann die gesamte Entwicklung eines Kindes beeinflussen. Beim diagnostischen Vorgehen muss daher immer auch die Entwicklung im sozial-emotionalen Bereich, in der Bewegung, der Sprache und im Denken berücksichtigt werden. Meist gibt es zusätzliche Auffälligkeiten im Lernverhalten aufgrund einer Wahrnehmungsverarbeitungsstörung wie Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche.

Welche Erklärung gibt es für dieses Verhalten?

ADS- Kinder haben eine andere Art Informationen aufzunehmen, diese zu sortieren, zu verarbeiten und abzuspeichern. Bei ihnen funktioniert der Aufnahmefilter für die Informationen und das Teamwork in der Verarbeitungszentrale Gehirn nicht optimal! (Aust-Claus/Hammer S. 120)¹¹

Als Grund für diese Aufmerksamkeitsstörung wird von Wissenschaftlern ein neurobiologisches Defizit im Gehirn genannt.

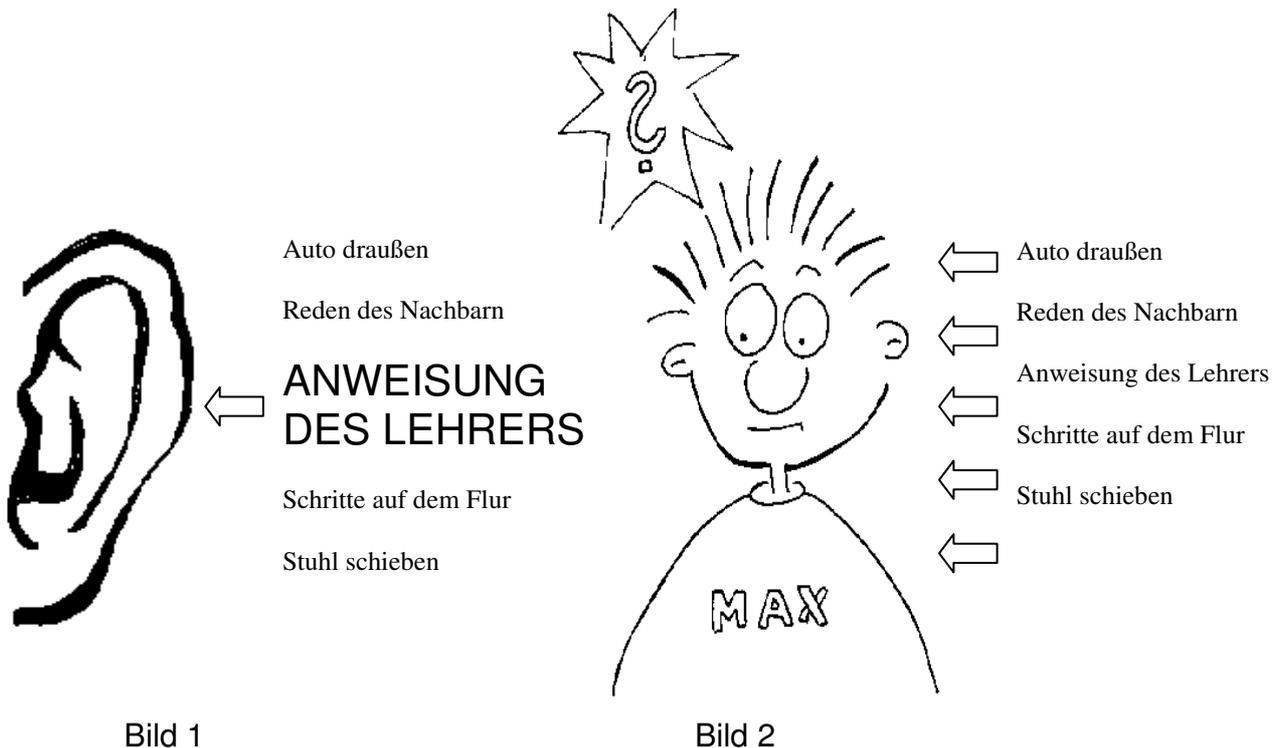
Ursache ist vermutlich ein Mangel an Dopamin. Das ist ein Botenstoff, der Nervenimpulse weiterleitet und so die Verarbeitung von Informationen und auch die Aufmerksamkeit steuert.

Aufmerksamkeit beruht zwar einerseits auf Interesse und Motivation, andererseits aber auch auf der Fähigkeit zu fokussieren, d.h. den Brennpunkt des Interesses auf wenige wichtige Eindrücke einzuengen.

¹¹ E. Aust-Claus, P.-M. Hammer: Das ADS Buch

Im folgenden Beispiel soll also die Anweisung des Lehrers aus allen übrigen Geräuschen als das Wichtigste herausgefiltert werden. Dies gelingt normalerweise so wie in Bild 1 gezeigt.

Bei ADS-Kindern sind die „Antennen“ nicht richtig eingestellt. Der Filter, der die Signale empfängt, funktioniert nicht richtig. Das Kind sieht, hört und fühlt ungefiltert. (vgl. Bild 2)



Die Informationsverarbeitung kann also bei einem aufmerksamkeitsgestörten Kind nicht so ablaufen, wie es sein sollte:

- Die Feineinstellung des Aufnahmekanals und des Kontrastes bei der Informationsaufnahme ist ungenügend.
- Das Sortieren der zahlreichen Informationen und die Übersicht darüber zu gewinnen ist schwierig.
- Durch verzerrte und verlorengegangene Informationen ist die Weiterverarbeitung manchmal in den Spezialabteilungen gestört (Wahrnehmungsverarbeitungsstörung).

Die Reaktionen sind nicht immer adäquat, wodurch Misserfolg, Motivationsverlust und mangelndes Selbstvertrauen vorprogrammiert sind. (a.a.O. S. 117f)

Diese Art der Informationsverarbeitung führt natürlich zu Schwierigkeiten beim Lernen. Durch diese Lernschwierigkeiten wiederum gerät das Kind in eine negative Erfahrungsspirale und verliert immer mehr an Selbstbewußtsein.

Welche Hilfen gibt es für ADS-Kinder?

Um den genannten Dopaminmangel auszugleichen, kann ein Medikament eingesetzt werden, das unter dem Namen „Ritalin“ bekannt ist. In Deutschland fällt Ritalin unter das Betäubungsmittelgesetz und kann nur mit dreifachem Rezept ausgestellt werden.

Die Ritalingabe wird von vielen betroffenen Familien nach langem Leidensweg oft als letzte Rettung angesehen. Mögliche Nebenwirkungen wie Appetitlosigkeit und schlechter Schlaf werden dann in Kauf genommen. Eine Besserung der Symptome zeigt sich erfahrungsgemäß in folgender Reihenfolge: Verbesserung der Konzentration, der Impulsivität und zuletzt der Hyperaktivität.

Wichtig ist die genaue Abstimmung der Dosis auf das einzelne Kind. Dazu sind regelmäßige ärztliche Kontrollen notwendig und Verhaltensbeobachtungen von Lehrern und Eltern als Rückmeldung für den behandelnden Arzt.

Hat die Aufmerksamkeitsstörung bereits eine Verhaltensstörung oder Teilleistungsstörung im Schreiben und Rechnen nach sich gezogen, ist oft eine begleitende therapeutische Behandlung anzuraten.

Hierzu sind vor allem aus dem Bereich der Verhaltenstherapie verschiedene Therapieprogramme entwickelt worden. Diese verfolgen in erster Linie das Ziel eine bessere Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz zu entwickeln, damit das eigene Verhalten besser gesteuert werden kann. Mit der Fähigkeit zur Selbststeuerung geht meist ein verbessertes Sozialverhalten einher. Genaues Hinschauen und genaues Zuhören sind Grundfertigkeiten, die mit verschiedenen Aufgabenstellungen geübt werden z.B. mit Labyrinthen, Entschlüsseln von Geheimschriften, Strategieaufgaben. Vor allem wird das „innere Sprechen“ in Form von Selbstanweisungen geübt.
(z.B. Jetzt mache ich zuerst das und dann...)

Was können Lehrer und Lehrerinnen tun?

Lehrer und Lehrerinnen sind gefordert, in Zusammenarbeit mit dem Kind, den Eltern, dem Arzt und den Therapeuten dem Teufelskreis Aufmerksamkeitsstörung - Lernstörung - Verhaltensstörung entgegenzuwirken. Viele Lehrkräfte fühlen sich aber vor allem gegenüber den überaktiven Kindern hilflos. Sie wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen und zweifeln oft an ihren pädagogischen Fähigkeiten. Viele lassen sich von ihrer Intuition leiten oder suchen nach Strategien und Vorgehensweisen, die weiterhelfen könnten. Es gibt zwar keine Patentrezepte, jedoch bereits einige Methoden, Tipps und Maßnahmen, die sich bewährt haben. Viele der Hinweise kommen im Sinne der Prävention allen Kindern in einer Klasse zugute. Für aufmerksamkeitsgestörte Kinder sind sie jedoch besonders wichtig und bieten ihnen oft erst eine Basis für schulisches Lernen überhaupt.

- ADS- Kinder haben meist ein hohes Maß an Kreativität und Sensibilität. Sie haben einen ausgeprägten Gerechtigkeitsinn, sind nicht nachtragend, zeigen oft eine erstaunliche Fürsorglichkeit und haben eine gute Wahrnehmung für Stimmungen. Dies gilt es zu sehen und zu verstärken.
- Der Sitzplatz in der Klasse sollte so gewählt sein, dass im Gesichtsfeld möglichst wenig Ablenkung ist, am besten vorne in Lehrernähe, eventuell auch zwei unterschiedliche Sitzplätze zum Wechseln anbieten.
- Bei Arbeitsanweisungen möglichst wenig Worte verwenden (Telegrammstilanweisungen) und dafür mehr nonverbale Signale verwenden. Auch häufiger Augenkontakt und kurzer Körperkontakt helfen oft!
- Für möglichst ruhige Arbeitsatmosphäre sorgen und dabei Ideen entwickeln, wie der Lautstärkepegel zu senken ist (z.B. Überraschungseier schütteln lassen, wenn es zu laut ist). ADS Kinder sind zwar selbst oft sehr laut, sind jedoch äußerst geräuschempfindlich.
- Arbeitsblätter einfach und übersichtlich gestalten.
- Bei schlechtem Schriftbild Druckschrift oder Laptop zulassen.

- Für einen regelmäßigen berechenbaren Unterrichtsablauf sorgen, in dem Rituale ihren festen Platz haben: Der aktuelle Tagesplan steht jeden Morgen an der Tafel und wird den Kindern vorgestellt!
- Übungen zur „Kreativen Ruhe“ werden zu bestimmten Zeitpunkten am Unterrichtsvormittag durchgeführt: als Einstieg in den Morgen, nach der großen Pause, vor Klassenarbeiten oder am Schulschluss.
- Veränderungen im geplanten Ablauf rechtzeitig ankündigen.
- Widerstand vorwegnehmen und Schwierigkeiten ankündigen.
(z.B. Lehrer: „Die Aufgabe, die jetzt kommt, ist schwieriger als die anderen bisher!“)
- Kurzentspannungstechniken einsetzen! Die Übungen zur Progressiven Muskelentspannung nach Jacobsen haben sich als Methode zum Abbau von Stress und Anspannung besonders gut bewährt, da sie dem Aktivitätsdrang der Kinder eher entgegenkommen als Entspannungsverfahren, die auf Suggestion und Vorstellungen beruhen. Diese Methode besteht in der aufeinanderfolgenden kurzen Anspannung (5-7 Sekunden) von Muskeln und deren anschließender Entspannung (45- 60 Sekunden). Diese Methode ist auch besonders gut zum Abbau von Ängsten und Anspannung vor Klassenarbeiten geeignet.
- Aufgaben zum Konzentrationstraining einsetzen. (Problemlöseaufgaben wie Labyrinth, Muster fortsetzen, Unterschiede finden, z.B. aus dem Marburger Konzentrationstraining¹²)
- Bewegungsdrang tolerieren und öfter mit gezielten Aufträgen losschicken und Bewegungszeit für alle einplanen!
- Störverhalten muss direkt sanktioniert werden! Dafür können Verstärkersysteme, Verträge oder Signalkarten in Absprache mit den Eltern und Therapeuten eingesetzt werden. Wichtig ist die Rückmeldung des kindlichen Verhaltens direkt

¹² Dieter Krowatschek: Marburger Konzentrationstraining. borgmann, Dortmund 1997

nach einer Schulstunde. Bei Regelverletzungen vorher angekündigte Sanktionen immer unmittelbar durchführen. (vorher einmal erinnern)

- Nachsicht bei Dingen üben, die nicht so wichtig sind!
- Aufmerksamkeitsgestörte Kinder bieten ständig Anlass für Ermahnungen, so dass es notwendig ist, sich auf wenige zentrale Zielpunkte zu beschränken und über manche Dinge hinwegzusehen, die man vielleicht von einem anderen Kindern einfordert.
- Teilergebnisse honorieren und dem Kind im persönlichen Gespräch sagen, dass man seine Schwierigkeiten kennt.

Kommentierte Literaturempfehlungen:

- **Neuhaus** Cordula: Das hyperaktive Kind und seine Probleme. Urania Verlag. 1997 . Das Buch bietet für Eltern und Lehrer eine sehr gute Einführung in die Problematik.
- **Aust - Claus E., Hammer P.-M.:** Das ADS - Buch. Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom. Neue Konzentrationshilfen für den Zappelphilipp und Träumer mit OptiMind- Konzept für Eltern, Lehrer und Therapeuten. Oberstebrink 1999. Das Buch gibt einen sehr gut strukturierten Überblick über sämtliche Aspekte von ADS und spricht mit einzelnen Kapiteln die jeweils Betroffenen an und setzt auf „Teamarbeit“ von allen Beteiligten.
- **Krowatschek, D.:** Überaktive Kinder im Unterricht. Dortmund 1996 . Das Programm enthält 40 „Experimente“ für überaktive Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren auf, die auch mit der gesamten Klasse oder mit einer Kleingruppe durchgeführt werden können. Das Programm enthält Stundenentwürfe und Kopiervorlagen.

- **Lauth G.W., Schlottke P.F.:** Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kinder, Weinheim 1993. Das Buch zeigt anhand von Leitfragen eine systematische Beobachtung der kindlichen Arbeitsweise auf, um herauszufinden, welcher Trainingsbaustein (Basistraining - Strategietraining - Wissensvermittlung) in Frage kommt.
- **Schulpsychologischer Dienst Koblenz** (Hrsg.): Training für unaufmerksam-überaktive Kinder zur Steigerung der Aufmerksamkeit bei Problemlöseprozessen. 1996. Das Programm orientiert sich sehr stark an dem Trainingsprogramm von Lauth/Schlottke und enthält einen ausführlichen Materialteil mit Kopiervorlagen.

Wege zum richtigen Schreiben durch ‚Freies Schreiben‘

Hedi Heintze

Im Folgenden werde ich darstellen, wie Kinder über die Nutzung ihrer Motivation eine positive Einstellung zum Schreiben bekommen. Rechtschreiben und Grammatik werden nicht als additive Kurse „behandelt“, sondern sie sind Arbeitsbereiche, die sich aus dem interessegeleiteten Schreiben der Kinder ergeben. Die im Lehrplan getrennt aufgeführten Bereiche wie Rechtschreiben, schriftsprachliches Gestalten und Sprachlehre greifen beim „Freien Schreiben“ ineinander und verbinden in sinnvoller Weise, weil es die jeweilige Schreibsituation erfordert.

1. Interessen und Fähigkeiten der Kinder nutzen

In heterogen zusammengesetzten Klassen ist das ‚Freie Schreiben‘ ein guter Weg zur differenzierenden Arbeit. In offenen Lernsituationen orientiert sich das ‚Freie Schreiben‘ stark an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder.

Deshalb hat sich das ‚Freie Schreiben‘ in der Grundschule in den letzten Jahren einen festen Platz erobert. Unzufriedenheit mit der traditionellen Aufsatzpraxis und ein sich verändernder Unterricht sind weitere Gründe für das ‚Freie Schreiben‘. ‚Freies Schreiben‘ bzw. ‚Offenes Schreiben‘ bietet die Möglichkeit des ganzheitlichen Arbeitens im Sprachbereich und hebt die unnatürliche Trennung zwischen Rechtschreibunterricht/Grammatik auf der einen Seite und schriftlichem Gestalten auf der anderen Seite auf. Wenn Kinder von Anfang an schreiben dürfen, was sie bewegt und wenn sie nicht durch kleinliches Korrigieren ihre Texte ‚verlieren‘, dann bleibt die Motivation erhalten. Wichtig ist es, dass die geschriebenen Texte – vom einzelnen Wort bis zur ‚Geschichte‘ – so akzeptiert werden, wie sie das schreibende Kind verfasst hat. Im Anfangsunterricht, wie z.B. bei Reichen nach der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ haben die Kinder vom ersten Tag den gesamten Laut-Zeichenbezug zur Verfügung (Anlauttabelle) . Die Anfangstextchen werden von den Kindern lautgetreu geschrieben; d.h. die Kinder schreiben so, wie sie die Wörter hören (ohne Vorerfahrung und Regelkenntnisse)

Brügelmann¹⁴ nennt diese Verschriftungen ‚Privatschreibungen‘. Es ist wichtig, dass Lehrende und Eltern die ‚Privatschreibungen‘ auf dieser Stufe akzeptieren, ohne mit

¹⁴ Brügelmann, Hans: Die Schrift entdecken. Konstanz 1984

dem Rotstift anzusetzen. Dies erfordert eine veränderte Sichtweise der Lehrkraft den Fehler betreffend und ebenfalls eine intensive Elternarbeit, um den didaktischen und pädagogischen Hintergrund der Vorgehensweise zu erhellen. Die Produkte der schreibenden Kinder sollten der ‚Öffentlichkeit‘ zugänglich sein; das heißt: Ausstellungen in der Klasse, im Schulhaus, Abdruck in der Schülerzeitung etc. sind der Weg, um den Erstschreibern die Wertschätzung ihrer Arbeit zu demonstrieren. Die Spracharbeit kann nur am tatsächlichen Entwicklungs- und Leistungsstand des einzelnen Schülers gemessen werden. Hier bieten sich für die Förder- und die Grundschullehrkraft Möglichkeiten der intensiven Zusammenarbeit, der teilweisen Abkopplung eines oder mehrerer Kinder und der anschließenden Re-Integration in das Klassenvorhaben. Auch Kinder mit größeren Schwierigkeiten im rechtschriftlichen Bereich können beim ‚Freien Schreiben‘ durch das Fehlen starrer Schreib- und Inhaltsrichtlinien eine angemessene Würdigung und Rückmeldung erfahren, was für die weitere Schreibmotivation von Bedeutung ist.

Als Möglichkeiten zur Veröffentlichung eigener Texte bieten sich an:

- Sammlung der Texte in einem eigenen Tagebuch mit Illustrationen
- Sammlung von Texten zu Tagesereignissen; diese Texte können wegen der besseren Lesbarkeit für Außenstehende durch das vom Lehrer maschinengeschriebene rechtschriftlich korrigierte Pendant ergänzt werden.
- Schreiben von Einladungen
- Zusammenstellen eines Geschichtenbuches zu verschiedenen Anlässen
- Aktuell und spontan: Verabredungen für den Nachmittag
persönliche Entschuldigung
Brief an den erkrankten Lehrer

Wichtig ist, dass alle Verschriftungen aus dem Unterrichtsgeschehen und aus dem Erleben der Kinder heraus erfolgen.

Die Kinder würdigen die vorgetragenen Texte und nehmen dazu Stellung. Diese Auseinandersetzung mit den Texten Anderer stellt eine hohe Anforderung an die Schülerinnen und Schüler. Sie müssen zuhören, den Text inhaltlich aufnehmen und ihre Anmerkungen in verständlicher Form vortragen. Um zur Höchstform der Textüberarbeitung zu gelangen, bedarf es der systematischen Übung. Jedes Kind muss seinen Wunsch hintanstellen, seinen eigenen Text sofort vorlesen zu wollen.

Es empfiehlt sich, mit den Kindern die Schritte zur ‚sovereänen Diskussionsrunde‘ zu vereinbaren und einzuüben. (soziale Kompetenz)

Wir haben folgende Regeln vereinbart:

- Wir hören zu, wenn jemand seinen Text vorliest.
- Wir würdigen den Text (klatschen, aufzeigen, sagen, was gefallen hat).
- Wir fragen uns, ob der Text von einem Außenstehenden verstanden wird:

Wir stellen an den Autor eine direkte Frage.

Das Autorenkind antwortet direkt, d.h. es redet den Fragenden an und erklärt.

Es werden so viele Fragen gestellt, bis die Runde zufrieden ist.

Das Kind, das vorgelesen hat, fordert ein anderes Kind auf, seine Geschichte zum Besten zu geben.

(Um auch hier Bevorzugungen auszugleichen, wählt das Kind einen Vorleser oder eine Vorleserin aus dem gegenüberliegenden Kreisbereich)

Nicht alle Schreiber können in der Vorleserunde gewürdigt werden; daher werden die übrigen Geschichten in einem Buch zusammengefasst und in die Klassenbibliothek aufgenommen. Die bietet für alle Kinder die Möglichkeit, alle Geschichten noch einmal nachzulesen.

Ich finde Fasching echt cool,
Weil man sich vergnügen kann.
Das ist das schönste davon.
Ja echt stark finde ich.
Ja heute haben wir Fasching
hüte gebastelt. Es sind schöne
hüte geworden. Ich habe 2 Hüte
gemacht. Ein Blumen Hut und
ein Bombenhut gebastelt.



Ich finde Fasching echt cool, weil man sich verkleiden kann. Das ist das Schönste daran. Ja, heute haben wir Faschingshüte gebastelt. Es sind schöne Hüte geworden. Ich habe zwei Hüte gemacht: einen Blumenhut und einen Bonbonhut. Verena

Rückmeldung der Lehrerin

Liebe Verena,
du schreibst immer sehr lebendig. Es wäre schön, wenn du dir am Ende noch Zeit nehmen würdest, deine Geschichte noch einmal durchzulesen. Dabei würden dir unvollständige Sätze sicher auffallen.

Ist die Klasse auf das ‚Freie Schreiben‘ eingestellt, so wird es keine traditionellen ‚Aufsätze‘ mit Lehrerkorrektur und eigenem Aufsatzheft geben; sämtliche schriftlichen Erzeugnisse werden in der einen oder anderen Form offengelegt und verschwinden **nicht** im Schrank bis zum nächsten Aufsatztermin.

Eine Überarbeitung der Schülertexte im traditionellen Verständnis (Lehrer merkt im Text an, macht Korrekturvorschläge, die der Schüler dann übernimmt) findet nicht statt. Denkbar ist dagegen das gemeinsame oder gruppenweise Überarbeiten eines Schülertextes in einer Schreibkonferenz. Bei solchen Überarbeitungen sollte jeweils eine bestimmte Problematik aufgegriffen und bearbeitet werden.

2. Durch die Arbeit an eigenen Texten für Fehler sensibilisieren

Generell gilt der Satz im Volksmund, dass wir aus unseren Fehlern lernen können. Die Rechtschreibdidaktik setzt für ihren ‚Hoheitsbereich‘ diese Volksweisheit jedoch außer Kraft. Es gilt in den Schulen landauf, landab fast unumstritten die Überzeugung, dass Falsches sich einprägt, ebenso wie die Hoffnung, dass Richtiges von den Kindern gespeichert wird.

Die Fehlervermeidungsstrategie verhilft nicht zu besseren Rechtschreibern, sondern verhindert das Einbeziehen des Fehlers in den Prozess des Lernens. Fehler dürfen nicht einseitig als Verfehlung verstanden werden, sondern sie müssen für die Lehrenden Hinweis auf Lernaktivitäten und Lernstrategien seiner Schülerinnen und Schüler sein. Die Kinder müssen die Möglichkeit haben, aus den gemachten Fehlern zu lernen. Dies gelingt nicht, wenn Fehler schnellstmöglich gelöscht werden oder wenn diese durch Vorbeugung gar nicht erst zugelassen werden.

3. Rechtschreibtraining an eigenen Texten ermöglichen

Die Rechtschreibung findet ihren Ansatzpunkt ebenfalls an den Geschichten der Kinder. Beim fehlerfreien Abschreiben der Texte (das geht schneller als man denkt;

beim traditionellen Korrigieren eines ‚Aufsatzes‘ versucht die Lehrkraft, den Schülerwendungen passendere entgegenzusetzen und muss zusätzlich die Rechtschreibfehler auf meist engem Platz berichtigen) macht die Lehrkraft sich Notizen über die häufigsten grammatischen Probleme und stellt ebenfalls eine Liste der aufgetretenen Rechtschreibunsicherheiten auf. Daraus entwickelt sie einen Wochenplan, in dessen Zentrum die Bearbeitung eines oder mehrere Probleme stehen. Aus diesem Arbeitsfeld kann auch eines der 4 geforderten Diktate¹⁵ erwachsen. Dieses mögliche Diktat, das ja auf schülereigenen Texten basiert, beinhaltet auf jeden Fall den Wortschatz der betreffenden Schüler. Der entstandene Diktattext wird im Verlauf der folgenden Woche nach allen Regeln der Kunst geübt; d.h. nicht nur mehrfach geschrieben, sondern auch sprachanalytisch untersucht.

Im Folgenden werden Übungsmöglichkeiten zur Unterscheidung kurzer und langer Stammvokale vorgestellt.

- **Stummes Diktat**

Der Lehrer zeigt Gegenstände oder Bilder/Zeichnungen von Gegenständen. Die Schüler schreiben die Wörter auf und notieren die Länge des darin enthaltenen Vokals durch einen Punkt (kurz) oder einen Strich (lang).

- **Signalkarten**

Die Schüler haben zwei verschiedenfarbige Karten in den Händen. Je nach genanntem Wort heben sie das eine oder das andere Kärtchen.

- **Punkt-Strich-Diktat**

Die Lehrkraft spricht Wörter vor, die Kinder notieren nur einen Punkt oder einen Strich (die Wörter wurden zuvor durchnummeriert).

Auf einem Arbeitsblatt werden Wörter vorgegeben, die die Kinder mit einem Punkt oder mit einem Strich kennzeichnen.

Auf einem Arbeitsblatt werden Zeichnungen von Gegenständen vorgegeben. Die Kinder sollen die Gegenstände benennen und den Vokal wie beschrieben kennzeichnen.

Unsinnwörter werden von der Lehrkraft zusammengestellt. Auf Grund der Stammauslautschreibung wird der Vokal als lang oder kurz gekennzeichnet.

¹⁵ MBWW 1994: Entwurf differenzierte Leistungsbeurteilung im 3. und 4. Schuljahr der Grundschule.

- **Einsetzübungen**

In Wortlisten ist

- der Stammvokal ausgelassen (besonders für ie geeignet)¹⁶
- der/die Stammauslaute ausgelassen

- **Ball zuwerfen**

Ein Kind sagt ein Wort und wirft dabei einem Anderen einen kleinen Ball zu. Das fangende Kind sagt ‚kurz‘ oder ‚lang‘. Hat es richtig geantwortet, darf es selbst ein Wort nennen und den Ball einem weiteren Kind zuwerfen. Antwortet es falsch, muss der Ball zurückgegeben werden.

- **Wortreihenbildung:**

Zur Übung von Vokallängen eignen sich Wortreihen z.B. mit der Signalgruppe ach/äch in zwei Spalten:

Wort	kurzer Vokal	langer Vokal
Bach	Bäch	---
brach		
Dach		
flach		
Sprache		
krachen		
lachen		
schwach		
sprach		
nach		
stach		
Rache		

- **Wettspiel**

In Partner- oder Gruppenarbeit müssen möglichst viele Wörter mit langen (oder kurzen) Stammvokalen aufgeschrieben werden. Das Wörterbuch **muss** zu Hilfe genommen werden.

¹⁶ Rückmeldung ins ‚Freie Schreiben‘: Wir schreiben Gedichte mit Wörtern, die kein ie enthalten: ine-Gedichte

Die Arbeit mit dem Wörterbuch wird konsequent durch die Schuljahre 2-4 geübt (wobei im ersten Schuljahr schon eine erste Begegnung mit einem einfachen Wörterbuch stattfindet). Es versteht sich, dass das Wörterbuch in allen Unterrichtsfällen eingesetzt werden muss: also auch im Diktat. Nach Beendigung eines Diktats lesen die Kinder das Geschriebene noch einmal durch und unterstreichen diejenigen Wörter mit Bleistift, bei deren Schreibung sie sich nicht sicher sind. Diese Wörter werden dann im Wörterbuch aufgesucht. Schreiben die Kinder auf diese Weise ein zuvor falsch geschriebenes Wort richtig, bekommen sie einen Sonderpunkt.

Die **Wörterbucharbeit** ist eine permanente Arbeit; als solche ist sie nicht sehr beliebt, wenn die Technik des Nachschlagens als Methode nicht durch ständige abwechslungsreiche Übungen trainiert wird (Wörterbuchexperte). Zur intensiven Übung der Nachschlagefertigkeit werden Arbeitsblätter mit Lösungskontrolle zu einem Meisterschaftsheft zusammengefasst. Hierin wird ein systematischer Kurs im Nachschlagen an Hand von aufeinander aufbauenden Nachschlagübungen angeboten.

Neue Wege in der Diktatpraxis werden in der Literatur inzwischen ausführlich dargestellt. (s. Literaturempfehlung)

Rechtschreibanalyse und differenzierende Aufgabenstellung:

Ein von den Kindern einer 4. Klasse nach einem Theaterbesuch konzipierter Text wird zunächst ungeübt und unangekündigt allen Kindern diktiert. Es folgt eine Fehleranalyse (s. Beispiel). Die gemachten Fehler werden den einzelnen Kindern zugeordnet, wobei ersichtlich wird, welche Schwierigkeiten jedes einzelne Kind gemacht hat. Im Beispiel sind das Auslaute/Endungslaute, Groß- und Kleinschreibung, die Vorsilbe ver- und immer wieder der ‚i‘- Laut. Für das systematische Üben werden jetzt gezielte differenzierte Arbeitsaufträge für die Kinder entwickelt. An dieser Stelle werden viele verschiedene Diktatübungsformen eingesetzt. Nach einer ausreichenden Übungsphase (natürlich in der Schule) wird das Diktat den Kindern als dreistufiges Diktat angeboten. Diejenigen, die beim Üben gute Fortschritte gemacht haben (13 Kinder), schreiben das Diktat in ganzer Länge (72 Wörter). 5 Kinder schreiben einen verkürzten Text (50 Wörter). 3 Kinder setzen nur die Lernwörter in den vorbereiteten Text ein; 2 Kinder schreiben den Text ab. Im

Vergleich zur ungeübten Version schnitten beim abschließenden Diktat außer 2 Kindern alle wesentlich besser ab. Die Höchstzahl im ersten Versuch waren 27 Fehler, die geringste Fehlerzahl waren 2 Fehler. Im Diktat war die Höchstfehlerzahl 15 Fehler; diese wurden von einem Schüler gemacht, der beim ersten Versuch 27 Fehler gemacht hatte, den gesamten Text im Abschlussdiktat aber mitschreiben wollte. Dieses Kind schrieb den Text an einem der darauffolgenden Tage noch einmal sorgfältig ab. Die Benotung des Diktates erfolgt durch Zusammenfassung aller für dieses Diktat durchgeführten Übungen. (Absprache mit den Eltern)

Anstelle einer Verbesserung des eigenen Textes, die oftmals eher zu einer Verschlechterung (noch mehr Fehler) führt, wird die qualitative Fehleranalyse hinzugezogen und die noch bestehenden Probleme werden differenziert bearbeitet.

Beispiel für eine Fehleranalyse (Ausschnitt):

Häufige Fehler	Wahrnehmungs-Fehler/visuell	Wahrnehmungs-Fehler/akustisch	Regelfehler	Satzanfänge	Sonstiges
Hexe		x-Laut			
wütend			Auslaut		
ihn		Vokallänge			i-Laute
verkleidet			Vorsilbe		Auslaut
gefährlich			Ableitung		Endsilbe
brüllt	Verdopplung	Vokallänge			Konjugation
springt					Konjugation
einen		Endung		Großschreibung nach Punkt	
Satz			Namen		
usw.					

Nach der Aneignungs- und Festigungsphase der Buchstaben erfolgt ein gezielter Rechtschreibunterricht wiederum auf der Basis des ‚Freien Schreibens‘: Die verfassten Texte werden auch im 2. Schuljahr stilistisch unverändert, jedoch rechtschriftlich korrigiert, veröffentlicht. Diese Veröffentlichung geschieht im Sitzkreis.

Beispiel: Ine-Geschichten

Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Anwendung von ‚ie‘ oder ‚i‘ führen zu lustigen – Ine-Geschichten:

Schülerarbeiten:

„Ine-Geschichten“

Hinter einer Waschmaschine sitzt meine Cousine; sie ist eine Blondine und heißt Karoline. Sie schmiert die Margarine auf eine Gardine. Ihr reicht's, und sie isst eine Mandarine. Da kommt Aline mit ihrer Freundin Christine. Aline isst eine Praline und ihre Freundin eine Apfelsine. Da geht Karoline an die Waschmaschine und spielt auf einer Violine. Dann kurbelt Aline die Waschmaschine an. (Julia)

Hinter einer Waschmaschine sitzt die kleine Karoline mit ,ner süßen Herzpraline. Da kommt klein Aline und frisst die Praline und dazu noch eine Mandarine. (Jochen)

Hinter einer Waschmaschine saß Aline mit ,ner gestohlenen Sardine, und auf ,nem Boot von der Marine steht unsre kleine Karoline und spielt mit dreizehn Clementinen. Das gönn ich ihnen. (Dominik)

Meine Cousine heißt Karoline und spielt immer mit Apfelsinen hinter der Waschmaschine. Sie wäscht dort die Gardinen. Ihre Freundin Christine spielt die Violine genau so gut wie Aline. Christine, Karoline und Aline sind Blondinen. Sie lieben Apfelsinen und schmatzen sie in den Kantinen. (Karolin)

Hinter unsrer Waschmaschine sitzt Karoline und isst eine Praline. Da kommt Aline und spielt auf der Violine. „Ruhe!“ schreit da Karoline, „iss lieber eine Apfelsine“. „Nein!“ sagt Aline, „ich schmier lieber Margarine auf Großmamas Gardine“. (Jennifer)

Hinter Omas Waschmaschine sitzt unsre kleine Karoline mit ,ner großen Mandarine.

4. Grammatiktraining an eigenen Texten ermöglichen

Auch die Grammatik wird, als Folge der vielen geschriebenen Geschichten und der darin vorkommenden Ausdrucksprobleme, im ‚Freien Schreiben‘ nicht additiv erteilt. Das Nachdenken über Sprache ergibt sich aus den Schwierigkeiten, die sich beim schriftlichen Artikulieren zeigen:

Drei immer wiederkehrende Probleme:

- Erkennen der Satzstruktur: Wo endet ein Satz?
- Sicherheit im Gebrauch der Zeiten
- Gebrauch der direkten und indirekten Rede

Neben den stilistischen Besonderheiten schreibender Kinder im Grundschulalter wie:

- gleiche Satzanfänge,
 - Einhaltung einer durch die Sache bestimmten Reihenfolge,
 - Aufbau eines Spannungsbogens und Ausschmücken durch treffende Attribute,
- um nur einige Bereiche zu nennen, treffen die oben beschriebenen Grundprobleme auf 2/3 aller Schülerarbeiten zu. Daher macht es Sinn, diese Problemfelder in den Arbeitshorizont der betreffenden Klasse zu bringen und mit den Kindern Lösungen zu suchen. (Der Gebrauch **eines** Sprachbuchs ist für diese Arbeit eher hinderlich; da das Sprachbuch viele verschiedene Felder abdecken muss und es auf diese Weise eher zu einer Häppchenarbeit kommt. **Viele** Sprachbücher und andere

Übungsmaterialien bieten eine Auswahl möglicher Hilfen für ein bestimmtes Problem).

Das gewissenhafte Aufarbeiten der drei genannten Grundprobleme in variierenden Situationen und zu unterschiedlichen Zeiten **in aller Muße** führt eher zu Fortschritten, als das hastige Abarbeiten vieler unterschiedlicher Problemstellungen. Für die Arbeit an jedem der drei Probleme werden ‚Forschungsaufträge‘ an die Klasse vergeben. Durch die Einbindung der Kinder ist gewährleistet, dass sie die Arbeit als die ihre ansehen und durch die Verbindung zu den eigenen Texten die Notwendigkeit der Bearbeitung einsehen.

Es ist wichtig, Satzanalysen regelmäßig durchzuführen und den Schülern mit geeignetem Material, das die Schüler auch leicht selber herstellen können, Einsichten in den Aufbau unserer Sprache zu ermöglichen.

Das Zerlegen eines Satzes in seine Bestandteile erfolgt nicht theoretisch, sondern im Sinne des Wortes:

- Was ist ein Satz?
- Welche Wortarten sind nötig?
- Was ist verzichtbares Beiwerk?

5. Zeit für Freies Schreiben nutzen

‚Freies Schreiben‘ fordert zu einer Veränderung des Unterrichts auf.

‚Freies‘ oder ‚offenes Schreiben‘ braucht einen Zeitrahmen, der von den Kindern nach Bedarf genutzt werden kann. Im traditionellen Unterricht, der vorwiegend vom Lehrenden gestaltet wird, wird sich das ‚Freie Schreiben‘ nur schwer etablieren können. Wenn die wichtigste Regel für das Schreibenlernen regelmäßiges und häufiges Schreiben ist, müssen Gelegenheiten dafür vorhanden sein.

Wenn es nicht möglich ist, in der Klasse verschiedene ‚Konferenzbereiche‘ abzugrenzen, können Flure und andere Arbeitsbereiche in der Schule einbezogen werden.

Für das ‚Freie Schreiben‘ werden keine Stoffsammlungen erarbeitet oder Beispiele ‚bereitgestellt‘. Das Kind ist frei in seiner Auswahl. Kinder, denen es an Ideen mangelt, können Anregungen angeboten werden. Ein Beispiel ist eine Klassenlitfaßsäule (leicht herzustellen aus zwei aufeinandergesetzten großen Kartons), deren Flächen mit Schreibimpulsen (s. Beispiele) behängt werden. Gut

eignet sich auch das ‚Clusterverfahren‘, bei dem die Kinder ein Leitwort in den Mittelpunkt stellen und dazu ihre Assoziationen aufschreiben.

Beispiele für Schreiberzeugnisse :

- Ich-Buch
- Montagsbuch
- Wandzeitung
- Festebuch
- Eulenspiegelreihen neu erzählt
- Märchen im neuen Gewand (Verfremdung)
- Gedichtebücher zu den verschiedensten Anlässen
- Pausengeschichtenbuch
- Sprechblasenbücher
- Themenbücher z.B.:
 - Radfahrergeschichten aus China
 - Einbruch in der Schule, die Polizei sucht Spuren
 - Wir erfahren die 4 Elemente
 - Landschulheimaufenthalt
 - Besuch im Planetarium
 - Keine Panik auf der Titanic usw.
- Geburtstagsbuch
- Freudebuch
- Ärgerbuch
- Reisegeschichten
- Spielebuch: z.B. alte und neue Pausenspiele
- Geschichten über erfundene Familien
- Setzkastengeschichten
- Klassenkorrespondenz
- Leserbriefe über aktuelle Probleme
- Geschichten für die Tageszeitung
- Preisausschreiben (z.B.: Die Deutschen und ihre östlichen Nachbarn)

Beispiel: Baukastengeschichten

So wird es gemacht:

In den Baukasten (Karteikasten) befinden sich verschiedene Abteilungen. Jede Abteilung hat einen Namen. In der ersten Abteilung heißt das Stichwort

WER?

Die Schülerinnen und Schüler schreiben für diese Spalte Personen aus der Geschichte, der Filmwelt, der Buch- und Märchenwelt, der Schule (Fernsehstars sind nur bedingt erlaubt) auf eine DIN A6-Karteikarte (z.B. Rotkäppchen, 12 Jahre alt). In der nächsten Rubrik heißt das Stichwort

WANN?

Jede Schülerin/jeder Schüler überlegt jetzt eine Zeitangabe, die sinnvoll ist (z. B. im Mittelalter). Die nächste Abteilung hat die Leitfrage:

WO?

Wieder suchen die Schülerinnen und Schüler lustige Angaben, die sie auf DIN A6-Karteikarten schreiben (z.B. im Teeglas). Die nächste Spalte sucht nach den Angaben zum

WIE?

Hier notieren die Schülerinnen und Schüler eine besondere Eigenschaft, die auch ein Satz sein kann (z. B. trägt gerne Lederhosen und jodelt).

In der letzten Abteilung finden sich DIN A6-Karten mit einem Gegenstand, Tier oder Wort. Diese Abteilung nennt sich:

DAMIT ES NOCH ETWAS KOMPLIZIERTER WIRD

Nachdem die Karten beschrieben sind, ziehen die Schülerinnen und Schüler je eine der Karten und bauen „daraus eine spannende, durchaus phantastische Geschichte“.

Einzigste Bedingung:

Die gezogenen Begriffe etc. müssen in die Geschichte eingepasst werden.

Schülerbeispiele:

Gegeben:

WER?	Schneewittchen
WANN?	morgens
WO?	Amerika
WIE?	cool
VERZWICKT:	Wecker

Das Schneewittchen und der coole Wecker.

Es war einmal an einem schönen Morgen in Amerika. Schneewittchen schlief noch. Plötzlich fing ihr cooler Wecker an zu rasseln wie verrückt. Schneewittchen saß kerzengerade im Bett und ließ sich wieder fallen. „Dieser verfluchte Wecker!“ Jetzt stelle ich ihn aus. Aber es dauerte nicht lange, da fing er wieder an zu rasseln. Schneewittchen wollte gerade zuschlagen, da hüpfte er vom Nachttisch. Sie dachte, sie träumte, aber es war alles wahr. Der coole Wecker hüpfte immer noch im Zimmer rum, und Schneewittchen hinterher. Der coole Wecker rasselte immer noch. Nach einer Dreiviertelstunde sammelten sich die restlichen Hausbewohner, alles Märchenfiguren wie Rumpelstilzchen, Dornröschen und noch mehr.

Dornröschen sagte: „Endlich bin ich aus meinem tausendjährigen Schlaf erwacht. Das hat nicht einmal der Prinz geschafft.“ Das Rumpelstilzchen meinte: „Wenn du den Wecker hier wegschaffst, dann spinne ich dir aus Heu Gold.“ Die Stiefmutter von Aschenputtel schrie dazwischen: „Schafft den Wecker weg, ich muss doch meinen Schönheitsschlaf machen!“ Und Schneewittchen beruhigte sie:

„Ja, es ist schon gut, ich probier ja schon, den Wecker wegzuschaffen.“

Ob sie damit Erfolg hatte, ist nicht bekannt. (Yvonne)

Dies passierte an einem Morgen in Amerika. Es stand auch ein großer Artikel in der Zeitung. „Tschüs, ihr da, und viele Grüße von Schneewittchen“, sagte der coole Wecker. (Deborah)

Bei der Überarbeitung von Texten, die von kompetenten Schreibern zunehmend in eigener Regie durchgeführt werden können, ist eine Kooperation zwischen beiden Lehrkräften fruchtbar, weil verschiedene Anspruchsniveaus nebeneinander bestehen können, die eine motivierende Wirkung auf die Schülergruppen haben.

Schriftsprachlich gehemmte Kinder, die sich jedoch mündlich angemessen ausdrücken können, sollten beim Aufschreiben Hilfen bekommen, die ihnen ihre grundsätzliche Kompetenz aufzeigen und zur Weiterarbeit motivieren (z.B.: die Lehrkraft schreibt die vom Schüler oder der Schülerin mündlich vorgetragene Geschichte auf).

Beispiel: Familiengeschichten

Wir erfinden eine Familie und geben den Mitgliedern dieser Familie eine Identität. Durch Abstimmung mit den Kindern werden die groben Daten festgelegt.

Familie Grießbrei:

Vater:	Walter	Beruf: Maler
Mutter:	Gertrud	Beruf: Gymnastiklehrerin
Tochter:	Linchen, 5 ½ Jahre alt	
Sohn:	Paul, 8 Jahre alt	
Freund:	Niko, 9 Jahre alt	
Oma:	Elsbeth, 68 Jahre alt	
Hund	Struppi	

Familie Grießbrei, in dieser Familie gibt es Vater Walter, Mutter Gertrud und die Kinder Paul und Linchen, sowie Oma Elsbeth und Hund Struppi. Unsere Familie muss eine Menge Abenteuer bestehen. Einige davon kann man in diesem Buch nachlesen.

Vorgehensweise:

1. Die Geschichte wird geschrieben.
2. Die Geschichten werden im Sitzkreis vorgelesen und gewürdigt.
Danach werden etwaige Unstimmigkeiten festgestellt und Verbesserungsvorschläge gemacht.
3. Die Geschichten werden mittels Computer fehlerlos abgeschrieben (nur Verbesserung der Rechtschreibung!!!), danach für ein Klassengeschichtenheft gesammelt.
4. Jedes Kind erhält seine Originalgeschichte mit der Computerabschrift und einer verbalen Würdigung.
5. Verbessert (noch einmal abgeschrieben) werden die Geschichten nur, wenn sie als handschriftliche Kopie aufgehängt oder veröffentlicht werden.
6. Arbeit an den Texten im Klassenverband oder in der kleinen Gruppe: z. B.
„Zeitwörteranierung“
„Überschriftenrallye“
„Zeitensheriffs unterwegs“
„Satzanfänge aus der Dose“
„Und-dann-Vermeider bei der Arbeit“
7. Die verbale Beurteilung wird auf die entsprechende Karteikarte des Kindes geklebt.

Schülerbeispiele:

Streit um Ostern

„Ich finde Ostern saugut, weil man suchen kann“, sagt Paul. Aber Linchen findet es saublöd. „Ich möchte lieber vorm Fernseher hocken“. „Linchen, zu Ostern, da kommt der Osterhase“, sagt Paul, „egal, ob du erst fünf bist, und ich bin schon neun Jahre. Es ist kein Unterschied“. Es kommt Mama. Sie sagt: „Hört auf zu streiten“, und da hören sie auf. (Stephanie)

Ostern bei den Grießbreis

„Es ist kein besonderer Tag“, sagt Paul. Niko denkt das gleiche. Da kommt Linchen ins Zimmer gerast. „Ihr seid so dumm wie Bohnenstroh“, Niko fragt: „Wieso sind wir so dumm?“ Lina sagt: „Heute ist Ostern“. Da kommt Papa als Osterhase ins Zimmer. (Stella)

6. Stil und Grammatik verbessern

Zur Verbesserung von Stil und Grammatik erhält das 3. Schuljahr folgenden Texte:

Familie Grießbrei will einen Stadtbummel machen.

Einmal wollte Familie Grießbrei einkaufen gehen.
Und da überlegten sie, ob sie mit dem Bus fahren sollten.
Und Paul wollte es gern.
Und da fragte er seine Schwester.
Und Linchen wollte lieber mit dem Zug fahren.
Und dann konnten sie sich nicht entscheiden.
Und dann sagte Mama: „Wenn ihr noch lange streitet, dann sind die Geschäfte zu“.
Und dann sind sie mit dem Auto gefahren.

Aufgabe: Versuche den Text zu verändern. Die „nie mehr und dann-Dose hilft dir.

Die Hundeentführung

Paul geht mit Struppi und Niko auf den Spielplatz. Paul und Niko spielen, und Struppi wird an der Stange festgehalten, dass er nicht weglaufen kann. Jetzt gehen sie nach Haus. Es ist fünf Uhr nachmittags. Auf einmal heult Paul, und Niko hört es. Niko fragt Was ist denn, Paul? Struppi ist nicht mehr da. Keine Angst, wir finden ihn. Wir suchen ihn. Da sagt Niko auf einmal Da drüben ist er. Paul ruft Struppi, komm her. Und Struppi kommt. Und sie gehen nach Hause und alles ist wieder gut.

Aufgabe: Hier sprechen verschiedene Personen. Setze die Redezeichen.

Beispiel: Kassetten-Reihum-Geschichte

Vorgehen:

Im Erzählkreis wird zunächst das Thema für die Geschichte festgelegt. Nach erfolgter Abstimmung werden die Stilmittel angesprochen, die eine Geschichte spannend machen. Im vorliegenden Fall einigten sich die Schülerinnen und Schüler auf einen Abend allein im Haus. Vor dem Aufnehmen der Geschichte, bei der jedes Kind einen Beitrag entweder reihum oder nach Meldung einbringen kann, wurde eine Probeaufnahme gestartet. In der anschließenden Besprechung fiel es den Schülerinnen und Schülern auf, dass manche Aussagen sich widersprachen und dass der Erzählstrang nicht konsequent genug eingehalten wurde. Es wurde beschlossen, die Geschichte mit Zwischenstops aufzunehmen, so dass solche unnötigen Wiederholungen vermieden werden konnten und auch eine Abstimmung stattfinden konnte. Welchen Beitrag wir aufnehmen wollten. Nach dem Abspielen der Aufnahme und der kritischen Reflexion gingen die Kinder in Gruppen in eine Reihum-Erzähl-Geschichte. (Arbeitszeit: ca 10 Minuten)

Schülerbeispiel:

Eines Abends war ich ganz allein zu Haus. (H. Heintze)
Es war dunkel und unheimlich still (Freia)
Meine Eltern waren weg, und sie würden erst um 12 wieder daheim sein. (Joshua)
Ich stand vor dem Fenster und schaute mir einen schönen Cartoon an. Doch „Puff!“ Plötzlich ging alles Licht aus und aller Strom war weg. Ich erschrak total. (Katharina)

Ich rannte in mein Zimmer und verkroch mich unter der Bettdecke. (Lisa)
 Draußen heulte der Wind, und der Regen prasselte ans Fenster. (Yvonne)
 Die Äste schlugen ans Fenster, und der Baum, der vor meinem Fenster stand, sah aus wie ein haariges Monster. (Jasmin)
 Ich zitterte vor Angst und bekam eine Gänsehaut. (Sarah)
 Ich legte meine Hand ans Herz und merkte, dass es ganz arg pochte. (Yvonne)
 Auf einmal knarrte meine Zimmertür, und ich erschrak fürchterlich. (Joshua)
 Jetzt klingelte auch das Telefon. Ich schlich mich langsam ins Wohnzimmer und nahm vorsichtig den Hörer ab. Aber ich hörte bloß noch ein grausiges Lachen. (Katharina)
 Als ich den Hörer wieder auflegte, klingelte es an der Tür. (Sarah)
 Ich traute mich nicht zur Tür, ohne irgend welche Waffen. Deshalb schnappte ich einen Besen und schlich mich an die Tür. (Yvonne)
 Ich wollte schon gerade mutig die Tür aufreißen und zuschlagen, da hörte ich eine vertraute Stimme. (Ann-Kathrin)
 Erleichtert machte ich die Tür einen Spalt auf, und wer stand da? (H. Heintze)
 Es war unser Nachbar, und er stand da und sagte: „Ich wollte nur mal nach dir sehen. Bestimmt hast du Angst. (André)
 Wir können ja noch ein bisschen fernsehen, wenn der Strom wiederkommt. Ich bleibe so lange hier, bis deine Eltern wiederkommen.“ Da war ich sehr erleichtert. (Yvonne)

Beispiel: Bildimpulse

Klassenaufsätze gibt es in verschiedener Form. Diesmal können die Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Impulsen wählen. Sven wählt das Bild von Königin Elisabeth beim Nachziehen ihrer Lippen. Er erkundigt sich vor dem Schreiben bei der Lehrerin nach den familiären und staatsrelevanten Fakten und schreibt einen Bericht für die Zeitung.

Schülerbeispiel:

Sunday Times

In England ist die Hölle los

Die Queen wurde gestern beim Schminken erwischt.

Gestern wurde die Queen Elisabeth II auf der Pferderennbahn beim Schminken erwischt. Ein Riesenspektakel! Sie hat sich nicht einmal die Hand vor den Mund gehalten, als sie sich den Lippenstift auftrug. Sie zog einfach so den Lippenstift aus der Jackentasche und schmierte die glühendrote Farbe auf die Lippen. Ihr Nachbar ließ vor Schreck sein Monokel fallen. Zuerst hatte er sich gefreut, dass er neben der vornehmsten Dame Englands saß, und dann so etwas! Da die Queen in der ersten Reihe saß, sahen sie auch die Reiter. Sie fielen fast vom Pferd. Die Zuschauer wunderten sich, und fast alle Augen waren auf sie gerichtet. Premierminister Major hat sich schon überlegt, ob er eine neue Königin krönen soll und Sohn Charles schämt sich für seine Mutter, die jetzt, obwohl es sich komisch anhört, Stubenarrest hat. Die Queen bleibt nun für 3 Wochen im Palast, und das unter Aufsicht.

Das war der Bericht über die Königin.

Wolf im Restaurant

Arbeitsauftrag: Du gehst mit deinen Eltern in ein Restaurant und siehst einen Wolf am Tisch sitzen.

Der schreit laut: „Sieben Geißlein mit Majo und Pommes – aber dalli, dalli!“ Erzähle von dem Erlebnis in einem Brief.

Schülerbeispiel:

Lieber Andreas, ich muss dir was sagen, und zwar folgendes: Ich war mit meinen Eltern im Lokal, und wir haben etwas bestellt. Da sah ich den großen, dicken Wolf aus dem Märchen in das Lokal rennen. Er sagte: „Ich will sieben Geißlein mit Majo und Pommes – aber dalli, dalli!“ Die Bedienung kam, zuerst zu uns an den Tisch, weil sie Angst vor dem Wolf hatte. Aber die Bedienung musste trotzdem zu dem Wolf. Der Wolf sagte: „Na endlich!“ Und da gab die Frau ihm zitternd das Essen. Die Frau kam auch noch mal zu uns und fragte, ob wir noch was wollten. Ich sagte: „Ja, ich will noch eine Spezi.“ Meine Mutter sagte zu mir: „Also gut!“ und mein Vater sagte zu meiner Mutter: „Guck mal, wie der

Wolf rülpst. Der hat ja gar keine Manieren.“ Da lief der Wolf ohne zu bezahlen raus. Als er endlich weg war, stank es im Lokal wie noch was. (Martin)

Beispiel: Märchen, total verdreht

So ist das Buch entstanden: Auf dem Plan stand das Erzählen und Umerzählen von Märchen. Die Schüler versuchten sich zunächst im Gegenseitig-erzählen der bekannten Märchen. Danach bekamen wir Lust, die allzu bekannten Märchen ein wenig zu verändern. In einer Gesprächsrunde wurden die Regeln für das Aufschreiben festgelegt, und los ging's.

Schülerbeispiele:

Märchenhafter Report

He, ihr da! Wie schön, dass ihr die Märchenzeitung lest. Früher musste ich den alten Omas am Flughafen die Zeitungen bringen; doch das ist vorbei. Der alte Job war so öde wie ein Kaugummi am Schuh. Jetzt schreibe ich Berichte für die Märchenzeitung, und was ich an meinem neuen Job komisch finde, dass mein Boss Hänsel Wolf heißt. Und wenn er nicht gerade an seinem Schreibtisch knabbert, sagt er dauernd: „Ich will dich fressen.“ Vor Kurzem habe ich Aschenputtel interviewt. Sie sagt, ihr einer Schuh wäre verschwunden. Aber das macht ihr nichts aus; denn er war ihr eh zu eng. Ich habe auch den kleinen grünen Frosch interviewt. Ihr wisst schon, wen ich meine. Er sagt mir ein Gedicht auf. Und jetzt muss ich wieder mit meinem Roller weiter. Ich will zur Hexe Klavira. Sie soll mir beibringen, wie man Rosenrot ärgert. Tschüs, ihr Märchenzeitungsleser. (André)

Ein Ausblick zu Schneewittchen im Jahr 2000

Es wird einmal im Jahr 2000 sein, dass Schneewittchen lebt. Es wohnt in einem Hochhaus mit 200 Stockwerken. Das ist dann nur mittelhoch. Auf einmal klingelt es. „Wer oder was ist da?“

„Ich bin's, der Wolf.“

„Komm rein, es ist offen.“

„Schneewittchen, es ist nämlich so: Seit ich mit deiner Stiefmutter zusammenlebe, vergisst sie immer die Scheckkarte und Türkarte unter die Fußmatte zu legen, und so bin ich immer wieder ausgesperrt. Weißt du, wo deine Stiefmutter ist?“

„Na klar, sie ist unten im Garten und spielt Wasserball mit Hänsel und Gretel.“

„Danke für den Tipp und auf Wiedersehen.“

Jetzt muss Schneewittchen einkaufen, was im Jahr 2000 nicht schwer ist. Sie muss nur ins Wohnzimmer und zum Fernsehelenet gehen und da ihre gewünschten Nahrungsmittel eingeben. Und in zehn Minuten ist garantiert alles da. Danach fährt sie mit Aschenputtel zum Skifahren in die nachgemachten Alpen um die Ecke. Sie beamt sich einfach hin. Wenn sie zurückkommt, ist es meist 20.13 Uhr. Sie sind nämlich noch in der Bar gewesen. Jetzt wollen sie noch Elvis 15 gucken, dann wird sie die High-Tech-Wecker zu Bett schicken. (Joshua)

Rückmeldung der Lehrerin:

Lieber Joshua, deine Zukunftsgeschichte hat mir sehr gefallen. Du hast aber auch an alles gedacht. Denke in deiner nächsten Geschichte daran, die von uns besprochenen Möglichkeiten beim Gebrauch der wörtlichen Rede zu beachten. Man versteht die Geschichte nur schwer, wenn eine Rede die andere ablöst, ohne dass wir erfahren, wer gerade spricht. Verwende dazu auch unsere Dose „Alles andere nur nicht sagte“.

Das ‚Freie Schreiben‘ wird gelegentlich der Einseitigkeit bezichtigt, weil vermutet wird, dass Kinder vor allem Phantasiegeschichten und eigene Erlebnisse ins Zentrum ihres Schreibens stellen. Selbst wenn diese Vermutung zuträfe, wäre der ‚Aufsatzunterricht‘ von einer anderen Qualität als der mit vorgegeben Themen.

Verfolgt man die Entwicklung des ‚Schreibens‘ in einer Klasse über eine längere Zeit, so kann man feststellen, dass praktisch keine der traditionellen Formen des Schreibens zu kurz kommt und die Kinder von sich aus unterschiedliche Darstellungsformen entdecken und erproben.

Noch ein Wort zu den beliebten Bildergeschichten:

Das Verfassen einer Geschichte, deren Verlauf sich auf vorgegebenen Bildern ablesen lässt, mag für einen Erwachsenen logisch und geradlinig sein. Kinder haben jedoch Schwierigkeiten, sich in die Gedankenwelt einer festgelegten Reihenfolge hineinzusetzen. Oft kommt noch hinzu, dass die Bilderfolge eine bestimmte Pointe enthält, die das Kind aufzuspüren hat. Auch wenn die Praxis der Bildergeschichten unverdrossen weitergeführt wird, heißt das nicht, dass sie für Grundschulkindern geeignet ist. In der Werbung und in Publikationen aller Art finden sich reizvolle Abbildungen oder Fotos, die als Schreibimpuls von Kindern auf vielfältige Weise angenommen werden und sie nicht von vornherein festlegen.

Literaturempfehlungen (kommentiert):

Spitta, Gudrun: in Lehrer-Bücherei: Grundschule Hrsg.: H. Bartnitzky/R. Christiany:

Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Cornelsen Scriptor 1994

Inhalt: Lesen und Schreiben im Zusammenhang, spontanes Schreiben, Schreibprojekte.

Die Autorin zeigt unter Heranziehung vieler Beispiele, dass schon Erstklässler mit Begeisterung schreiben, wenn man sie nicht daran hindert. Durch eigene kleine Texte finden die Kinder Zugang zum Schreiben- und Lesenlernen. Die Autorin belegt, wie erstes Schreiben genutzt werden kann, um mehrere Aspekte des Sprachunterrichts kindgemäß und sinnvoll zu verknüpfen.

Mann, Christine: Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen. Rechtschreibunterricht als Strategievermittlung. Beltz praxis, Weinheim 1997

Inhalt: Vom Aufbau der Fähigkeit, lautgetreu zu schreiben über die Verbindung von Wortschatz- und Regellernen, das Erlernen übergeordneter Strategien zum Bewältigen ungeübter Schreibungen und die Veränderungen durch die Rechtschreibreform zur schrittweisen Hinführung im Bereich des Schreibens ungeübter Diktate.

Die Autorin macht in ihrem Buch Vorschläge für einen systematischen Aufbau des Rechtschreibunterrichts. Ausgegangen wird von der Grundstrategie der lautgetreuen Schreibung, die wissenschaftlich definiert wird. Es werden konkret Methoden aufgezeigt, wie man diese Strategien den Kindern bewusst vermitteln kann. Die Einführung der Kinder in übergeordnete Rechtschreibstrategien und das wortschatzübergreifende Üben dieser Strategien sind ebenfalls Thema des Buches. Schließlich wird eine Methode zur Leistungsdifferenzierung und differenzierten Diktatbewertung für Grundschüler dargestellt, die es ermöglicht, allen Schülern, unabhängig von ihrer Rechtschreibkompetenz Erfolge aufzuzeigen, damit die Motivation zum Rechtschreiblernen erhalten bleibt.

Valtin, Renate /Naegele, Ingrid (Hrsg.): „Schreiben ist wichtig!“

Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). In: Beiträge zur Reform der Grundschule 67/68. Arbeitskreis Grundschule e. V. 3. Auflage 1993.

Inhalt: Kinder entdecken die Schrift und die Orthographie. Anregungen zum Schreiben mit vielen praktischen Beispielen.

Das Buch ist ein praxisbezogener Beitrag, der sich mit der Veränderung des Schreibbegriffs auseinandersetzt. Schreiben wird von den Autorinnen nicht ausschließlich als formaltechnische Fertigkeit im Sinne von Schreibgeläufigkeit oder Schönschreiben aufgefasst, sondern als komplexe sprachliche Handlung, die verschiedene Komponenten umfasst: die gedankliche Planung der Mitteilung, die Herstellung eines Textes, die graphomotorische Umsetzung sowie die Anwendung und Beherrschung schriftsprachlicher und orthographischer Normen. Parallel zum

„Schreiblehrgang“ soll das Kind vielfältige Erfahrungen mit Schrift und Schreiben als Kommunikationsmittel machen und diese Erfahrungen durch eigene Schreibversuche unterstützen, ohne dass damit bereits bestimmte Leistungserwartungen verbunden sind. Für das Erreichen dieses Zieles bietet das Buch vielfältige didaktisch-methodische Anregungen. Anhand von konkreten Beispielen aus dem Schulalltag werden Wege aufgezeigt, wie Kinder zum kommunikativen Schreiben motiviert und befähigt werden können.

Merkelbach, Valentin (Hrsg.): Kreatives Schreiben.

In Praxis Pädagogik. Westermann 1997

Inhalt: Von den theoretischen Grundlagen und der Geschichte des Aufsatzunterrichts über Beispiele zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Aufgaben und Ziele des kreativen Schreibens. Anregungen für das kreative Schreiben. Schreibenlernen als dialogischer Prozess. Kreatives Interpretieren. Produktionsorientierter Literaturunterricht und kreatives Schreiben.

Das Buch von Merkelbach ist ein Buch zum Lesen und auch zum Mitmachen. Der Band enthält Vorschläge, schöne Ideen, Schreibspiele, methodische und didaktische Anregungen für die eigene Praxis und die Aufforderung, sich mit unserer Sprache intensiv zu beschäftigen.

Spitta, Gudrun: In: Lehrer-Bücherei Grundschule. **Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4.**

Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Cornelsen Scriptor, 1992.

Inhalt: Schreibkonferenzen statt „Aufsatz“-Schreiben. Wie Schreibkonferenzen entwickelt werden können. Von der Altersstilistik über die Geschichtengrammatik zur Schreibprozessforschung. Gudrun Spitta stellt als Alternative zum bisherigen Aufsatzunterricht Schreibkonferenzen vor. Sie zeigt an zahlreichen Beispielen, wie motiviert Grundschüler an eigenen Texten arbeiten – bis zur Veröffentlichung vor der Klasse.

Badegruber, Bernd: Offenes Lernen in 28 Schritten.

Veritas Linz 1995

Inhalt: Die Puzzleteile des offenen Lernens. Materialien und Lernspiele für die offene Einzelarbeit. Offenes Lernen für verhaltensauffällige Schüler. Die zahlreichen Ansätze zum Thema ‚Offenes Lernen‘ wurden in diesem Buch zu einem Konzept vereint, wobei die sichere Anwendbarkeit im Vordergrund steht. (28 Schritte) Gerade bei der Integration von Problemschülern zeichnet sich die Methode als praktikabel aus. Offenes Lernen ist manchmal das einzige Mittel, verhaltensauffällige oder sozial, körperlich bzw. geistig behinderte Kinder zu integrieren.

Altenburg, Erika: Wege zum selbständigen Lesen;

10 Methoden der Texterschließung. In Lehrer-Bücherei: Grundschule. Cornelsen Scriptor 1991.

Inhalt: Was heißt hier „Lesen“? Zehn Wege zur Texterschließung. Die zehn Wege der Texterschließung als Methoden im Leseunterricht. Erika Altenburg stellt in ihrem Buch phantasievolle Methoden vor, mit denen das Textverstehen gefördert werden kann. Sie stellt das sinnerschließende Lesen als Ziel des Leseunterrichts in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen.

Bartnitzky, Horst/Christiani, Reinhold (Hrsg.): Differenzierte Diktate: Klassen 3 und 4.

In Lehrer-Bücherei: Grundschule. Cornelsen Scriptor 1987

Inhalt: Differenzierte Lernkontrollen im differenzierten Rechtschreibunterricht. Beispiele. Fehleranalysen – eine Planungshilfe für Lehrer und Kind. Die Autoren haben viele unterrichtspraktische Möglichkeiten der differenzierten Lernkontrollen im differenzierten Rechtschreibunterricht erprobt. In vielen Beispielen werden unterrichtliche Zusammenhänge dargestellt, Konzeptionen zur Durchführung der Lernkontrollen erläutert und Hinweise zur Beurteilung gegeben.

Süselbeck, Gisela: Aufbau eines Grundwortschatzes: Klasse 3 und 4.

In: Lehrer-Bücherei: Grundschule. Cornelsen Scriptor 1996.

Inhalt: Richtig schreiben lernen mit dem Grundwortschatz.

Prinzipien für das Arbeiten mit dem Grundwortschatz. Methoden und Materialien. Unterrichtspraktische Beispiele.

Gisela Süselbeck stellt in diesem Buch Kriterien für den Aufbau eines Grundwortschatzes vor und macht praktikable Vorschläge zur Leistungsbeurteilung.

4 Bücher mit praktischen Vorschlägen und vielen überraschenden Ideen für das ‚Freie Schreiben‘.

Herausgeber der 4 Bücher: **Gerhard Sennlaub.**

Titel:

- **Mit Feuereifer dabei.** Praxisberichte über ‚Freie Arbeit‘ und Wochenplan.
- **Feuer und Flamme.** 99 Vorschläge zu Arbeitsmitteln für ‚Freiarbeit‘ und Wochenplan.
- **Es steht sogar im Lehrplan.** Kindertexte, kopiert und geheftet- Motivation und Beispiele für einen anderen Aufsatzunterricht.
- **Copyright bei Klasse...** Planen, schreiben, gestalten, vervielfältigen, binden: Tipps und Kniffe fürs Büchermachen in der Schule.

Alle 4 Bände sind in der Reihe: Das Lesebuch für Grundschullehrer in der Agentur Dieck zwischen 1983 und 1986 erschienen und sind eine wahre Fundgrube für noch ratsuchende Lehrerinnen und Lehrer.

Wege zu einem handlungsorientierten Mathematikunterricht

Hannelore Vogler

Erzähle mir
und ich vergesse.

Zeige mir
und ich erinnere.

Lass es mich tun
und ich verstehe.

(Konfuzius)

„Wir müssen über das Lernen von Kindern nachdenken“, so heißt es in einer der „Zehn Thesen zur Qualitätsentwicklung in der Grundschule.“

Es ist eine Illusion anzunehmen, dass in einer Grundschulklasse alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche lernen können und das Gelernte wiederum einheitlich abgeprüft werden kann! Die Erfahrungen der letzten Jahre und die neuere Lernforschung zeigen, dass ein solches Vorgehen wenig erfolgreich ist. Statt des rezeptiven Lernens gewinnt das verstehende, einsichtige und selbstständige Lernen immer mehr an Bedeutung. Dazu ist ein Unterricht notwendig, der Raum gibt für individuelle Arbeitsphasen und unterschiedliche Lernwege zulässt.

Zur Umsetzung eines handlungsorientierten Mathematikunterrichts, der innere Differenzierung einbezieht, ist zwangsläufig ein Unterricht mit offenen Lernformen erforderlich.

Dies gilt insbesondere im präventiven Sinn für den elementaren Rechenunterricht, da Rechenschwierigkeiten häufig erst zu einem späteren Zeitpunkt auffallen und dann nicht mehr zu übersehen sind.

Veränderte Methoden im Leselernprozess oder beim Aufsatzschreiben haben schon vielerorts Einzug in die Klassenzimmer gehalten. Es erfordert offensichtlich noch mehr Mut und Initiative dies auch im Mathematikunterricht zu tun.

In einem präventiven Rechenunterricht geht es darum herauszufinden, welche Lernwege für welches Kind geeignet sind und sich dabei an den Stärken der Kinder zu orientieren.

Üben im Mathematikunterricht ist mehr als „Einschleifen“ und „Automatisieren“! Verstehendes Lernen ermöglicht Einsicht in Zusammenhänge, weckt Fragebereitschaft, sichert dauerhaften Lernerfolg und befähigt zu selbstständigem Weiterlernen.

In einem Rechenunterricht, der gezielt dem Entstehen mechanischer Verfahrensweisen vorbeugt, fallen Schüler und Schülerinnen eher auf, die etwas nicht verstanden haben.

Die Lehrkraft ist viel früher gefordert, sich mit dem einzelnen Kind zu befassen und entsprechende Hilfen anzubieten oder eine Förderlehrkraft miteinzubeziehen. Ein richtiges Ergebnis heißt eben noch lange nicht, dass das Kind die Aufgabe auch wirklich verstanden hat.

Welche Lehrkraft kennt nicht den ewig zählenden Schüler, der irgendwann auch noch dazu übergeht dies heimlich zu tun, weil er selbst die Diskrepanz zu den Mitschülern gespürt hat, die längst bereits über andere Strategien verfügen?

Manche **rechenschwache Kinder** erbringen erstaunliche Gedächtnisleistungen, aber irgendwann ist die Menge der möglichen Aufgaben zu groß. Dann müssen sich diese Schüler oder Schülerinnen Ergebnisse mühsam und zeitaufwendig zusammensuchen und kommen dann nicht mehr mit dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen aus.

Diese Kinder können auf der Ebene des Automatisierens nicht auf „logische Bausteine“ zurückgreifen, sondern speichern beziehungslos die Einzelheiten. Rechenschwache Schüler oder Schülerinnen erkennen oft vorgegebene Strukturen nicht und haben Schwierigkeiten eigene Strukturen zu entwickeln.

Beispiel: **7 + 8**

Der „Denker“ löst die Aufgabe $7+8$, indem er die Zehnerauffüllung $7+3$ aktiviert und anschließend noch die Achterzerlegung $3+5$.

Der „Zähler“ geht von 7 aus, zählt 8 ab und weiß am Ende des Prozesses nicht mehr, was er eigentlich gerechnet hat. Diese Kinder wandern nicht auf einem

gedachten Zahlenstrahl entlang, sondern hangeln sich von Zahl zu Zahl ohne Zusammenhang und kommen z.B. zu dem Ergebnis 14, wenn sie nämlich die 7 mitgezählt haben.

Die Konzentration ist also auf den Zählprozess gerichtet und nicht auf den Zusammenhang zwischen Aufgabe und Ergebnis.

Wie gelingt es die Kinder vom Zählen wegzubekommen?

Hier gilt es den Zusammenhang zwischen mathematischen Fähigkeiten und der sensomotorischen Entwicklung eines Kindes zu sehen. Viele rechenschwache Kinder verwechseln noch rechts und links, schreiben Zahlen (häufig die 3) spiegelverkehrt oder vertauschen die Zahlen.

Die **Ausbildung eines guten Körperschemas** gilt als Voraussetzung für Raumbewusstsein und damit für die Fähigkeit, mathematische Beziehungen zu erfassen. Mit Körperschema ist das innere Bild gemeint, das wir von unserem Körper und unseren Körperteilen haben.

So muss ein Kind den Begriff „rechts“ an seinem Körper fest verinnerlicht haben, bevor es die Bezeichnung „rechts“ in Bezug auf eine äußere räumliche Anordnung verstehen kann, denn „rechts“ gibt es nicht als absolute Größe, sondern immer nur im Vergleich zum eigenen Körper.

Im mathematischen Verständnis bedeutet „rechts“ plus eins z.B. am Zahlenstrahl oder auf der Hundertertafel. An diesem Punkt setzt bereits eine Verunsicherung dieser Kinder ein, wenn sie sich erst vergewissern müssen, ob ihre Deutung stimmt. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass sie die Zahlen oft vertauschen: Ist das Ergebnis also nicht 42 so ist es eben 24. Die Verunsicherung jedoch bleibt, da sie keine zuverlässige räumliche Vorstellung vom Zahlenaufbau haben.

Die Fähigkeit, sich am eigenen Körper zu orientieren hat daher grundlegende Bedeutung für die Orientierung im Raum. Diese wiederum ist wichtig für jedes mathematische Verständnis, denn alle mathematischen Beziehungen sind räumlicher Natur.

Beispiele:

- Am Zahlenstrahl vorwärts und rückwärts gehen
- Auf der Hundertertafel bedeutet ein Schritt nach rechts bzw. links eins mehr oder weniger, aber ein Schritt nach oben bzw. unten 10 mehr oder weniger.
- Auch das Stellenwertsystem ist räumlicher Natur, denn der Platz, an dem eine Zahl steht, bestimmt den Wert. Für manche Kinder ist es schwer zu begreifen, warum die Zahl 3 nicht immer eine 3 ist, sondern je nach Platz eine 30, eine 300 oder eine 3000 sein kann.

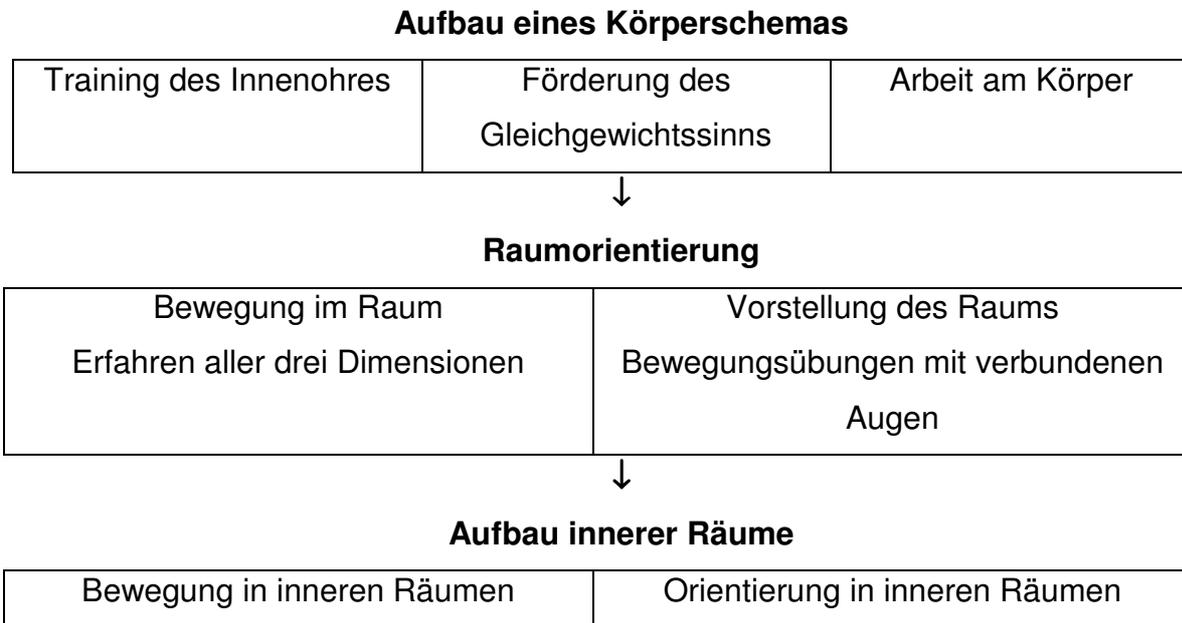
Um Zahlenvorstellungen in ihrer räumlichen Dimension zu erfassen, müssen sich die Kinder zuerst im äußeren wirklichen Raum zurechtfinden und orientieren können. Kinder, die noch große Schwierigkeiten beim Umgang mit mathematischen Strukturen haben (z.B. am Ende vom 1. Schuljahr an der Rechenmaschine immer noch 10 Perlen abzählen und nicht wissen, dass eine volle Reihe immer 10 Perlen sind) brauchen meistens noch verstärkte **Angebote zur Erweiterung ihrer Körperkompetenz.**

Hierzu gehören alle Übungen, Spiele und Ideen, die der Schulung von Körperbewusstsein, Gleichgewichtssinn und Bewegungsintegration dienen.

Christina Buchner¹⁹ hat dazu in ihrem Buch „Neues Rechnen - Neues Denken“ ein Trainingsschema entwickelt, an dem man sich gut orientieren kann. Es ist damit möglich sowohl präventiv als auch therapeutisch zu arbeiten.

¹⁹ Buchner, Christina: Neues Rechnen - Neues Denken. Freiburg 1999

Sie gliedert die Übungen, in Anlehnung an die sensomotorische Entwicklung des Kindes, folgendermaßen:



Wie kann ein Verständnis für Zahlen und mathematische Beziehungen aufgebaut werden?

Übungen zur Raumorientierung und zum Aufbau innerer Räume:

- Bewegungsaufgaben im Raum nach Musik: Schlangenlinien gehen, Achterbahn fahren, Spiralen drehen, den Raum auf geradem Weg durchkreuzen, in jeder Ecke einen Kreis laufen, Zickzacklinien gehen.
- Partnerübung: Einer durchläuft den Raum auf verschiedenen Wegen, der andere malt diese gleichzeitig auf einem großen Blatt mit.
- Bewegungsaufträge nach akustischen Signalen: Zwei Schläge auf der Handtrommel sind zwei Schritte nach vorne, drei Schläge auf der Holzblocktrommel bedeuten drei Schritte rückwärts gehen.
- Auch die „alten“ Fadenspiele²⁰ eignen sich gut zum Üben von räumlichen Vorstellungen. Vor dem „Abheben“ muss bereits der Plan im Kopf sein, sonst bricht alles zusammen.

²⁰ Johnson, A.A./Boore, S.: Lustige Fadenspiele. Ravensburg 1995

Als Übungen zur Raumvorstellung eignen sich Spiele mit verbundenen Augen:

- Ein Schüler wird mit verbundenen Augen durch einen Raum geführt, der ihm vertraut ist. An irgendeinem Punkt wird er angehalten und muss nun sagen, wo er sich befindet.
- Ein Kind schaut sich den Weg vom Wandschrank bis zur Tafel genau an und versucht ihn anschließend mit geschlossenen Augen zu gehen.
- Farbspaziergang: Ein Farbenfeld wird mit farbigen Bierdeckeln auf dem Boden ausgelegt

rot	gelb	rot
gelb	rot	gelb
rot	gelb	rot

Ein Kind steht auf einem Feld und sieht sich die Anordnung genau an. Es bekommt dann die Augen verbunden und wird in verschiedene Richtungen geführt: Ein Schritt vor, wo bist du? Ein Schritt nach links, wo bist du dann? Hierbei wird die Bewegung noch in Wirklichkeit vollzogen, die entsprechenden Farben muss es sich vorstellen.

- Mentaler Farbspaziergang: Die Übung wird genauso vorbereitet wie vorher. Jetzt geht das Kind nicht wirklich von Feld zu Feld, sondern nur noch in der Vorstellung und nach Richtungsangabe. Am Schluss soll es die Farbe benennen, auf der es sich im Geiste befindet.
- Mentale Zahlenvorstellung: Das Kind hat die Augen geschlossen und bekommt eine zweistellige Zahl gesagt, zu der es das entsprechende Bild beschreiben soll, je nach eingeführtem Anschauungsmittel zur Zehnerbündelung. Es sagt: 76 sind 7 Streichholz Bündel und 6 einzelne Streichhölzer. Anschließend schreibt es diese Zahl blind auf.
- Mentales Farbenordnen: Das Kind sitzt mit verbundenen Augen am Tisch. Die Lehrkraft legt rechts von ihm zwei rote und links von ihm zwei blaue Farbkarten und verbalisiert dabei sein Tun. Das Kind beschreibt nun, wie es neben ihm aussieht. Die Lehrkraft legt nun links drei grüne dazu und nimmt rechts eine rote Karte weg. Das Kind beschreibt: rechts liegt jetzt eine rote und links liegen zwei blaue und drei grüne Karten.

Alle mathematischen Strukturen müssen in ähnlicher Weise von der äußeren wirklichen Handlung über die vorgestellte bis hin zur symbolisierten Darstellung aufgebaut werden.

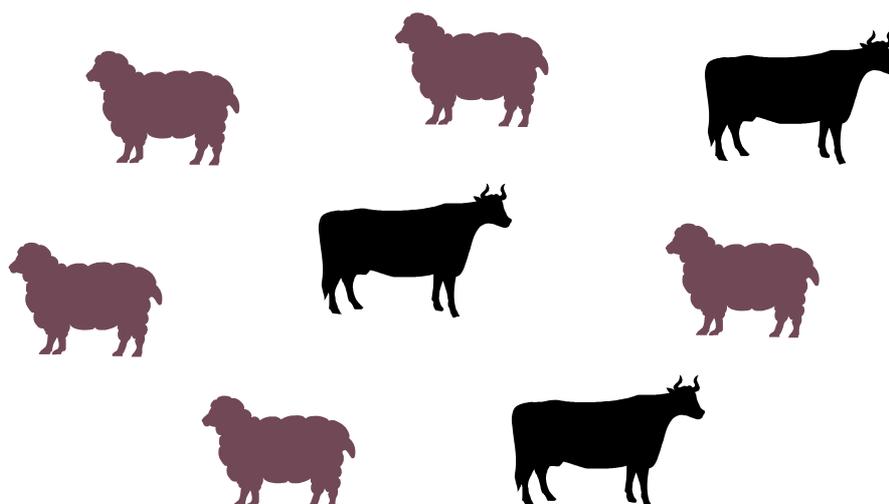
Aebli hat dazu ein **4-Stufen-Modell zur Verinnerlichung von mathematischen Handlungen** aufgestellt, nach dem mathematische Strukturen handelnd aufgebaut werden, bevor man über Abbildungen und Symbolisierungen zur Automatisierung von logischen Bausteinen gelangt:

1. Stufe: **Konkrete Durchführung einer Handlung**

Dieses grundlegende Handeln kommt im herkömmlichen Rechenunterricht fast immer zu kurz. In den Rechenbüchern finden sich bestenfalls Bilder von Handlungen. Auf dieser Stufe findet alles Handeln mit echten Gegenständen oder beweglichen Gegenstandssymbolen statt. z.B. Auf einer Wiese stehen fünf Schafe und drei Kühe (z.B. Playmobiltiere)

2. Stufe: **Bildliche Darstellung der konkreten Handlung**

Der Schritt vom dreidimensionalen Handeln zur zweidimensionalen Abbildung bedeutet einen weiteren Schritt zur Verinnerlichung. Eine Handlung kann nun über ein Bild erinnert werden:



3. Stufe: **Symbolisierung der Handlung**

Auf dieser Stufe wird eine Rechenoperation durch eine Zifferngleichung dargestellt,

$$5+3=8$$

Diese Zifferngleichung kann auch wiederum einem Bild zugeordnet werden. Erst nach vielen solchen Übungen werden die Zahlen zu sogenannten „numerischen Objekten“, die nicht mehr mit weißen und schwarzen Schafen verknüpft sind.

4. Stufe: **Automatisierung der Rechnungen**

Hier geschieht das auswendige Speichern von Grundaufgaben als logische Bausteine. Dies gilt besonders für die Aufgaben im Zahlenraum bis 20 und die 1×1 Aufgaben. Hierbei geht es nicht um mechanisches Auswendiglernen, sondern um automatisierte kognitive Operationen, aus denen sich sinnvolle Vernetzungen ergeben: z.B. wenn das Doppelte von 6 gleich 12 ist, dann ist das Doppelte von 60 gleich 120.

Es ist Aufgabe der Lehrkraft im Mathematikunterricht zwischen den einzelnen Verinnerlichungsstufen zu „surfen“ und gegebenenfalls auf die nächstniedrige Stufe zurückzugreifen. Sachaufgaben sollten grundsätzlich auch zeichnerisch bearbeitet werden.

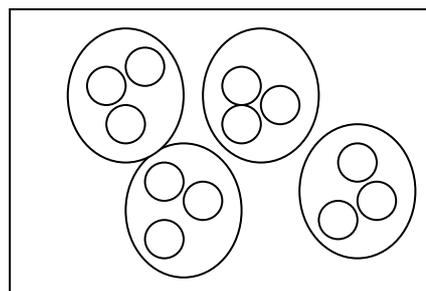
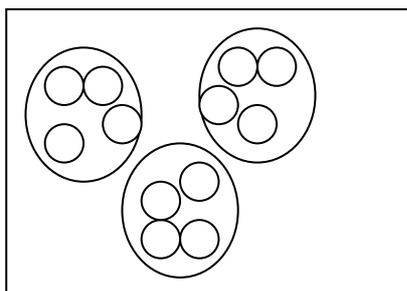
Beispiel:

Folgende Sachaufgabe soll von den Kindern gelöst werden: Mutter kauft 12 Mandarinen. Jedes Kind bekommt 3. Wie viele Kinder hat sie?

Die Rechnung $12 : 3$ macht den meisten Kindern keine Schwierigkeiten. Erst beim Malen wird deutlich, ob das Kind richtig gedacht hat, oder die Zahlen nur mechanisch zu einer Division verknüpft hat.

„Falschdenker“ malen so:

„Richtigdenker“ malen so:



Wesentliche Unterrichtsprinzipien für einen präventiven Mathematikunterricht sind nach Buchner:

- Rechnen statt zählen! (Ausnahme: Die Verinnerlichung von der Zahlenfolge)
- Immer wieder Gesetzmäßigkeiten aufzeigen! (z.B. $2+6 = 8$ also $6+2 = 8$)
- Anschauungsmaterial muss zwingend sein! Gerade schwache Schülerinnen und Schüler brauchen die konkrete Anschauung, um sich an abstrakte Regeln heranzutasten. Dabei muss das Anschauungsmaterial direkt dem beabsichtigten Zweck dienen und nicht davon ablenken.
- Anschauung und Handlung müssen logisch zur entsprechenden Symbolik führen.
- Tabellen und Diagramme sind für Kinder leichter zu verstehen als Gleichungen!
- Die abstrakten Rechenzeichen dürfen nur sehr behutsam und nach langer gründlicher Vorbereitung auf der konkreten Ebene eingeführt werden!

Bei Verständigungsproblemen immer eine Abstraktionsstufe zurückgehen!

Wie lässt sich die Lernausgangslage im 1.Schuljahr überprüfen?

Erst wenn klar ist, auf welchem Lernniveau das Kind sich befindet, können differenzierte Fördermaßnahmen angeboten werden.

Bei Milz (1997, S.14f) findet man eine Aufzählung wesentlicher Lernvoraussetzungen, die notwendig sind, bevor ein Kind zu einsichtigen Rechenoperationen fähig ist. Die Lernstandsbestimmung im rechnerischen Bereich erfolgt demnach durch Beobachtung folgender Aspekte:

- **Umweltwissen**

Kennt das Kind sein Alter, die Anzahl seiner Geschwister, seine Telefonnummer, seinen Geburtstag?

- **Erkennen von Eigenschaften von Elementen**

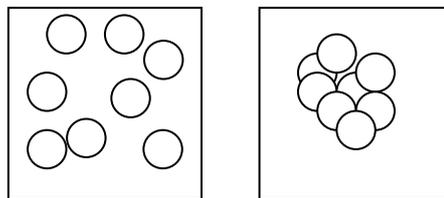
Kann das Kind Elemente nach einer oder mehreren Eigenschaften sortieren?
(z.B. Suche alle roten Teile, gib mir alle kleinen grüne Teile)

- **Eins zu Eins-Zuordnung**

Kann das Kind bei einer vorgegebenen, linear angeordneten Menge jedem dieser Elemente ein anderes Element zuordnen? (z.B. Die Lehrkraft legt eine Reihe von Muggelsteinen. Das Kind soll gleich viele Steine daneben legen)

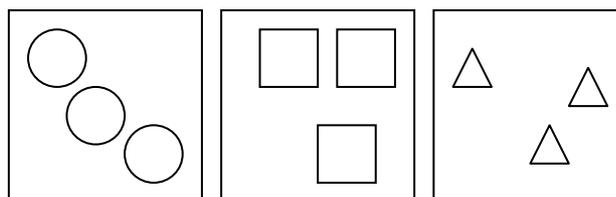
- **Invarianz**

Kann das Kind bei Mengen die Begriffe „gleich, weniger, mehr“ anwenden? Kann das Kind gleich große Mengen trotz unterschiedlicher räumlicher Anordnung der Elemente als gleich erkennen? (z.B. Zwei gleich große Mengen durch Zusammenschieben oder Auseinanderlegen verändern!)



- **Klassifikation**

Kann das Kind gleiche Mengenbilder trotz unterschiedlicher Darstellung der Mengen erkennen und ordnen? (dazu z.B. das Ravensburger Spiel „Erstes Rechnen“ verwenden!)



- **Seriation**

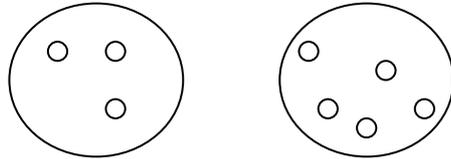
Kann das Kind in einer Folge von Mengendarstellungen eine fehlende finden? (Die Lehrkraft legt die Mengenbilder von 1,2,4,5,6,8,9,10 nebeneinander, Der Schüler erkennt, dass die Mengen 3 und 7 fehlen, malt sie auf und legt sie an die richtige Stelle)



- **Teilmengen bilden**

Kann das Kind die auf einem Teller liegende Teilmenge zu der auf dem anderen Teller vorgegebenen Gesamtmenge ergänzen bzw. vermindern?

(Die Lehrkraft legt auf einen Teller 5 Steine, auf einen anderen 3 Steine. Das Kind soll so viele dazuliegen, dass auf beiden gleich viele Steine liegen)



- **Zahlwortreihe**

Wieweit kann das Kind die Zahlwortreihe aufsagen?

Kann es auch weiterzählen z.B. ab 6, ab 12 oder rückwärtszählen ab 9, ab 18?

- **Zählen**

Kann das Kind die Anzahl einer Menge bestimmen durch Zählen?

Kann es eine genannte Menge legen?

- **Ziffern lesen**

Kann das Kind in ungeordneter Reihenfolge vorgelegte Ziffernkarten lesen?

- **Ziffern schreiben**

Kann das Kind in ungeordneter Reihenfolge diktierter Zahlen schreiben?

- **Orientierung am Zahlenstrahl**

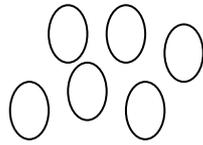
Kann das Kind zu vorgegebenen Zahlen den Nachfolger, den Vorgänger benennen und die entsprechende Ziffernkarte zuordnen?

Kann es die Begriffe „größer und kleiner“ auf Zahlen bezogen anwenden?

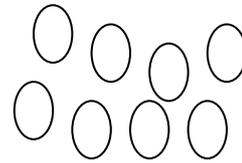
- **Operationen**

Kann das Kind im Zahlenraum bis 10 oder bis 20 eine genannte Aufgabe als eine Operation mit Material (z.B. Muggelsteinen) durchführen und das Ergebnis benennen? Kann das Kind einer mit Material demonstrierten Operation eine

rechnerische Operation verbal und schriftlich zuordnen? (z.B. Wie heißt die Aufgabe, die ich eben gelegt habe?)



zuerst 6



dann 8

Schüler: $6 + 2 = 8$

- **Rechengeschichten**

Kann das Kind die mathematische Aufgabenstellung in einer Geschichte erkennen und in eine mathematische Operation umsetzen?

(z.B. Du möchtest dir ein Stickeralbum kaufen. Es kostet 8 DM. Du hast 6 DM gespart!)

Gibt es Dyskalkulie?

Im Vergleich zur Legasthenie ist der Begriff der Dyskalkulie noch nicht so bekannt.

Bei der Dyskalkulie handelt es sich um eine Teilleistungsschwäche im mathematischen Bereich. Die Kinder, die darunter leiden, entwickeln kein Verständnis für Zahlen und Mengen.

Sie versagen deshalb ständig im Mathematikunterricht, während sie in anderen Fächern durchschnittliche bis sehr gute Leistungen zeigen.

Ähnlich wie bei der Legastheniediskussion gibt es auch hier kein einheitliches Ursachen- und Diagnosekonzept.

Es muss daher für jedes Kind individuell herausgefunden werden, wo die möglichen Ursachen einer Rechenschwäche zu finden sind:

Hat das Kind möglicherweise eine sensorische Integrationsstörung, die sich in einer Raumorientierungsschwäche zeigt? Hat das Kind eine Lernblockade und reagiert damit auf familiäre oder auch schulische Probleme? Liegt eventuell eine Minderbegabung vor, die sich dann auch in anderen Bereichen zeigt? Neigt das Kind

zu eher rechtshemisphärischem Denken und ist daher in verstärktem Maße auf Anschauungshilfen angewiesen?

Erst nach Abklärung all dieser Fragen kann entschieden werden, ob die Lernstörung im Rahmen des Klassenverbandes, eventuell unter Einbeziehung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen, aufgefangen werden kann, oder ob komplexere Maßnahmen wie Familientherapie, psychomotorische Förderung oder Verhaltenstherapie notwendig sind.

Welches Übungsmaterial kann zur Automatisierung von Rechenoperationen eingesetzt werden?

Materialvorschläge zur inneren Differenzierung

Die folgenden Spiele haben sich bewährt als Übungsmaterial für einzelne Kinder oder Schülergruppen zur inneren Differenzierung des Mathematikunterrichts:

- **Rechenlotto** (Ravensburg)

Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 12.

- **Erstes Rechnen** (Ravensburg)

Aufgabenkärtchen im ZR bis 100 in vier Schwierigkeitsstufen gegliedert:

rote Karten ZR bis 20 ohne Überschreitung des Zehners

gelbe Karten ZR bis 20 mit Überschreitung

grüne Karten ZR bis 100 mit Ergänzungsaufgaben

blaue Karten ZR bis 100 mit Überschreitung

als Wettlaufspiel oder als Legespiel zu spielen!

- **Mathe- Hamster** (Kohl)

Kartenspiel mit den Zahlenkarten von 1 bis 1000

Vielseitig einsetzbar:

Zum Vergleichen von Zahlen (hamstern: Wer die größere Zahl hat, bekommt die

Karten), zur Addition, Subtraktion und Ergänzen (Eine Zahlenkarte wird

in die Mitte gelegt, wer am nächsten dran ist, bekommt die übrigen Karten)

- **Das Klappenspiel** (Bartl)

Hierbei wird das Zerlegen der Zahlen von 1 bis 10 in all ihren Möglichkeiten geübt.

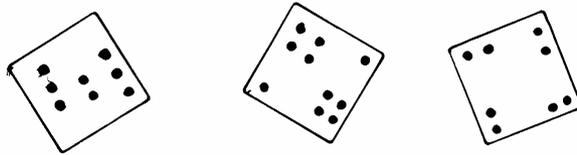
Zu Beginn werden alle Holzklappen mit den Zahlen 1 bis 10 sichtbar aufgeklappt,

dann wird mit 2 Würfeln gewürfelt. Entsprechend der gewürfelten Augen werden nun

2 Klappen umgeklappt oder 1 Klappe mit der Summe der gewürfelten Zahl.

- **Schnappspiel**

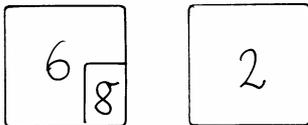
Die Zahlen 7,8,9,10 werden durch unterschiedlich angeordnete Punktmengen auf Kärtchen dargestellt. Wird mit den zwei Würfeln eine der vier Zahlen gewürfelt, schnappt sich das schnellste Kind eines der passenden Mengenbilder.



- **Unterschiedsspiel**

Addition, Subtraktion und Ergänzen im gewünschten Zahlenraum:

Auf den vorbereiteten Zahlenkarten stehen auf der Vorderseite zwei Zahlen z.B. 6 und 8. Wie groß ist der Unterschied zwischen den beiden Zahlen? Auf der Rückseite steht die Lösung:



- **Kleine Rechenschule** (Ravensburger)

Hier werden die Grundrechenarten im Zahlenraum bis 100 geübt!

Auf drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen können die Aufgaben gewählt werden:

blau: Addition und Subtraktion bis 100

rot: Multiplikation und Division bis 100

gelb: alle 4 Rechenarten bis 100

Wo sind praktische Anregungen und hilfreiche Kopiervorlagen für den differenzierenden Mathematikunterricht zu finden?

- **Farben, Formen, Zahlen, die Maus kann es dir sagen.**

von B. Peine u. M. Hoppe. Delto Verlag

intensive Einführung der Farben, Formen und Zahlen mit viel Übungsmaterial für rechenschwache Schüler, Förderung der Beobachtungsfähigkeit, des Strukturierens, des Ordnen, Verbindens und des logischen Denkens.

- **Handbuch produktiver Rechenübungen** (Klett)

von E. Wittmann u. G. Müller

Bd. 1: Vom 1+1 zum 1 x 1

Bd. 2: Vom halbschriftlichen zum schriftlichen Rechnen

- **Handbuch für den Mathematikunterricht** (Schroedel)

von Radatz/Schipper/ Dröge/ Ebeling

Bd. 1: Materialien und Kopiervorlagen zum 1. Schuljahr

Bd. 2: Materialien und Kopiervorlagen zum 2. Schuljahr

- **Neues Rechnen - Neues Denken**

von Christina Buchner

Arbeitsblätter 1 + 2 Kopiervorlagen zum gleichlautenden Buch!

Kommentierte Literaturhinweise:

- **Milz, I.:** Rechenschwäche erkennen und behandeln. Teilleistungsstörungen im Denken. Dortmund 1997. Grundlagenliteratur zum Thema! Unter ganzheitlichem Aspekt werden Möglichkeiten zur Diagnostik und Behandlung aufgezeigt unter Berücksichtigung der Ansätze von Frostig, Kiphard und Montessori.
- **Buchner, Ch.:** Neues Rechnen - Neues Denken. Freiburg 1999. Erfolgreicher Rechenunterricht setzt beim körperlichen und räumlichen Begreifen und Verinnerlichen der Zahlen an. Buchner zeigt anhand vieler Beispiele den Weg vom Handeln mit Zahlen zum Bild, zum Symbol Ziffer und dann erst zu den Rechenverfahren. Im gleichen Verlag hat die Autorin einen Arbeitsblock mit Kopiervorlagen zu dem Buch herausgegeben.
- **Lorenz, J.H./ Lorenz, H.:** Handbuch des Förderns im Mathematikunterricht. Schroedel, Hannover 1993. Das Buch zeigt sehr ausführlich die Möglichkeiten auf, die Lernausgangslage bei einem Kind festzustellen und enthält eine große Auswahl an konkreten didaktischen und methodischen Fördermöglichkeiten über das Rechnen hinaus.

Wege zu einer positiven Lernatmosphäre

Christiane Platz

Möglichkeiten

Nur ein ausgeglichener, entspannter Lehrer, der Zeit hat, kann auf Dauer guten Unterricht leisten. Stressbelastungen, Unruhe, Unzufriedenheit übertragen sich schnell auf eine ganze Klasse, der Lehrer steht unter Zeit- und Leistungsdruck und kann nicht mehr so agieren, wie er sich das eigentlich wünscht. Die Kinder wiederum fühlen sich häufig gehetzt, nicht ernst genommen und der Spaß am Lernen, ein grundsätzliches Prinzip der Primarstufe, geht allzu schnell verloren. Zeiten der Entspannung, des privaten Gespräches und vieles mehr kommt zu kurz.

„Atmosphäre schaffen“ bedeutet deshalb für mich:

- Stressbelastungen, die sich häufig wiederholen, vorausschauend auszuschließen
- Wege zu finden, um sich ganz alltägliche „Nervereien“ zu ersparen
- Wege zur Selbstständigkeit des einzelnen Kindes zu finden
- Wege zur Selbstständigkeit der Klassengemeinschaft zu finden
- Spaß am Tun zu entwickeln
- Soziales Lernen zu fördern

**Man entdeckt keine neuen Erdteile
ohne den Mut zu haben, alle Küsten
aus den Augen zu verlieren.**

.....**André Gide**

Die nun folgenden Vorschläge sind nur eine kleine Auswahl von unterschiedlichsten Möglichkeiten, wie man es zumindest versuchen kann, gemeinsam mit den Kindern eine vertraute Wohlfühlatmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen. Bei dieser Auswahl habe ich versucht, besonders die

Kinder zu berücksichtigen, die in irgendeiner Form mit Schwierigkeiten in die Schule kommen. Gerade für sie ist es ausgesprochen wichtig, die Ausbildung von Selbstwertgefühl, Selbstständigkeit und Selbstsicherheit zu fördern und zu stärken.

**„Sich selbst zu lieben ist der Beginn
einer lebenslangen Romanze.“
Oscar Wilde**

Doch nicht nur sich selbst sollen die Kinder lieben lernen (Ich-Kompetenz), sie sollen auch eine Wir-Kompetenz entwickeln können. Für den konkreten Unterrichtsalltag bedeutet das, die Schüler sollten Kooperationsbereitschaft üben, Anderssein respektieren, Möglichkeiten der Konfliktlösung kennenlernen, Misserfolge ertragen lernen, Mitgefühl und Rücksichtnahme entwickeln und vieles mehr.

Um dies alles aufzubauen, muss das Klassenzimmer so eingeräumt und organisiert sein, dass auch Kinder mit Schwierigkeiten sich leicht zurechtfinden können. Außerdem ist für einen reibungslosen Ablauf täglichen Unterrichtsgeschehens eine **Einsicht in Regeln und Ordnungsformen** unbedingt notwendig. Die Kinder müssen verstehen, warum etwas so und nicht anders gemacht werden soll. Deshalb spreche ich jede Entscheidung, jedes neue Materialangebot, jede Regel mit den Kindern ab. Dies kostet zu Anfang eine Menge Zeit, rechnet sich aber schon sehr bald.

Wenn es so viele Verzahnungen, Verantwortungsbereiche für Kinder geben soll, muss ein umfangreiches und vor allen Dingen **nachvollziehbares** Regelwerk existieren bzw. aufgebaut werden, damit Unterricht positiv funktionieren kann.

Wie kommen wir zu unseren Regeln?

- Es existiert ein Problem, irgend etwas, das uns nicht passt
- Gespräch darüber - Wie kann das geändert werden?
- Regel, die dann auch fixiert wird
- Konsequenzen besprechen und festlegen

Die folgenden Vorschläge habe ich allesamt in meinen 1. und 2. Klassen durchgeführt und sie haben sich bewährt. Immer wieder genieße ich es, viel mehr Zeit und Ruhe für einzelne Kinder oder auch für mich zu haben. Natürlich

ist das eine Entwicklung, die über nun sieben Jahre geht und noch lange nicht abgeschlossen ist.

Chefwesen

Jedes Kind der Klasse erhält im Laufe der Zeit einen Aufgabenbereich, den es verantwortlich übernimmt. Es ist dann der Chef, kann aber sein Aufgabengebiet nach einer von ihm bestimmten Zeit auch verändern oder tauschen. Um den Rahmen nicht zu sprengen, nenne ich hier nur einige Beispiele. Sie werden dahinter aber ein System erkennen und das Chefwesen Ihren Anforderungen anpassen können. Die Idee erhielt ich übrigens auf einer Fortbildung von J. Reichen (s. Literaturangaben).

Neben dem üblichen Tafel- und Pflanzendienst habe ich inzwischen folgende Aufgabenbereiche (Auszug!) eingerichtet:

Kopierchef

Er mahnt an, wenn einzelne Kopien zur Neige gehen. Das letzte Blatt darf nicht aus der Folientasche entnommen werden. Es wird zum Kopierchef gebracht, der wiederum bespricht mit mir, ob dieses Blatt noch weiterhin vorliegen soll und wie viele Kopien davon noch einmal angefertigt werden sollen.

Ausleihchef

Ärgerlich, wenn immer wieder ein Kind gerade keine Patrone hat, das Hausaufgabenheft voll ist..

So haben wir die Ausleihkiste erfunden. Hierin befinden sich alle benötigten Materialien. Der Ausleihchef verleiht sie und führt dabei eine Karteikarte. Manchmal muss er auch eine Rückgabe anmahnen.

Streitschlichter

...der hat gemacht...“ „...die macht immer...“

Diese vielen kleinen Streitereien, die täglich geschlichtet werden müssen, sind sehr zeitaufwendig, gehen an die Nerven und gehen uns auch häufig nichts an. Deshalb sind die Kinder angehalten, zu ihrem gewählten „Schlichter“ (ein Mädchen und ein Junge) zu gehen und erst einmal zu versuchen, den Streit in diesem Rahmen zu schlichten. Die Schlichter sind dann auch befähigt, Wiedergutmachung anzuordnen. In der Vergangenheit konnte ich beobachten, dass die Kinder sehr viel kreativere Möglichkeiten fanden als ich, sie werden als absolut fair anerkannt und häufig zu Rate gezogen. Ein Junge musste zum Beispiel drei Tage lang die Garderobe aufräumen, weil er immer die aufgehängte Kleidung der anderen herunterwarf. Ein Mädchen durfte eine Stunde überhaupt nichts machen, musste sich langweilen, während die anderen Kinder an ihrem

Wochenplan arbeiteten. Sie hatte andere Kinder ihrer Tischgruppe beim Arbeiten einfach zu sehr gestört. Ein Junge, der beim Fußballspielen zu häufig foulte, musste in der folgenden Woche Schiedsrichter sein. Auch erkennen die Schlichter sehr genau, wann nun doch die Stimme des Lehrers gefragt ist.

Aufräumchef

Er ist dafür verantwortlich, dass im Klassenzimmer alles an seinem Platz ist. Das heißt nicht, dass er ständig aufräumen muss, sondern dass er dafür sorgen muss, dass aufgeräumt wird.

Sanitäter

Der Sanni besitzt ein Täschchen mit Heftpflastern und versorgt kleine Wunden völlig selbständig. Häufig werde ich gar nicht mehr unterrichtet, wenn ein Kind mit Schürfwunden von der Pause zurückkommt.

Bote

Er bringt alle Nachrichten oder Anfragen zu meinen Kollegen oder anderen Klassen und kennt sich bestens aus im Schulgebäude.

Erinnerungschef

Häufig vergaß ich die Kinder an Chorstunden, Termine u.ä. zu erinnern. Seit es den Erinnerungschef gibt versuchen zumindest zwei, nicht zu viel zu vergessen.

Mathechef

Er ist der Ansprechpartner bei Matheschwierigkeiten und hat folgendes Tafelbild entworfen:

- Probleme in Mathe ?
Du kannst dir Hilfe holen
- bei mir
 - an der Hundertertafel
 - am Zahlenstrahl
 - bei anderen Kindern
 - bei Frau Platz

Deutsch- Bastel- Sachunterrichtschef

(Aufgaben wie Mathechef)

g-g-g-Frühstück

großes, gemeinsames, gesundes Frühstück

Täglich frühstücken wir gemeinsam, wofür jedes Kind seine eigenen Sachen mitbringt. Der Tauschhandel blüht und die Atmosphäre ist entspannt. Doch einmal in der Woche gibt es bei uns das sogenannte g-g-g-Frühstück. Es soll **groß, gemeinsam und gesund** sein.

Die Kinder „erfanden“ es, als wir im Sachunterricht gesunde Ernährung zum Thema hatten. Jeder Gruppentisch (6er-Gruppen) entscheidet gemeinsam, was am nächsten Tag für ein solches Frühstück mitgebracht werden soll und verteilt dann auch, wer was mitbringen muss. Da mir dies zu viel Zeit in Anspruch nahm, habe ich inzwischen pro Tischgruppe 6 Kärtchen geschrieben, die von den einzelnen Kindern gezogen werden.

Nun weiß jeder, was er zu einem schönen Frühstück beitragen soll. Dies nahm inzwischen Ausmaße an, die von mir so nicht geplant waren. Die Tische werden jetzt jeden Freitag in „Erster-Klasse-Manier“ gedeckt, mit Tischdecken und besonders schön gefalteten Servietten (Die Eltern eines Schüler sind Besitzer eines feinen Restaurants und er brachte die Kunst des Serviettenfaltens innerhalb der Schülerschule - s. unten - anderen Kindern bei). Es wird auch immer ein Kind bestimmt, welches für die ganze Tischgruppe eine Überraschung mitbringt.

Am Anfang waren dies natürlich häufig Süßigkeiten, inzwischen nach unserer Einheit „gesunde Ernährung“ sind die Kinder sehr erfindungsreich geworden. Sie bringen schön angerichtetes Gemüse oder Obst mit, auch Milchshake und Eiersalat gibt es ab und zu. Manch ein Kind überrascht seine Tischgruppe mit Blumensträußchen, vor zwei Wochen gab es in einer Tischgruppe eine herbstliche Dekoration mit Kastanien und Efeu, usw. usw. Die Kinder zeigen sich dafür sehr verantwortlich und schicken bei Krankheit sogar ihre Eltern mit den jeweiligen Zutaten vorbei.

Schülerschule

Einmal pro Woche gibt es eine Schülerschulstunde. Die Kinder füllen im Laufe der Zeit einen entsprechenden Bogen aus (s. unten).

In ihm steht, was der Schüler besonders gut kann und gerne den anderen beibringen möchte. Außerdem füllt das Kind aus, wie viele Klassenkameraden maximal an seinem Projekt teilnehmen können und was dafür benötigt wird. Die Mitschüler können sich dann bei Interesse eintragen.

Die Schülerschulstunde muss vom Lehrer gut organisiert werden, damit auch jedes Kind ein Angebot findet und alle Materialien in ausreichender Menge bereitstehen.

Schüler - Schule

Ich kann gut _____

Willst du das bei mir lernen ?

Ich glaube, ich kann am besten
mit _____ Kindern arbeiten.

Wer möchte ?

Du brauchst dazu:

Ich freue mich auf dich,

dein/e _____

Schüler - Schule - Schüler - Schule - Schüler - Schule -

Kinder - Copy - Shop

Im Laufe der Zeit sammelt sich sehr viel Material an, das kopierenswert wäre und doch nicht in den Unterricht eingebaut werden kann. Diese Bücher (z.B. SUPER SPIEL & SPAß von Ravensburger oder FLOHS RECHENKISTE, WÖRTERKISTE vom Domino Verlag) lege ich in den Kinder - Copy -Shop. Hier dürfen sich die Kinder Kopien bestellen. In jedem Buch liegt eine Karteikarte, auf welcher die Kinder ihre Nummer eintragen und die Seite der gewünschten Kopien. Einmal pro Woche gibt es eine Lieferung der bestellten Kopien. Die Kinder sind ungemein motiviert diese Blätter als freiwillige Hausaufgabe zu erledigen.

Was-soll-ich-denn-jetzt-machen-Kiste

Immer diese Frage, wenn ein Kind schon fertig ist und auf andere Kinder warten müsste.

Wir haben eine solche Kiste eingerichtet mit Kopien, die von freiwilligen Aufgaben im Wochenplan übrig waren oder die wir ansonsten schön fanden und nun bedienen sich die Schüler in Zeiten, wo sie normalerweise auf ihre Klassenkameraden warten müssten. Die angefangenen Blätter legen sie in ihre Schublade (Pappe, IKEA). Wenn sie fertiggestellt sind, kommen sie in den jeweiligen Schnellhefter. Diese Kiste ist auch sehr hilfreich bei unvorhergesehenen Vertretungsstunden. Auch wenn die Kinder in andere Klassen aufgeteilt werden, nehmen sie sich daraus Materialien mit, die sie dann unabhängig vom Unterricht der anderen Klasse bearbeiten können.

Fundbüro

„Wem gehört das ???“... Immer diese unnützen Störungen meistens während einer Arbeitsphase.

In unserem Klassenzimmer haben wir ein Fundbüro eingerichtet. Dies ist ein Körbchen, in welchem wir alles sammeln was nicht gleich zugeordnet werden kann. Die Kinder legen dort alles ab, was sie finden. Wenn jetzt etwas vermisst wird, geht der erste Gang zu unserem Fundbüro.

Ampel

Bei uns gibt es zwei unterschiedliche Ampeln: die Klassenampel und die Lehrerampel. Ich bin schon sehr früh im Klassenraum und hänge die Klassenampel auf grün. Das heißt für die Kinder, jetzt dürfen sie kommen, sich etwas aus der Freispiel- oder Freiarbeitsecke holen, mit mir ein Schwätzchen halten, mit anderen Kindern plaudern ... Die Schüler kommen zum Teil jetzt auch schon sehr früh, sie treffen nacheinander ein und nicht alle auf einmal und der frühe Morgen beginnt viel entspannter.

Die Lehrerampel steht auf meinem Pult. Eine Seite ist rot, die andere grün. Wenn die Kinder die rote Seite sehen, heißt das, ich bin momentan nicht zu stören. Vielleicht korrigiere ich gerade das Diktat, führe einen Lesetest durch oder habe ein intensives Einzelgespräch mit einem Schüler.

Warme Dusche

Wenn ein Kind Geburtstag hat, erhält es von uns eine „warme Dusche“. Alle Kinder sitzen im Kreis, das Geburtstagskind in der Mitte. Nun melden sich die Klassenkameraden, um dem Geburtstagskind etwas Nettes zu sagen. Nur nette, schöne Aussagen sind erlaubt.

Es sollte darauf geachtet werden, dass nicht immer die gleichen Aussagen kommen sondern das Besondere dieses Kindes herausgestellt wird.

Heißer Stuhl

Zwei Kinder sitzen sich auf Stühlen gegenüber. Sie vertreten jeweils gegensätzliche Meinungen und versuchen, argumentativ ihre Gründe für oder gegen etwas zu formulieren (ich bin für Hausaufgaben, ich bin dagegen - für Haustiere, dagegen - für Ferien, dagegen...)

Eine Steigerung kann dann auch noch sein, einem Schüler den Auftrag zu erteilen, eine Meinung zu vertreten, die er gar nicht hat. Sehr spannend, kann schon am Anfang des zweiten Schuljahres durchgeführt werden.

Quelle unbekannt

Steinemusik

Jedes Kind hat auf seinem Platz zwei Steine liegen. Immer, wenn es ihm zu laut wird oder wenn es meint, die ganze Klasse müsste sich nun sammeln, beginnt es, irgendeinen selbst erfundenen Rhythmus zu klopfen. Die Mitschüler fallen in den Rhythmus mit ein. Wenn alle dabei sind, wird nach dem Anliegen gefragt. Dies wurde natürlich zu Anfang häufig missbraucht. Die Klasse wurde gerufen ohne jede Notwendigkeit und doch hat es sich inzwischen so eingespielt, dass die Steine nur noch benutzt werden, wenn es aus Sicht des Kindes unumgänglich ist.

„Liederwand“

Sehr häufig hatten die Kinder Lust zu singen und erinnerten sich nicht an unser doch schon sehr umfangreiches Repertoire. Immer, wenn wir jetzt ein Lied erlernt haben, schreibe ich oder ein Schüler eine DIN A 5 - Karte mit dem Titel des Liedes, ein Schüler nimmt sie mit nach Hause und malt ein passendes Bild dazu. Am nächsten Tag wird sie an unsere „Liederwand“ gehängt und wenn wir Lust haben zu singen, müssen wir nur noch einen Blick auf diese Karten werfen und schon haben wir eine Menge Ideen.

Diktat

Ich beginne jedes Diktat mit leichter, entspannender Musik. Die Kinder werden ganz ruhig und lauschen meinen beruhigenden Worten. (Du kannst jetzt ganz ruhig werden. Du hast sehr viel geübt und sagst dir: Ich kann das! Nichts von dem was jetzt kommt ist mir fremd...) Erst wenn ich allen Mut zugesprochen habe, geht es los.

Anschließend korrigiere ich direkt die Arbeiten, so dass die Kinder noch am gleichen Tag ihre Diktate oder auch ihre Mathearbeiten wieder zurück erhalten.

Lesetest

Im Verlauf des ersten Schuljahres lernen die Kinder in aller Regel zu völlig unterschiedlichen Zeitpunkten lesen. Wenn ein Schüler glaubt, er könnte es jetzt, meldet er sich bei mir zu einem sogenannten Lesetest an. Er muss mir dann eine für ihn fremde Geschichte vorlesen und Fragen zu deren Inhalt

beantworten. Wenn er dies kann, bekommt er ein gebundenes DIN A 4 - Märchenbuch (das Traumfresserchen) als Geschenk. Er wird groß gefeiert, bekommt Glückwünsche und die Eltern sind angehalten, mittags ein Lesefest mit ihrem Kind zu feiern.

Mitte des zweiten Schuljahres können alle Kinder lesen. Dann wird eine Lesenacht in der Schule abgehalten, auf welche sich die ganze Klasse lange vorher schon freut.

Literaturliste

Flohkiste erhältlich über den Domino - Verlag
Postfach 190345
80603 München
089/17913480

Die Flohkiste ist eine Schülerzeitschrift, die zweimal monatlich erscheint und über eine Empfehlung des Lehrers bestellt werden kann. Sie beinhaltet immer Themen des Lehrplanes, ist auf Klassenstufen ausgerichtet und bearbeitet ihre Inhalte sachgerecht, ansprechend und außerordentlich motivierend für die Kinder. Es gibt sie für alle vier Grundschuljahre. Außer der Sammelbestellung hat der Lehrer mit der weiteren Organisation nichts zu tun. Er darf sich dann je nach Anzahl der Abos seiner Klasse Geschenke aussuchen und erhält u.a. „Flohs Quizmaschine“, Bücher, die sich hervorragend für den „Kinder - Copy - Shop“ eignen (Flohs Rechenkiste, Flohs Wörterkiste, Fitnesskiste...), Kassetten mit modernen, immer an aktuellen Themen ausgerichteten Liedern. Außerdem erhält der Lehrer einmal im Quartal:

Flohs Ideenliste

Diese beinhaltet Tipps von Lehrerinnen und Lehrern für Lehrerinnen und Lehrer. Diese Ideenliste ist ausgesprochen wertvoll, weil sie doch immer wieder innovative, neue Anregungen für einen abwechslungsreichen Unterricht bietet. Leider ist diese Ideenliste nicht käuflich zu erwerben, sondern gekoppelt an eine erfolgreiche Leserwerbung.

Super Spiel & Spaß

Ravensburger, ISBN 3-473-37190-4

ist ein Buch einer Reihe Rätsel- Spiel- und Spaßbücher. Es beinhaltet viele Konzentrationsaufgaben, Kreuzworträtsel u.v.m. Diese Spiel- und Spaßbücher

sind häufig in Buchhandlungen im Wühlkorb oder sogar in Supermärkten zu finden. Ausgesprochen gut geeignet für Kinder - Copy -Shop.

Lesen durch Schreiben

J. Reichen

sabe AG

Verlagsinstitut für Lehrmittel

Zürich

Dieses Werk setzt sich aus mehreren Bänden zusammen und hat hauptsächlich den Leselehrgang zum Inhalt. Herr Reichen gibt darin aber enorm viele allgemeindidaktische und organisatorische Empfehlungen und Praxistipps.

Unterrichtswerk Xa-Lando - Lernen als Abenteuer

Verlag Ferdinand Schöningh

Paderborn

Dieses Unterrichtswerk zieht sich durch die ersten vier Schuljahre. Es deckt alle Bereiche des Deutsch- und Sachunterrichts in einem Band je Schuljahr ab und unterstützt vielfältigste Unterrichtsformen. Besonders geeignet ist es für Lehrer, die versuchen wollen, neue Wege zu gehen. In den dazugehörigen Kursbüchern (Lehrerprogramme) werden in erster Linie Impulse gegeben und wertvolle Tipps für die Behandlung eines jeden Themas.

Zur Kooperation von Sonderschullehrkräften, Pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrkräften in integrierenden Maßnahmen

Weiterentwicklung der Grundschule

Die Einführung der Vollen Halbtagschule ist mehr als die Einführung eines neuen Zeitrahmens. Sie ist der Versuch einer pädagogischen Antwort auf die Frage:

Was brauchen Kinder?

Drei Schlüsselbegriffe geben die Richtung der pädagogischen Weiterentwicklung der Grundschule vor:

- **Geborgenheit**
- **Eigenverantwortung und Selbstständigkeit**
- **Leistungsfähigkeit**

Diese drei Begriffe bedingen sich gegenseitig und sind in der Praxis pädagogischen Handelns nicht zu trennen. Geborgenheit meint nicht nur das Behütetsein, sondern einen angstfreien Raum, aus dem heraus Eigenverantwortung und Erproben der eigenen Leistungsfähigkeit wie des eigenen Leistungswillens möglich werden, in dem etwas zugetraut wird. Die Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit braucht Erprobungsfelder im Unterricht, die solches Handeln nicht nur zulassen, sondern dazu ermutigen. Die Entfaltung von Leistungsfähigkeit und Leistungswillen und auch die Fähigkeit, sich mit anderen zu messen und zu vergleichen, ist nur auf der Basis von Geborgenheit, Sicherheit und Verlässlichkeit möglich. Diese ist ebenso Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Gruppenfähigkeit, Achtung und Toleranz.

Bereits in der Vergangenheit sind viele Schritte in diese Richtung gegangen worden: Von den „Leitlinien“ (1984), über die handlungsorientierten Lehrpläne, die Auffassung von „Schulfähigkeit“ als einen Lernprozess, die Akzeptanz von unterschiedlichen Lernwegen und Lerntempi, die Erprobung von Veränderungen bei der Leistungsbeurteilung und das Entwickeln eines neuen Verständnisses von Unterricht.

Alle diese Schritte verstärken den Grundgedanken: Jeder Unterricht muss ein fördernder Unterricht sein, der den individuellen Anspruch des Kindes auf die Entwicklung seiner Persönlichkeit grundsätzlich ernst nimmt.

Diese Zielstellung, die für alle Schulen gilt, muss notwendige Konkretisierungen für die Grundschularbeit erfahren, die in besonderem Maße mit der Heterogenität von Klassen und mit sensiblen kindlichen Entwicklungsphasen zu tun hat.

Wenn Geborgenheit, Erziehung zu Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit Grundkonsens für Grundschularbeit sind, hat dies Konsequenzen nicht nur für die konkrete Unterrichtsgestaltung, sondern in erheblicher und grundsätzlicher Weise auf den Begriff und die Praxis von Förderung.

Auf diesem Hintergrund ist unter Förderung mehr zu verstehen als eine Aufarbeitung von Defiziten. Sie muss der Ganzheitlichkeit der Persönlichkeitsentwicklung Rechnung tragen und dabei das Kind in seiner Individualität wahrnehmen und wertschätzen, statt sich an einer theoretischen Norm zu orientieren.

Voraussetzung für die Lernangebote im Unterricht ist grundsätzlich die Beobachtung jedes einzelnen Kindes in seiner Gesamtpersönlichkeit und die Reflexion seiner Reaktionen auf die Lernangebote. Die Förderziele ergeben sich aus der Entwicklung der Fähigkeiten des Kindes.

An vielen Grundschulen wird diese für alle geltende Förderverpflichtung durch Sonderschullehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte unterstützt, um Kinder mit Beeinträchtigungen zu integrieren oder im präventiven Bereich Lernversagen von Kindern zu reduzieren.

Das Einbeziehen unterschiedlicher Berufsgruppen in die Grundschularbeit verpflichtet sie, gemeinsam einen solchen fördernden Unterricht zu gestalten; Damit wird klar: Die Aufgaben von Sonderschullehrkräften und Pädagogischen Fachkräften bestehen nicht als Additivum zum „normalen“ Unterricht, sondern die jeweiligen berufsspezifischen Kompetenzen und Arbeitsweisen sind konstitutiver Bestandteil eines Unterrichtskonzepts, in dem die Förderung aller Kinder angezielt werden muss. Eine solche Förderung ist nicht delegierbar.

Dabei ist gerade in der Kenntnis und im Austausch der jeweils unterschiedlichen Sichtweisen, Haltungen und Qualifikationen im Sinne eines Kompetenztransfers **die** Chance der kooperativen Arbeit in Hinblick auf die Weiterentwicklung der Grundschule, aber auch die berufliche Weiterentwicklung der beteiligten Kolleginnen und Kollegen zu sehen. Pädagoginnen und Pädagogen können hier voneinander lernen und so ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Hierbei kann es nicht um die Abgrenzung von Kompetenzen der beteiligten Personen oder die Definition von Hierarchien gehen: alle Kompetenzen sind in den Dienst der gemeinsamen Aufgabe zu stellen. Wenn auch die Verantwortung für die Klasse insgesamt und für die einzelnen Kinder eindeutig bei der Klassenleitung liegt, so sind doch alle am Unterricht Beteiligten in deren Entscheidungen einzubeziehen. Gemeinsames Handeln heißt auch Mitverantwortung.

Eine Schule, die sich einem solchen fördernden Unterricht verpflichtet, wird sich auch als Ganzes verändern – nicht nur ihre Schülerinnen und Schüler sind Lernende, sondern alle Beteiligten, Erwachsene wie Kinder, lernen miteinander und voneinander.

2 Integrierende Maßnahmen an Regelschulen

Die Grundschule ist grundsätzlich der primäre schulische Förderort für alle Kinder. Erst wenn nach einer Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im konkreten Einzelfall auf Grund der Art und des Umfangs der Beeinträchtigung und unter Berücksichtigung der personellen, organisatorischen und räumlichen Gegebenheiten der individuelle Förderbedarf eines Kindes in der Regelschule nicht erfüllt werden kann, ist über einen anderen Förderort durch die Schulbehörde zu entscheiden. Diese Regelung entspricht den Maßgaben des Bundesverfassungsgerichts in seinem Urteil von 1997.

Dem Ziel, möglichst viele Kinder im Rahmen der Regelschule angemessen zu fördern, hat sich die Landesregierung zunächst durch Schulversuche und dann auch in der Regelform durch folgende Maßnahmen genähert:

- Die „Integrierte Förderung gemäß § 29 Grundschulordnung“: Sonderschullehrkräfte arbeiten stundenweise in der Grundschule, unter Beachtung der Verwaltungsvorschrift zur „Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen“. Diese Maßnahmen gelten im ganzen Land. Hier ist das Ziel, nach der Grundschulzeit die Schullaufbahn in der Regelschule fortzusetzen.
- Das „Worms-Dauner Modell“: in bis zu 3 Förderstufen werden Schülerinnen und Schüler durch Grundschullehrkräfte und Sonderschullehrkräfte im Rahmen des Grundschulunterrichtes gefördert. In Worms und im Landkreis Daun werden diese Maßnahmen in die Hauptschule hinein fortgesetzt. In den Ausweitungsgebieten Trier, Koblenz und Landau war dieses Angebot zunächst

auf die Grundschulen beschränkt, wird aber ab dem Schuljahr 1999/2000 in der Orientierungsstufe von Schwerpunkt-Hauptschulen unter bestimmten Bedingungen fortgesetzt. Diese Maßnahmen dienen vor allem Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprachfähigkeit und des Verhaltens bzw. der Prävention solcher Störungen.

- Der Schulversuch „Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“: Dieser Schulversuch ist bis auf wenige Klassen aus der Grundschule heraus- und in die Sekundarstufe I hineingewachsen. Mit weit gehender Doppelbesetzung wurden und werden auch umfänglich beeinträchtigte Kinder in begrenzter Zahl aufgenommen und zieldifferent gefördert. Die Zieldifferenz bezieht sich auch auf die möglichen Schulabschlüsse, d.h. einzelne Kinder werden nach den Lehrplänen der entsprechenden Sonderschulen in der Integrationsklasse unterrichtet.
- Das Folgekonzept: Ohne grundsätzlich erforderliche Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden alle Kinder eines Grundschulbezirks in die Schule aufgenommen. Den Schulen sind, je nach ihrer Größe und Klassenfrequenz, Sonderschullehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte fest zugeordnet. Erst eine besondere Zuweisung weiterer Förderstunden für ein bestimmtes Kind bedarf eines speziellen Gutachtens, wenn dies wegen der Schwere der Beeinträchtigung angezeigt scheint. Eine schulinterne sonderpädagogische Diagnostik dient ausschließlich der Hilfe für die eigene Förderplanung. Während der Grundschulzeit ist die Arbeitsweise zieldifferent in Bezug auf Lerntempo und Zugangsweisen, aber möglichst zielgleich in Bezug auf den Grundschulabschluss. Eine Fortsetzung der sonderpädagogischen Förderung in der Orientierungsstufe ist in geringerem Umfang möglich, wenn das Erreichen eines Hauptschulabschlusses prognostiziert werden kann (falls der Grundschulabschluss nicht erreicht werden konnte).
- Der „Gemeinsame Schulanfang“: Gemäß der KMK- Empfehlung, dass Kinder besser **in** der Schule gefördert werden als **vor** dem eigentlichen Schulbesuch durch Zurückstellung, werden an diesen Standorten Kinder nicht dem Schulkindergarten zugewiesen, sondern in die Schule aufgenommen. Die Pädagogische Fachkraft arbeitet in den beiden ersten Klassenstufen mit.
- Einzelintegrationen: Hier werden einzelne umfänglicher beeinträchtigte Kinder in Regelklassen auf Antrag der Eltern und nach einem sonderpädagogischen Gutachten im Rahmen der personellen, sächlichen, räumlichen und finanziellen Möglichkeiten integriert. Den Schulen werden zusätzliche Stunden für die sonderpädagogische Förderung zugewiesen. Zur Unterstützung im lebenspraktischen Bereich können Integrationshelfer gemäß BSHG je nach Art der Behinderung zusätzlich in Betracht kommen.

Gemeinsam ist allen diesen Bemühungen, dass der Förderauftrag an die Regelschule geht, mit personeller Unterstützung durch fachlich besonders ausgebildete Lehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte. Auf der Folie des bildungspolitischen Auftrags, der in allen Ländern diskutiert wird, ist aber vor allem das konkrete Kind in seinen Entwicklungsmöglichkeiten zu sehen. Die Definition dieser Möglichkeiten bedarf sorgfältiger, längerfristiger Beobachtung – eine vorschnelle Diagnose birgt die Gefahr, Entwicklungen erst gar nicht einzuräumen.

Gleichzeitig aber muss gesehen werden, dass auch die Regelschule an ihre Grenzen stoßen kann. Eine sinnvolle und partnerschaftliche Kooperation aller Beteiligten kann helfen, einer möglichen Überforderung entgegenzuwirken. Eine solche Kooperation ist immer erforderlich, aber es versteht sich von selbst, dass sie je nach Art der Maßnahme von unterschiedlicher Intensität sein kann.

3 Reflexion und Veränderung der beruflichen Rollen

Der Anspruch, das Leben und Lernen in der Schule so zu gestalten, dass alle Kinder auch bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und mit unterschiedlichen Bedürfnissen davon profitieren können, bedingt nicht nur eine Veränderung der Unterrichtspraxis in der Grundschule mit der entsprechend erforderlichen Material- und Raumausstattung, sondern zieht auch und gerade eine Veränderung der Rolle **aller** beteiligten Professionen nach sich, die in Kooperation miteinander ein entsprechendes Handlungskonzept entwickeln müssen.

Dieser Anspruch ist jedoch nicht ohne weiteres einzulösen. Auch wenn die Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule die Pädagoginnen und Pädagogen zur Kooperation und Koordination ihrer Arbeit verpflichten, belegen Erfahrungsberichte immer wieder Probleme in diesem Bereich.

„Zu der für den integrativen Unterricht nötigen neuen Professionalität der Lehrerinnen gehört u.a. Offenheit. Sie müssen lernen, ihr eigenes Handeln... zu zeigen und ihre Kolleginnen trotz deren Einschränkungen nicht abzuwerten.

Das pädagogische Handeln sollte daher durch die Reflexion der eigenen Rolle und in der Interaktion mit dem Kollegen immer wieder überprüft werden. In günstigen Fällen finden sich tragbare Gemeinsamkeiten.

Es können sich aber auch Unterschiede zeigen im Rollenverständnis von Grund- und Sonderschullehrerinnen und -lehrern bzw. Erzieherinnen und Erziehern, z.B. beim Umgang mit Rahmenplänen oder mit Kindern, die Schwierigkeiten haben. Das kann immer auch wieder zu Spannungen führen.“

Gisela Kreie: Die veränderte Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in integrativen Klassen, In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989

Unterschiedliche Ausbildungsgänge und Arbeitszusammenhänge haben die jeweiligen Berufsgruppen in Bezug auf ihr Selbstbild und Selbstverständnis geprägt. Diese berufliche Identität soll nun reflektiert und möglicherweise verändert bzw. erweitert werden. Darüber hinaus ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass sich die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen bisher vielfach als „Einzelkämpfer“ erlebt haben. Die notwendige Kooperation und Teamarbeit stellt daher in qualitativer Hinsicht neue Anforderungen.

Obwohl Kooperations- und Teamfähigkeit als Ausdruck der neuen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern angesehen wird, werden diese auf Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit anscheinend häufig nur wenig vorbereitet. In Hinblick auf die Kooperation und den gemeinsam zu gestaltenden Unterricht in integrierenden Maßnahmen fühlen sich daher viele an die Situation eines Berufsanfängers erinnert. So sind die Pädagoginnen und Pädagogen gefordert, ihr methodisches Vorgehen oder ihre pädagogischen Haltungen und Zielsetzungen zu erläutern und zur Diskussion zu stellen. In verschiedener Hinsicht muss die gewohnte Routine aufgegeben oder verändert werden, wobei sich neue Lösungswege nicht unmittelbar und eindeutig anbieten.

Das pädagogische Handeln muss daher durch die Reflexion der eigenen Rolle in der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen immer wieder überprüft und weiterentwickelt werden. Diesem Konzept würde es widersprechen, wenn Pädagogische Fachkräfte lediglich mit Spielphasen betraut werden und Sonderpädagoginnen und -pädagogen nur darauf reduziert würden, Defizite bei Kindern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen auszugleichen, während die Grundschullehrerinnen und -lehrer für den „eigentlichen“ Unterricht zuständig sind.

Bis heute liegen weder für Pädagogische Fachkräfte noch für Sonderpädagoginnen und -pädagogen Rollenbeschreibungen oder Handlungskonzepte vor. Dieses Papier möchte einen Beitrag zur Klärung der Rollen und Aufgaben im integrativen Unterricht leisten. Doch in der Praxis wird sich zeigen, dass die jeweiligen Aufgabenfelder nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind.

Es ist von daher weder möglich noch sinnvoll, inhaltliche, strukturelle und organisatorische Festschreibungen und Festlegungen für bestimmte Berufsgruppen vorzunehmen. In diesem Arbeitsfeld ist es besonders wichtig, den jeweils unterschiedlichen individuellen und institutionellen Gegebenheiten Raum zu geben. Entscheidendes Kriterium ist hierbei der gemeinsame Einigungsprozess der beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen. Diese müssen für die betroffenen Kindern und die unterrichtlichen Zielsetzungen, Aufgaben und Rollen auf Grund ihrer persönlichen Voraussetzungen in einem gemeinsamen Prozess klären.

Ziel dieser Bemühungen sollte es sein, ein neues kooperatives Handlungsmodell für die binnendifferenzierte, an individueller Förderung und Erziehung ausgerichtete Arbeit zu entwickeln, von dem **alle** Kinder profitieren. Hierin liegt die entscheidende Chance der Kooperation für die Weiterentwicklung der Grundschule hin zu einer Schule für alle Kinder.

4 Ausgangssituation für die integrative Arbeit an Grundschulen

Bei der Arbeit in integrativen Maßnahmen wechseln sowohl Grund- als auch Sonderschullehrerinnen und -lehrer und Pädagogische Fachkräfte aus einem möglicherweise starren, aber doch sicheren Rahmen in ein ungeschütztes neues Arbeitsfeld, für das sie nicht das nötige Rüstzeug in Form einer Qualifikation für integrativen Unterricht erhalten haben. Dabei zeichnet sich ab, dass die Sonderschullehrerinnen/Sonderschullehrer und Pädagogische Fachkräfte in besonderer Weise von diesem Problem betroffen sind.

Die lässt sich an folgenden Punkten festmachen:

- Notwendigkeit des Wechsels in ein neues, unbekanntes System
- Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit anderen Strukturen, neuen Unterrichtsinhalten, Lehrplänen etc.
- Fehlen von Fachkolleginnen/Fachkollegen zum Austausch
- je nach Rahmenbedingungen entfällt die Klassenlehrerfunktion
- fehlende klare Aufgaben- und Zuständigkeitsbeschreibung (Selbstdefinition der Rolle)
- Anwesenheit in bestimmten Klassen nur stundenweise
- Notwendigkeit der Kooperation und Absprache mit mehreren Kolleginnen und Kollegen, möglicherweise hoher Erwartungsdruck in Hinblick auf Kompetenz und Flexibilität
- möglicherweise Empfinden von mangelnder Akzeptanz auf Grund des ungeklärten Status‘
- Auseinandersetzung mit Konkurrenzproblemen (Abwehr gegenüber dem vermeintlichen „Besserwisser“)

Die von REISER (1998) beschriebene „Angst der Sonderpädagogen, viel zu verlieren“. spiegelt sich in dieser Auflistung wieder.

Entsprechend stellt EBERWEIN fest: *„Der Einsatz von Sonderschullehrer/innen ist in mehrfacher Hinsicht problembeladen. Ihre Rolle erfährt gegenüber dem bisherigen Handlungsverständnis die stärksten Veränderungen.“* Darüberhinaus weist er auf die Gefahr hin, dass *„die zu hohen Ansprüche und Erwartungen an die Fachkompetenz von Sonderpädagogen ... zu der bedauerlichen Konsequenz“* führen, *„dass Grundschullehrerinnen und -lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher vielfach dazu neigen, ihre Verantwortung und Zuständigkeit für Kinder mit Behinderungen an Sonderschul-lehrerinnen und -lehrer abzutreten, statt sich selber dieser Aufgabe zu stellen und in der Auseinandersetzung damit sich zusätzliche pädagogische Kompetenzen anzu-eignen.“*

Hans Eberwein: Zum gegenwärtigen Stand der Integrationspädagogik,

In: Die Grundschule 9/1989

Die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz geschieht gemeinsam im Team, unter Achtung der besonderen Stärken und Erfahrungen der handelnden Personen. Dies muss in gegenseitiger Achtung und mit großer Akzeptanz geschehen. Es ist notwendig, den gemeinsamen pädagogischen Auftrag und die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen.

Lernprozessbegleitender gemeinsamer Austausch über die Arbeit mit den Kindern, wie z. B. die Sachanalyse der Lern- und Arbeitstechniken, das Lernen mit allen Sinnen oder den Sinn der Gesprächskreise, erleichtern das gegenseitige Kennenlernen und das gemeinsame Arbeiten. Teamarbeit lebt und entwickelt sich im gegenseitigen Unterstützen und Begleiten, im Geben und auch Annehmen. Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens sollten in unbelasteter Zeit eingeübt werden. Der konstruktive Austausch unter Erwachsenen kann dann in die Lerngruppe hineinwirken und die Kinder lernen lassen, Konflikte ohne Gewinner und Verlierer zu lösen.

Grundlegend für die gemeinsame Unterrichtsplanung ist die Förderung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Der Blick auf das einzelne Kind, sein Erleben und sein Verhalten ist Voraussetzung für das pädagogische Prinzip, von den Interessen der Kinder auszugehen und ihnen die jeweils angemessenen Lernanreize zu bieten. Dabei wird auch von der Norm Abweichendes zunächst nicht als Störung gedeutet.

Die Entwicklung der Zusammenarbeit von Grund-, Sonderschullehrerinnen und -lehrern und Pädagogischen Fachkräften unter den gegebenen Rahmenbedingungen sollte daher bewusst und gezielt angegangen werden. Als schwierig erweist es sich für die Beteiligten in der Praxis jedoch oft, einen Weg zu finden, um über vorhandene Probleme miteinander - oder möglicherweise mit Hilfe von außen - in ein klärendes Gespräch zu kommen. Diese Handreichung möchte eine Hilfestellung anbieten, um einerseits Problemen bei der Zusammenarbeit vorzubeugen und so unnötigen Reibungsverlust zu vermeiden, andererseits aber Krisen in der Teamentwicklung als „normal“ zu begreifen und Strategien aufzuzeigen, um mit diesen konstruktiv umzugehen.

5 Methodisch-didaktische Prämissen für integrativen Unterricht

*„Integrativer Unterricht verlangt im Sinne der Realisierung der . . . zugrunde liegenden integrativen Pädagogik planerisch und organisatorisch **eine innere Differenzierung von Zielen, Methoden und Medien bei gleichen Lerninhalten!**“*

Georg Feuser, Heike Meyer: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms 1987

Im Sinne der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK 1994, Abschnitt 3.2) ist es als gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten anzusehen, einen binnendifferenzierten, an individueller Förderung orientierten integrativen Unterricht nicht nur für einzelne Kinder, sondern für **die gesamte Klasse** zu entwickeln.

Offene Unterrichtsformen, die gemeinsam vorbereitet werden, erlauben und erleichtern die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Pädagogischen Fachkräften.

Angebote zur Rhythmisierung des Vormittags, Gestalten der Anfangs- und Schlussphasen des Schultages, situationsorientiertes Arbeiten, Arbeiten in Projekten, Freiarbeit, Spiel, Wochenplanarbeit gehören zum pädagogischen Repertoire im schulischen Arbeitsfeld, sie unterscheiden sich in der Gestaltung nach den spezifischen Lernbedürfnissen der Zielgruppen.

Es muss hier darum gehen, die bisherige Trennung von ‚Normal‘- und Sonderpädagogik und die daraus folgende Separierung von Kindern mit Schwierigkeiten zu überwinden und gemeinsam nach neuen Formen der Förderung zu suchen (Krawitz 1992, Feuser 1998).

Dieser Auftrag hat Folgen für die Unterrichtsgestaltung. Für einen entsprechenden integrativen Unterricht wird es daher primär um die Entfaltung von Formen der ‚Inneren Differenzierung‘ gehen. Innere Differenzierung gilt dabei nicht nur als Maxime für die Förderung der Kindern mit besonderen Schwierigkeiten, sondern gibt *jedem* Kind die Möglichkeit, möglichst individuell, selbstständig und selbsttätig entsprechend den eigenen Möglichkeiten zu handeln und zu lernen.

Innere Differenzierung‘ ist daher im integrativen Unterricht als ein Unterrichtsprinzip schlechthin zu realisieren (FEUSER 1987, S. 84). Folgerichtig wird im „Folgekonzept für die Schulen im Modellversuch ‚Lern- und Spielschule‘ und ‚Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen“ darauf verwiesen, dass Team-teaching-Verfahren schwerpunktmäßig angewendet werden sollen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Kleingruppenarbeit in besonderen Fördersituationen auszuschließen ist.

Integrativer Unterricht impliziert folglich eine veränderte allgemeine Pädagogik für heterogene Lerngruppen. Somit kann die sonderpädagogische und sozialpädagogische Arbeit nur dann sinnvoll und effektiv sein, wenn eine Mitwirkung an der Gestaltung des allgemeinen Unterrichts ermöglicht wird. Als entscheidendes Kriterium ist hierbei der gemeinsame Einigungsprozess der beteiligten Pädagoginnen/Pädagogen anzusehen (KREIE in EBERWEIN 1992/2).

Deshalb sollte bei der Unterrichtsorganisation darauf geachtet werden, dass der Einsatz von Sonderschullehrkräften und Pädagogischen Fachkräften in diesem Sinne effizient werden kann, z.B. in epochalisierter Form, um die Anzahl der zu betreuenden Klassen zu reduzieren. In Team-Gesprächen werden die Förderprozesse koordiniert.

6. Rollen und Aufgabenfelder von Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Pädagogischen Fachkräften im integrativen Unterricht

Die Rolle der Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer an Regelschulen kann weder als Klassenlehrerin/Klassenlehrer, als Fachlehrerin/Fachlehrer, als Nachhilfelehrerin/Nachhilfelehrer noch als Therapeutin/Therapeut beschrieben werden. Sie unterliegt vielmehr einer relativen Offenheit, worin allerdings eine Chance für die konstruktive Selbstgestaltung bezogen auf die jeweilige Klassen- bzw. Teamsituation liegen kann. Dabei wird es Unterschiede bei der Entwicklung der Rollenbilder bei der Arbeit in integrativen Klassen mit weit gehender Doppelbesetzung bzw. den verschiedenen Formen zeitlich mehr oder weniger begrenzter integrierender Förderung geben.

Die Praxis hat gezeigt, dass verschiedene Formen des Rollentausches in Hinblick auf die Unterrichtsführung entscheidend für das Gelingen der Arbeit sind. Erst dadurch wird ein Kompetenztransfer ermöglicht bzw. ein Perspektivenwechsel im oben dargestellten Sinne eingeleitet. Umfang, Häufigkeit und Formen des Rollentausches sollten dabei von den jeweiligen Rahmenbedingungen, individuellen Konstellationen beziehungsweise persönlichen Schwerpunkten und Kompetenzen abhängig gemacht werden.

Die neue Herausforderung bei der Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen wird darin liegen, die Balance zu wahren zwischen gemeinsamen und individualisierten Lernsituationen zwischen unterrichts(mit)gestaltenden und unterrichtsstützenden Funktionen. Jegliche Aufspaltungen (meine Kinder - deine Kinder; meine Fächer - deine Fächer: Unterrichtsgestaltung hier Unterrichtsunterstützung dort) zwischen Grund- und Sonderschullehrerinnen/-lehrern und Pädagogischen Fachkräften stehen dabei im Widerspruch zum integrativen Anspruch. (WOCKEN 1996)

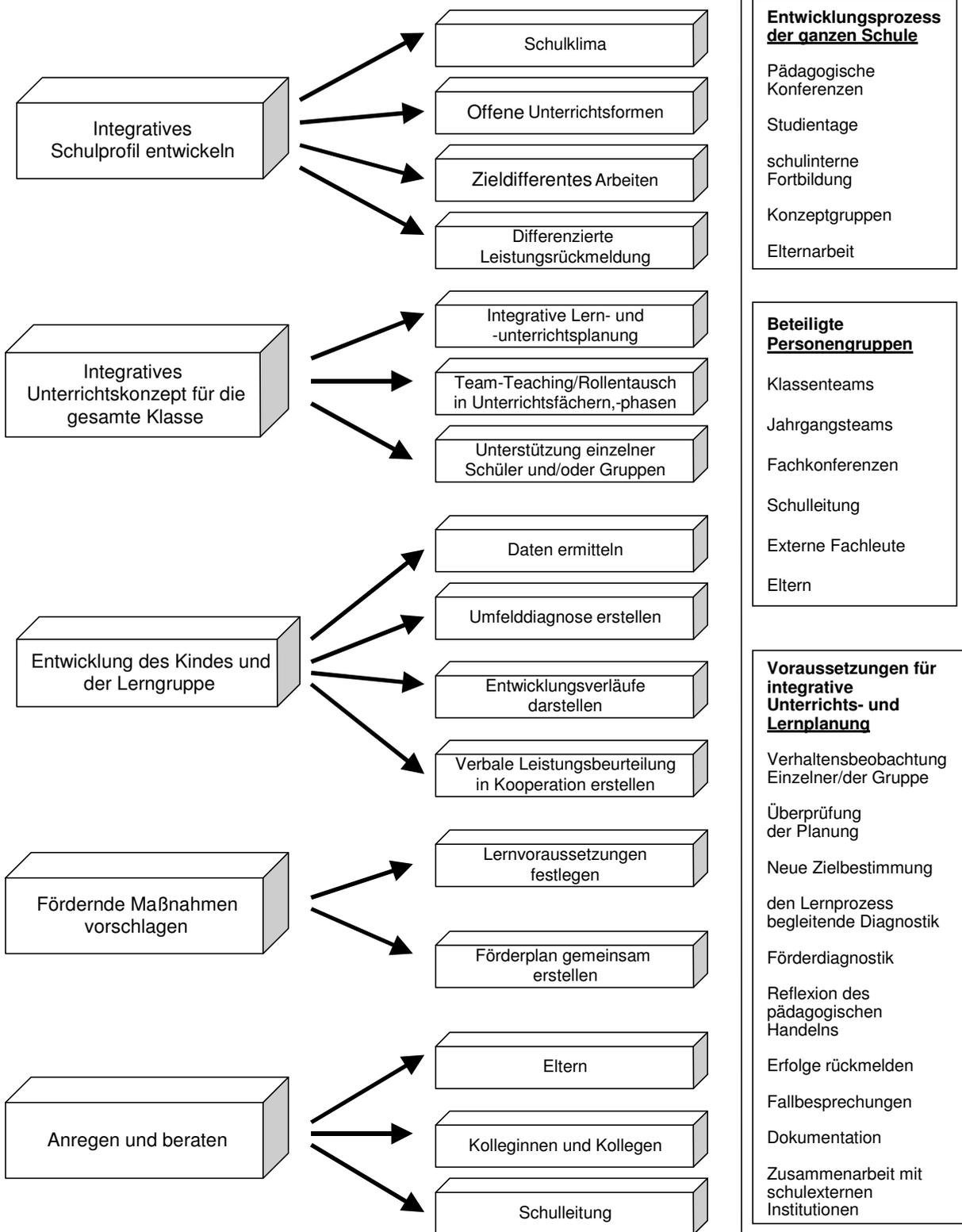
Die Pädagogische Fachkraft bringt sozialpädagogische und spielpädagogische Kompetenzen in die Ausgestaltung aller schulischen Handlungsfelder sowie in die Interaktion mit allen in der Schule handelnden Personen und Personengruppen ein.

Sozialpädagogische Sichtweisen helfen, Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler in der Schule zu erklären und somit auch zu beeinflussen. Die Gruppendynamik in der Klasse hat Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten der Kinder; hier wird z.B. auch die Bedeutung der Anfangsphasen und Abschlussphasen im Tagesablauf sichtbar.

Die genannten Aspekte machen deutlich, dass die Beschreibung der Aufgaben von Sonderschullehrerinnen und -lehrern sowie Pädagogischen Fachkräften an Regelschulen nur vor dem Hintergrund eines didaktischen Konzeptes für integrativen Unterricht

sinnvoll und möglich ist.

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über die vielfältigen konkreten **Aufgabenfelder**, die Gegenstand der gemeinsamen Arbeit von Grundschul-, Sonder-schullehrerinnen/-lehrern und Pädagogischen Fachkräften sein können.



Baustein 1

Integratives Schulprofil entwickeln

Die Grundschule ist eine Schule für alle Schüler

Grundschul Kinder haben unterschiedliche Entwicklungsstände, unterschiedliche soziale Bedingungen im Elternhaus, verschiedene Sprachen und Kulturen. In einer integrativen Grundschule ist diese Heterogenität noch um die Kinder erweitert, die einer Förderung in besonderer Weise bedürfen. Ihre Integration ernst zu nehmen heißt, die Heterogenität grundsätzlich anzunehmen und damit den Förderanspruch aller Kinder zu bejahen.

Das bedeutet, dass die Kolleginnen und Kollegen, die integrative Arbeit gemeinsam leisten, nicht nur ihren Blick auf die per Gutachten als beeinträchtigt ausgewiesenen Kinder richten, sondern sich allen Schwierigkeiten stellen, die in der Lerngruppe auftreten. Die Förderung wird als gemeinsame Aufgabe gesehen und in einem Klima des Vertrauens und der gegenseitigen Wertschätzung organisiert.

Wissensvermittlung und Sozialerziehung sind gleichwertige Aufgaben.

Der Unterricht der Schule ermöglicht jedem Kind selbstständiges Lernen.

Unterricht ist so zu organisieren, dass für alle Kinder Lernprozesse stattfinden können, d.h. die Lehrkräfte verstehen sich als Organisatoren und Begleiter von Lernprozessen. Neben den Inhalten der einzelnen Unterrichtsfächer hat die Vermittlung von Techniken des Lernens einen ebenso hohen Stellenwert.

Die Kolleginnen und Kollegen einer Lerngruppe planen und organisieren den Unterricht gemeinsam. Teamteaching zwischen den Lehrerinnen und Lehrern aus der Grund- und der Sonderschule und den Pädagogischen Fachkräften ist selbstverständlich.

Integration als Ziel

Die genannten Merkmale eines integrativen Schulprofils sind Ziele, die es in einem intensiven Entwicklungsprozess zu erreichen gilt. Bedeutsamer als ein schnelles Entwicklungstempo ist ein intensiver pädagogischer Prozess, in dessen Verlauf die Sonderschullehrerinnen und -lehrer und Pädagogischen Fachkräfte die Chance nutzen sollten, ihre Qualifikation behutsam aber zielgerichtet einzubringen.

In Pädagogischen Konferenzen der Teams, aller Sonderschullehrer und/oder Pädagogischen Fachkräfte einer Schule, Gesamtkonferenzen und Studientagen bzw schulinterne Fortbildungen ist der organisatorische Rahmen für diese Innovationsarbeit gegeben.

Von besonderer Bedeutung ist, dass nicht die „pädagogische Gleichschaltung“ das Ziel aller Bemühungen um ein „integratives Schulprofil“ ist, sondern dass es um eine pädagogische Weiterentwicklung von Schule geht, in die sich die Lehrkräfte nach ihren Möglichkeiten einbringen können. Im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen

natürlich die Schüler. Im Blick auf sie können in einer integrativen Schule von den einzelnen Lehrkräften und den verschiedenen Teams individuell unterschiedliche Formen der Integration entwickelt werden. Dabei sind jedoch die gemeinsam vereinbarten „Merkmale“ einer integrativen Schule zu berücksichtigen.

Diese „**Merkmale einer integrativen Schule**“ werden im Folgenden praxisorientiert erörtert:

Offene Unterrichtsformen

Eine integrative Schule, eine Schule also, die ein möglichst breites Spektrum von Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern gemeinsam weiterentwickeln will, muss sich in besonderer Weise durch „Offenheit“ auszeichnen. „Offenheit“ muss zum Unterrichtsprinzip einerseits und zur persönlichen Haltung jedes einzelnen Lehrers/jeder einzelnen Lehrerin werden. Wer sich der Vielfalt öffnet, muss sich vom Gedanken des „Durchschnittsschülers“ trennen und wissen, dass damit gravierende Unterrichtsveränderungen unumgänglich werden. Eine so verstandene Offenheit bedarf der systematischen Entwicklung und bedeutet mehr als den Erwerb der Kenntnisse über die „Formen des offenen Unterrichts“.

Jede Unterrichtsform ist offen, wenn die Lehrerin/der Lehrer, die/der sie anwendet, „offen“ ist. „Offen sein“ heißt u. a.: Wahrnehmen, wo die Bedürfnisse einerseits und die Möglichkeiten des Schülers andererseits sind. Dies macht es notwendig, dass es in Studientagen neben der Vermittlung von Methoden des offenen Unterrichts auch um das Trainieren von Möglichkeiten der persönlichen Wahrnehmung gehen muss, damit der Blick für die individuellen Möglichkeiten des Schülers/der Schülerin gestärkt wird. Selbstverständlich sind auch verschiedene Formen des offenen Unterrichts einzüben, die einerseits den Schülern Gelegenheit bieten, sich in verschiedener Weise mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen und andererseits der Lehrkraft während des Unterrichts den Raum schaffen, Schüler zu beobachten und deren Bedürfnisse zu spüren, damit auf Grund dieser Beobachtungen individuell gefördert werden kann.

Studientage und pädagogische Konferenzen der Schule müssen daher regelmäßig stattfinden und sollten bausteinartig, mit unterschiedlichen Angeboten der Vielfalt der angesprochenen Aufgaben entsprechen.

Von besonderer Bedeutung sind „Meta-Phasen“, in denen die persönlichen Befindlichkeiten in Beziehung zu wünschenswerten Unterrichtsveränderungen gesetzt werden. Diese Phasen der intensiven Kommunikation bieten den Kolleginnen und Kollegen eine reale Chance, eigene Möglichkeiten und persönliche Grenzen wahrzunehmen und können so einen individuell stimmigen Veränderungsprozess einleiten.

Besonders wichtig wird es in diesen Prozessen sein, dass die unterschiedlichen Sichtweisen und Qualifikationen der verschiedenen Berufsgruppen das Spektrum der Kommunikation erweitern.

So sind integrative Schulen aufgefordert, in Gesamtkonferenzen, Studientagen und regelmäßigen Sitzungen der Klassenteams miteinander immer wieder systematisch und zielorientiert in einer offenen Atmosphäre zu arbeiten. Der schulinternen Fortbildung gebührt Vorrang gegenüber individuellen Fortbildungswünschen einzelner Kolleginnen und Kollegen. Dennoch muss der Wunsch nach persönlicher Fortbildung einen selbstverständlichen Platz innerhalb eines integrativen Schulprofils behalten.

Zieldifferenziertes Arbeiten

„Am Ende des Schuljahres müssen doch alle Schüler auf jeden Fall...!“

Lehrkräfte und Pädagogische Fachkräfte einer integrativen Schule werden diesen Satz relativieren und den Zielpunkt des Vierten Schuljahres vor Augen haben. „Unterwegs“ während der Grundschulzeit können und müssen individuelle Lernwege und Lerntempi zugelassen und unterstützt werden, also eine Lernzieldifferenzierung innerhalb größerer Zeiträume als ein einzelnes Schuljahr.

Das Kollegenteam ermittelt die verschiedenen Lernvoraussetzungen und bemüht sich, differenzierte Angebote bereit zu halten, auf die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können, um sich individuell weiterzuentwickeln. Lernziele sind daher im Idealfall den einzelnen Kindern einer Lerngruppe angepasst und daher unterschiedlich.

Der mögliche gemeinsame Zielpunkt ist erst am Ende des 4. Schuljahres zu erreichen. Vergewisserungen in zeitlichen Abständen bleiben dennoch erforderlich, um Lernprozesse für den Einzelnen wie auch für die Gruppe zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren.

Das Kollegium muss in gemeinsamer Arbeit diese Kompetenz erwerben. Die folgenden Haltungen und Einstellungen, sind dabei förderlich:

- Geduld mit allen, die an der Arbeit sind!
- Unterschiedliche „Trainingsstände“ akzeptieren!
- Rückschritte aushalten und als Aufgabe sehen!
- Fortbildung zu diesem Thema bevorzugt annehmen!
- Förderpläne als Instrument der Individualisierung bedeutsam werden lassen!
- Etatmittel bereithalten!
- Sonderpädagogische und sozialpädagogische Kompetenz einfordern und annehmen!
- Von anderen lernen wollen!

Differenzierte Leistungsrückmeldung

Hat sich eine Schule in besonderer Weise bemüht, Offenheit in ihr Programm geschrieben und zieldifferenziertes Arbeiten als notwendig erkannt, ist die Frage nach differenzierter Leistungsrückmeldung müßig. Die Individualisierung des Unterrichts hat individuelle, damit differenzierte Leistungsmessung als logische Konsequenz zu leisten. Weil aber auch dies nicht gängige Praxis ist, bedarf es auch hier der Unterstützung, der Hilfe und Ermutigung der Kolleginnen und Kollegen. Insbesondere ist an dieser Stelle auf enge und offene der Kooperation mit den Eltern aufmerksam zu machen. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern aber noch mehr, klammern sich an Noten, weil sie an deren objektivere Aussage zur Leistungsfähigkeit glauben. Selbst Eltern, die sehr bewusst eine individuelle Förderung ihrer Kinder einfordern, haben oft Schwierigkeiten, wenn die Leistungsbeurteilung individuell und damit verbal erfolgt. Sie wünschen sich insgeheim den individuellen Lernfortschritt objektiv positiv bewertet. Da dies nicht möglich ist, für die Kinder auch keine Hilfe bedeutet, bedarf es einer schwierigen und oft genug auch vergeblichen Überzeugungsarbeit. Dennoch muss ein Kollegium langfristig zu einer differenzierten Leistungsbeurteilung kommen.

Notenzeugnisse müssen von den Lehrkräften in ihrer Relativität verstanden werden. Verbalbeurteilungen haben den Vorteil, dass die Lehrerin/der Lehrer konkret beschreiben kann, wie der Lernprozess des einzelnen Kindes verläuft. Es ist beispielsweise für das Kind in jedem Fall besser zu verstehen, wenn es liest, dass es früher 40 Fehler, heute aber nur noch 20 Fehler im Diktat macht, weil keine Fehler mehr in der Groß- und Kleinschreibung auftreten, als wenn es ständig die Note „6“ erhält. Eine Alternative bietet die Möglichkeit, Noten auszusetzen und durch eine verbale Beurteilung zu ersetzen, gemäß der Verwaltungsvorschrift zur „Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen“.

Sollten Eltern auf Noten bestehen, muss dem Wunsch Rechnung getragen werden, doch sollte dem Kind in jedem Fall auch eine verbale Beurteilung der erreichten Leistungen zusätzlich ausgestellt werden, damit der persönliche Lernfortschritt dem Kind gegenüber zum Ausdruck kommt. Die Schulleitung fördert und unterstützt die differenzierte Leistungsrückmeldung, bietet intensive Elternarbeit zu diesem Thema an und ermöglicht den Kolleginnen und Kollegen jede erdenkliche Unterstützung in dieser schwierigen Arbeit.

Zusammenfassung:

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Profilbildung einer integrativ arbeitenden Schule sich in ihrer Aufgabenstellung nicht von anderen Schulen unterscheidet, die ebenfalls in großer Zahl dabei sind, auf die Veränderungen der Lebenssituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler heute stehen, mit zielgerichteter und systematischer Entwicklungsarbeit zu reagieren. Die kollegiale Arbeit in den Teams erfordert ein besonderes Engagement und permanente Fortbildung, um neue Impulse in die Schule hineinzuholen, die von vielen Kolleginnen und Kollegen dankbar angenommen werden. Wichtig in diesen Prozessen der Veränderung ist Offenheit untereinander, Geduld und Akzeptanz der unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten. Was gegenüber den Kindern praktiziert werden sollte, muss im Miteinander des Kollegiums erprobt und mehr und mehr realisiert werden.

Baustein 2

Entwicklung eines integrativen Unterrichtskonzepts

"Der Schulleiter, die Lehrer einer Klasse, einer Klassenstufe und von aufeinanderfolgenden Klassen sind im Hinblick auf die Kontinuität der pädagogischen Arbeit,... der Abstimmung und Planung des Unterrichts ...zur Kooperation und Koordination - entsprechend der Dienst- und Konferenzordnung - verpflichtet."

Kultusministerium Rheinland-Pfalz; Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule, Grünstadt 1984, S. 20

"In allen Erfahrungsberichten und Untersuchungen über Schwierigkeiten in der integrativen Arbeit im Unterricht werden an erster Stelle Kooperationsprobleme genannt, erst an zweiter und dritter Position rangieren Belastungen durch SchülerInnen und Unterrichtsgestaltung. "

Wilhelm Schley, Teamentwicklung in Integrationsklassen. In: W. Schley u.a.: Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Hamburg

Die Entwicklung der Zusammenarbeit von Grundschullehrerinnen und -lehrern mit Sonderschullehrkräften und Pädagogischen Fachkräften unter den gegebenen Rahmenbedingungen sollte daher bewusst und gezielt angegangen werden. Als schwierig erweist es sich für die Beteiligten in der Praxis jedoch oft, einen Weg zu finden, um über vorhandene Probleme miteinander - oder möglicherweise mit Hilfe von außen - in ein klärendes Gespräch zu kommen. Diese Handreichung möchte eine Hilfestellung anbieten, um einerseits Problemen bei der Zusammenarbeit vorzubeugen und so unnötigen Reibungsverlust zu vermeiden, andererseits aber Krisen in der Teamentwicklung als "normal" zu begreifen und Strategien aufzuzeigen, um mit diesen konstruktiv umzugehen.

Was ist am Anfang erforderlich?

Auf Grund unterschiedlicher Teamkonstellationen (Klassen-, Stufenteams u.a.) ist die Zusammenarbeit auch unter zeitökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Um Stolpersteine zu vermeiden, sind am Anfang einer Zusammenarbeit jedoch grundsätzlich bestimmte Voraussetzungen zu beachten. So sollten sich die Teams vor Beginn der gemeinsamen Tätigkeit zunächst über ihre Vorstellungen von Kooperation und Integration, ihre Erwartungen an die Partnerinnen und Partner und über grundsätzliche pädagogische Positionen verständigen.

Dabei sollten sie versuchen, insbesondere in Bezug auf die zu fördernden Schülerinnen und Schüler einen grundlegenden Konsens herzustellen, mit denen alle Beteiligten leben können. Unterschiedliche Sichtweisen und Ansätze sollten dabei offen angesprochen und gegebenenfalls zunächst so akzeptiert werden. Im Laufe der Zusammenarbeit werden sich im konkreten Handeln Situationen ergeben, die als Anlass für weiterführende Ziel-, Kompetenz- und Zuständigkeitsklärungen und entsprechende Abstimmungen genutzt werden können.

Ein entscheidender Punkt bei der Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrerinnen und -lehrern, sowie pädagogischen Fachkräften ist die Klärung der Zuständigkeiten. Diese Frage sollte am Anfang besonders sorgfältig besprochen werden, da andernfalls Spannungen „vorprogrammiert“ sein können. Hat sich ein Team im Laufe der Zeit gut aufeinander eingespielt, wird sich diese Frage relativieren und möglicherweise spontan im Unterricht geklärt werden können.

Im Einzelnen geht es hier u.a. um folgende Punkte:

- Welche besonderen Qualifikationen bringen die beteiligten Personen durch ihre Ausbildung und Weiterqualifizierung in die Zusammenarbeit ein? (fachspezifische Weiterbildungen, Kenntnis von diagnostischen Verfahren, Zusatzausbildungen, bestimmte Förderansätze...)
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte haben die Kooperationspartner? (Jeweilige Vorlieben und Stärken in Bezug auf bestimmte Fächer, Methoden u.ä. sollten konstruktiv genutzt werden.)
- Für welche Kinder ist wer inwiefern zuständig? (Die Klärung des Förderbedarfs sollte allerdings gemeinsam geschehen, Zuständigkeiten nicht einseitig festgelegt werden.)

- Für welche unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aufgaben ist wer zuständig? (z.B. erzieherische Maßnahmen, Erteilung und Kontrolle von Hausaufgaben, Aufsicht, Organisatorisches)
- Wer übernimmt welche Fächer oder Lernbereiche? (Die Übernahme von Verantwortung in Kernfächern durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen oder Pädagogische Fachkräfte hat sich in Hinblick auf Kompetenztransfer und Einbindung der Fördermaßnahmen in den Gesamtunterricht als entscheidend für das Gelingen integrativer Maßnahmen erwiesen.)
- Wer übernimmt in welchen Unterrichtsphasen die Unterrichtsführung, wer die Unterrichtsunterstützung? (Verschiedene Möglichkeiten des Rollentausches sollten angedacht und ausprobiert werden.)
- Wie und von wem wird die Leistungsentwicklung welcher Schülerinnen und Schüler festgestellt und beschrieben? (Differenzierte Formen der Leistungsfeststellung und der verbalen Beurteilung sollten nach Möglichkeit gemeinsam geklärt und arbeitsteilig durchgeführt werden, auch wenn die letzte Verantwortung bei den Klassenleitungen liegt.)
- Wie wird die Elternarbeit von wem gestaltet? (Wie werden Elterngespräche, Elternabende, Hausbesuche u.ä. vorbereitet und durchgeführt?)
- Wer hat wo seinen festen Platz in der Klasse? (Die Frage der räumlichen Zuordnung in einer Klasse steht oft in engem Zusammenhang mit dem Status der Beteiligten. Es sollte daher geklärt werden, wie z.B. das Pult genutzt wird, wo Material deponiert werden kann)

Wie kann die Zusammenarbeit weiterentwickelt werden?

Konstruktive Zusammenarbeit wird umso besser gelingen, je mehr die Teampartner bereit sind, auf der persönlichen Ebene bestimmte Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln. Hierzu gehört insbesondere Offenheit für neue Erfahrungen, Bereitschaft zur Auseinandersetzung und zur Hinterfragung eigener Positionen und Haltungen, Fähigkeit zur kritischen Selbsteinschätzung sowie zur Akzeptanz anderer und deren Werte.

Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Bereitschaft, sich Zeit zu nehmen, um die Zusammenarbeit zu organisieren und zu reflektieren. Es darf nicht der Eindruck entstehen, als müsse einer dem anderen „hinterherlaufen“ bzw. würde dessen freie Zeit beanspruchen.

Erfahrungen gelungener Kooperation belegen, dass sich der vermeintliche Mehraufwand im Laufe der Zeit durch die Erhöhung der Arbeitseffizienz und -zufriedenheit relativieren wird.

Im Konkreten ist es erforderlich, sich **explizit** über den Rhythmus und den Rahmen der gemeinsamen Besprechungen zu verständigen. Ein regelmäßiger fester Termin sollte vereinbart werden. Auch wenn Kooperationspartnerinnen und -partner unterschiedliche Bedürfnisse und Möglichkeiten haben und die Besprechungszeit knapp bemessen ist, muss auf Dauer Verständigung gewährleistet sein.

Ein Merkmal von Professionalität in der Zusammenarbeit ist es, sich in gewissen Zeitabständen über inhaltliche und organisatorische Fragen hinaus die **Art und den Verlauf der Kooperation** zum Thema zu machen. Dabei können die eigene Zufriedenheit zum Ausdruck gebracht und damit eventuelle Veränderungsbedürfnisse angesprochen werden. Dies kann z. B. rückblickend für das letzte Halbjahr geschehen, sollte aber am Beginn einer Teamentwicklung oder bei Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit häufiger stattfinden.

Hierzu gehören Fragen wie:

- Ist die Verteilung von Arbeit, Kompetenzen und Zuständigkeiten in Ordnung?
- Was können wir für uns, für die Kinder optimieren?

- Arbeiten wir auf partnerschaftlicher Basis miteinander?
- Gibt es Wünsche an die weitere Zusammenarbeit?
- Kommen wir ins Gespräch darüber, wie wir in der Zusammenarbeit miteinander umgehen?
- Wie ist die Zufriedenheit mit Rolle und Status?
- Woran merken wir, dass unsere Zusammenarbeit produktiv ist?

Auch bei ungleicher Verteilung der Stundenanteile im Unterricht haben **alle** Kooperationspartnerinnen/-partner Verantwortung für das Gelingen der Zusammenarbeit.

Was tun, wenn es Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit gibt?

Nicht selten kündigt sich Probleme in einem diffusen Eindruck an ähnlich wie: „Bei uns im Team klappt das irgendwie nicht!“ oder „Wir können einfach nicht miteinander!“ Teamentwicklung ist dann möglich, wenn es gelingt, Passungsprobleme zu benennen und konkret zu machen.

Die folgende Auflistung benennt **Reibungspunkte**, die in der Zusammenarbeit auftauchen. Sie können den Kooperationspartnern als Klärungshilfe dienen.

- Unterschiedliche pädagogische Haltungen führen zu sich widersprechenden Unterrichtszielen und -praktiken.
- Das unterschiedliche Verständnis von Zuständigkeiten und Kompetenzverteilung lässt sich nicht klären.
- Unterschiedliche Arbeitshaltungen erschweren die Kooperation (z. B.: Wie viel muss vorbereitet, wie viel kann improvisiert, was muss abgesprochen werden; Pünktlichkeit).
- Ein großer Erfahrungsvorsprung einer/eines Teampartnerin/-partners oder besondere Zusatzqualifikationen werden nicht für die Zusammenarbeit genutzt, sondern als „Kompetenzgefälle“ wahrgenommen, das die Arbeit erschwert.
- Wissen um Methoden des Team-teaching und des Offenen Unterrichts fehlt.
- Die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit stimmen nicht mit ihren Zielen überein (z. B. Einsatz an zu vielen Orten, mögliche Besprechungszeiten müssen als Fahrzeiten genutzt werden).
- Eine/ein Teampartnerin/-partner nimmt Schwierigkeiten wahr. Es gelingt nicht in befriedigender Weise mit dem anderen darüber ins Gespräch zu kommen.

Um Konflikten ihren Nährboden zu entziehen, gibt es mehrere Möglichkeiten. Diejenigen Kooperationspartnerinnen und -partner werden am meisten profitieren, die gemeinsam die Angebote nutzen.

- Zum **frühest möglichen** Zeitpunkt das Gespräch mit der/dem Kooperationspartnerin/-partner suchen!
Hat das Team regelmäßige Besprechungstermine, in denen die Zusammenarbeit grundsätzlich zum Thema gemacht wird, ist die Schwelle hierzu niedriger, als wenn ein besonderer Termin anberaumt werden muss. Über ein oder zwei konkrete Begebenheiten zu sprechen, ist wirksamer als „Generalabrechnungen“ zu machen.
- Die **Regionalen AG's** nutzen!
Die Regionalen AG's für integrativ unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, welche vor ähnlichen Schwierigkeiten standen oder stehen. Sie bieten ein Forum, sich mit seinem eigenen beruflichen Profil auseinander zu setzen und sich in seinem fachlichen Selbstverständnis für die integrative Arbeit zu orten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der AG's nutzen die Treffen, sich über Schwierigkeiten und Erfolge in der Arbeit auszutauschen und aus den Erfahrungen der anderen zu lernen.
Dabei schärft sich auch die Wahrnehmung für Reibungspunkte in der Zusammenarbeit, die strukturell in der Organisation von Förderung in der Grundschule angelegt sind (z. B. die Gastrolle der/des Sonderschullehrerin/-lehrers und der Pädagogischen Fachkraft in der Grundschule oder die Situation der/des Grundlehrerin/-lehrers, die/der in einem Großteil der Zeit Kinder mit besonderem Förderbedarf alleine in den Unterricht integriert). Dies hilft, Probleme vor Ort zu relativieren und bzgl. der bestehenden Schwierigkeiten strukturelle und personenbezogene Anteile zu trennen.

- Sich einer **Supervisionsgruppe** anschließen oder eine neue gründen! Supervision ist eine Möglichkeit der Begleitung professioneller Tätigkeit. Insbesondere diejenigen, die in beruflichen Arbeitsfeldern Neuland betreten, erleben Rollenunsicherheit, Reibungspunkte und Klärungsbedarf. In der Supervision schaffen speziell dafür entwickelte Methoden Gelegenheit, die berufliche Situation zu reflektieren, sich über Ziele klar zu werden. Supervision bietet Lernraum, über Konflikte zwischen Werten nachzudenken, Partnergespräche und Problemlösungen zu proben. Supervisionsgruppen werden zurzeit vom Schulpsychologischen Dienst angeboten. Auf Anfrage können sie dort, wo kein Zugang zu einer laufenden Gruppe möglich ist, über das SIL organisiert werden.
- **Fortbildungsveranstaltungen** besuchen!
Kurse und Tagesveranstaltungen zum integrativen Unterricht bzw. zum Thema „Kooperation und Kommunikation“ bieten weitere Gelegenheiten, Kolleginnen und Kollegen mit ähnlichem Erfahrungshintergrund zu treffen. Darüber hinaus lernen Teilnehmerinnen und Teilnehmer Prozesse der Teamentwicklung und Methoden kennen, wie z. B. Ziel- und Rollenklärung in der Teamarbeit, Gesprächsführung. Ebenso wichtig ist die Fortbildung in fachlichen Aspekten integrativer Diagnostik und Förderung sowie in Methoden des offenen Unterrichts. Kompetenz in diesen Bereichen ist eine wichtige Voraussetzung einer Zusammenarbeit, die den Kindern zugute kommt.
- **Außenstehende** hinzuziehen, wenn das gemeinsame Gespräch wiederholt nicht befriedigend verläuft oder Schwierigkeiten nicht gelöst werden! Dies können je nach Situation Kolleginnen/Kollegen, Funktionsträgerinnen/-träger, Schulberaterinnen/-berater oder externe ausgebildete Beraterinnen/Berater sein. Auch die Klärungshilfe von außen sollte früh genug in Erwägung gezogen werden. Wenn die Teampartnerinnen/-partner völlig im Dissens miteinander sind, ist es schwer, zu einem Konsens darüber zu finden, sich gemeinsam Hilfe zu holen und sich auch noch zu einigen bei wem.

Diese Handreichung möchte Mut machen, Kooperationsprobleme nicht als schicksalhaft sondern als „normalen“ Teil der Teamentwicklung zu akzeptieren. Ein gutes Team „fällt nicht vom Himmel“, aber Teamarbeit kann gelernt werden!

Baustein 3

Entwicklung des Kindes in der Lerngruppe feststellen und dokumentieren

Die Arbeit von Grund- und Sonderschullehrkräften mit Pädagogischen Fachkräften in der Schule dient vor allem der Prävention von Schulversagen und ist keine leichte Aufgabe, denn Schulfähigkeit wächst nicht einfach als Funktion des Alters: Untersuchungen haben ergeben, dass Schulanfänger in ihrer Entwicklung um bis zu 3 Jahre differieren. Viele Kinder sind eben heute zum falschen Zeitpunkt „normal“!

Voraussetzung der individuellen Förderung des Kindes in der Lerngruppe ist die Klärung seiner Entwicklungsbedingungen.

Die Beschreibung der Lernvoraussetzungen und individuellen Fähigkeiten müssen ganz konkret geschehen:

- Was kann das Kind im schulischen und außerschulischen Bereich?
- In welchen Situationen zeigen sich seine Fähigkeiten und Fertigkeiten?

Die gezielte Beobachtung bringt Aufschluss über die Stärken und Schwächen des Kindes, sein Erleben und Verhalten.

Die Datenermittlung und die Lernprozessbeschreibung berücksichtigt die besondere Situation des Kindes, seinen Entwicklungsstand, die Bewertungen durch die Betroffenen, Verhaltensbeschreibungen durch die verschiedenen Bezugspersonen, bisherige Lösungsversuche, seine Bedeutung für die schulische und familiäre

Situation; sowie die Wahrnehmungen, Gefühle, Selbstbild, Einstellungen, Motivationen, subjektive Theorien und Reaktionsweisen bei Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Mitschülern und dem betroffenen Kind.

Es werden beobachtet und ausgewertet:

Persönliche Situation des Kindes

- besondere Stärken, Interessen und Vorlieben des Kindes;
- Sensorik und Motorik;
- emotionale und motivationale Stimmungslagen;
- kognitive Voraussetzungen und Sprachfähigkeit;
- soziale Fähigkeiten;
- Reaktionsgewohnheiten und Geschwindigkeiten,
- Selbstwertgefühl, Erfolgs-/Misserfolgsmotivation,
- Einhalten von Regeln beim Spielen und Arbeiten,
- fächerspezifisches/allgemeines Lernverhalten (Sorgfalt, Tempo, Ausdauer, Regelmäßigkeit)
- akute Erkrankungen, Störungen, Medikamenteneinnahme, traumatische Ereignisse

Die Persönlichkeit des Kindes entwickelt sich im sozialen Kontext von Familie, Schule und Klasse. Deshalb ist es wichtig, die Erziehungssituation zu Hause und das schulische Umfeld in die Analyse der Lernbedingungen einzubeziehen.

Erzieherische Situation in der Familie

- Familienstruktur, Erziehungspersonen, Geschwister,
- häusliche Erziehungsziele und Erziehungsverhalten;
- außerschulische und häusliche Lernhilfen, Unterstützung; Pflichten,
- Bedeutung des kindlichen Verhaltens für die Beziehungen in der Familie;
- Freizeitgestaltung, Medien, Spielgelegenheiten, Tagesablauf;
- Wohnverhältnisse und räumliche Bedingungen zu Hause (Arbeitsplatz).

Schulische Situation

- Atmosphäre, optische und akustische Bedingungen im Klassenraum
- räumliche Gegebenheiten, Sitzordnung in der Klasse,
- Zahl und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler in der Klasse
- Einzugsbereich der Klasse, Schulweg (Fahrschüler),
- Leistungsniveau der Mitschüler;
- Zahl der unterrichtenden Lehrerinnen in der Klasse: Stundenanteile: Belastungen der (Klassen-) Lehrerinnen;
- Ausstattung mit Medien und Arbeitsmitteln,
- Räumliche und bauliche Bedingungen und Gestaltungsmerkmale von Schulgebäude, Klassenraum, Pausenhof.

Unterrichtliche Situation

- Arbeits- und Sozialformen in der Klasse,
- didaktische und pädagogische Konzepte und Kompetenzen;
- Bedeutung des Problems für die Beziehungen in der Klasse,

- Medien und Arbeitsmaterialien in der Klasse
- Umgang mit dem Problem: Gespräche, Rücksicht, Hilfen, Vorwürfe, Strafen, Diskriminierungen.

Bei der Beschreibung der Fördermöglichkeiten sind besonders unterrichtliche Maßnahmen zu berücksichtigen:

- Veränderung des Arbeitsplatzes (Sitzplatz, Tischgruppe, Klassenraum, Gruppenraum, Ruheinsel, Banknachbar);
- Veränderung des Unterrichts (offener Unterricht, Team-Unterricht, innere Differenzierung, Rhythmisierung, didaktische und methodische Unterstützung, Beachtung von Lerngesetzmäßigkeiten, Lernwege, Lernkanäle);
- Veränderung des Klassenklimas;
- Neugewichtung von Unterrichtszielen;
- Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken;
- Stärkung sozialer Kompetenz
- Variieren der Lernkanäle, Lernschritte, Lernwege;
- gezielte motorische, sensorielle, sozial-emotionale Förderung.

Aber auch organisatorische Maßnahmen können angemessen sein:

- individuelle Förderung und Kleingruppenarbeit;
- Wechsel der Bezugsgruppe;
- mehr Lernzeit durch Klassenwiederholung;
- Lehrerwechsel; Schulwechsel.

Baustein 4

Fördernde Maßnahmen vorschlagen

Zentrale Bedeutung für das Lernen in der Welt von Morgen ist für unsere Kinder, die Lust am Lernen zu wecken und zu erhalten. Die Frage, die sich ein Kollegium mit unterschiedlichen Kompetenzen immer wieder stellen muss, ist:

Wie organisieren wir selbstbestimmtes, selbsttätiges und selbstverantwortetes Lernen?

Um dies zu verwirklichen ist eine positive, warme, erlaubende, klare Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden Voraussetzung, in der Schüler die Disposition für selbstständiges Lernen erwerben. Die Lehr-/Lernsituation ist eine soziale Situation und wirkt deshalb in und durch Beziehungen.

Förderung muss verstanden werden, als Angebot differenzierter Hilfen für die Entwicklung jedes Kindes in der Klasse. Kinder lernen unterschiedlich, sie erleben und erfahren Unterricht sehr

verschieden. Kinder erreichen die gleichen Ziele zu unterschiedlichen Zeitpunkten und brauchen dafür mehr oder weniger Hilfen.

Der eigentliche Lernprozess der Schüler kann nicht wahrgenommen und nicht beobachtet werden. Beobachtbar ist nur konkretes Verhalten. Die Beobachtung ist zudem abhängig von den Lehr-/ Lernerfahrungen der beteiligten Lehrpersonen und den damit verbundenen Theoriegebäuden. Deshalb ist es notwendig bei der Bereitstellung von Lernumwelten und Unterrichtsarrangements unterschiedliche Kompetenzen zu nutzen.

Diese Aufgabe ist nicht einfach, weil in der Schulklasse bis zu 30 Individuen mit ihren Wünschen, Ansprüchen, Erwartungen, Einstellungen, Erfahrungen, Befindlichkeiten, Wissen und Können zusammen, gemeinsam, aber immer individuell ihr Lernen steuern.

Gezielte Beobachtung der Kinder wird durch die Anwesenheit mehrerer Bezugspersonen in der Klasse erleichtert. Sozialpädagogische Methoden der Beobachtung während der Freispielphasen, im offenen Anfang, in der Gruppenarbeit vergrößern das Spektrum bedeutsamer Informationen über die Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder. Freispiel oder initiierte Spiele sind komplex und zeigen deutlich die möglichen individuellen Fähigkeiten der Kinder. Oft helfen Spiele auch Lernblockaden zu beheben.

Die pädagogische Fachkraft ist Spezialistin für die Analyse des Spielverhaltens, die Auswertung von Gesprächen mit Kindern, und die Beschreibung von Verhaltensmerkmalen. Sie erstellt mündliche oder schriftliche Beobachtungsprotokolle und Pädagogische Tagebücher, beschreibt Entwicklungsverläufe. Dies sind wichtige Informationsquellen, die Aufschluss geben über die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte.

Bei der Erstellung von Förderplänen ist zu beachten, dass das Kind als ganzheitliche Persönlichkeit gesehen wird.

Neben der kognitiven Förderung müssen Aspekte der Wahrnehmung, der Motorik, der Sprache, der Emotionen und Motivationen, sowie das soziale Lernen berücksichtigt werden.

Diese Förderaspekte sind mit den Inhalten und Zielen der Lehrpläne zu füllen. Danach sind die geeigneten Methoden und Materialien für die Förderung auszuwählen oder zu erstellen, mit denen den Kindern der nächste Schritt ihrer Lernentwicklung erleichtert wird.

Diese Aufgabe lässt sich leichter im Team erfüllen, da die verschiedenen Kompetenzen und Sichtweisen für die Vielfalt der Angebote bereichernd ist.

Die Zusammenarbeit von Grundschul- und Sonderschullehrkräften mit Pädagogischen Fachkräften erweitert durch die unterschiedlichen Kompetenzen, Erfahrungen, Wahrnehmungen und Interpretationsfähigkeiten die Sichtweisen und erhöht die Möglichkeiten, die Förderung für alle Kinder zu optimieren. „Fehler“, die die Kinder machen, sollten für die beteiligten Lehrkräfte Hinweise auf Denkstrukturen und Verarbeitungsstrategien sein. Gemeinsam können Ideen für neue Lernangebote im Unterricht entwickelt werden. Entscheidend sind die „didaktischen Landkarten“ in den Köpfen der beteiligten Lehrpersonen, die Zusammenhänge erschießen und das Lernen als Prozess begreifen.

Dem Kind muss die Gewissheit vermittelt werden, dass es mit Anstrengung ein Ziel erreichen kann. Dem Kind müssen die Hilfen zur Selbsthilfe zur Verfügung gestellt werden und durch die Atmosphäre in der Klasse die Chance geboten werden, diese Hilfen auch anzunehmen. Die Erstellung von Förderplänen ist gemeinsame Aufgabe aller an der Förderung Beteiligten, damit die unterschiedlichen Sichtweisen, Kompetenzen und Beziehungen zum Kind genutzt werden können. Wichtig ist zudem die Abstimmung mit Personen der außerschulischen Förderung und den Eltern, damit Synergieeffekte genutzt werden.

Baustein 5

Anregen und beraten

Wichtige Ereignisse im Unterricht, besondere Vorfälle oder Erziehungs- und Lernprobleme sind Sonderschullehrerinnen und -lehrern und Pädagogischen Fachkräften, die nur stundenweise in der Klasse sind, oft nur aus Berichten bekannt. Dies erschwert ihre Aufgabe, Eltern, Lehrer/innen und die Schulleitung in Hinblick auf die Förderung von Kindern zu beraten. Oft werden sehr hohe Erwartungen an die Beratungskompetenz gestellt. Erfahrungen aus den Schulversuchen haben gezeigt, dass dieser Arbeitsbereich schwierig und sehr konfliktgefährdet ist. Nach ZIELKE (1997) stellt allerdings die Beratungsfunktion eine der Hauptaufgaben der Sonderpädagoginnen und -pädagogen dar.

Um Konflikte in der Teambeziehung zu vermeiden, sollte Beratung nicht als „gute Ratschläge geben“ verstanden werden. Stattdessen ist anzustreben, Beratung in den Kontext der pädagogischen Praxis im Schullalltag einzubinden und in modellhaften Situationen konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

In einem kooperativen Beratungsgespräch kann es nicht darum gehen, dass ein/e Kollege/in den/die andere/n belehrt. Vielmehr sollten beide gemeinsam im Austausch ihrer unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungsansätze nach Lösungsmöglichkeiten suchen, die von allen Beteiligten mitgetragen werden können. Beratung ist daher nicht eingleisig, sondern wechselseitig zu verstehen. Je nach Situation kann es dabei zu einem Tausch der Rollen von Berater/in und Beratender/m kommen. Schließlich können Sonderpädagogen/innen kein „Kompetenzmonopol“ (ZIELKE ebenda) für sich in Anspruch nehmen, sondern sollten sich ebenso mit anderen Einschätzungen auseinandersetzen und gegebenenfalls eigene Positionen überdenken.

Die Gestaltung und Weiterentwicklung der Grundschule muss als Aufgabe gesehen werden, die nur langfristig, gemeinsam, in großer Offenheit und gegenseitiger Rücksicht und Sensibilität gelöst werden kann.

LITERATUR:

- Eberwein, Hans:** Zum gegenwärtigen Stand der Integrationspädagogik
in: Die Grundschule 9/1989
- Feuser, Georg/ Meyer, Heike:** Integrativer Unterricht in der Grundschule,
Solms 1987
- Kreie, Gisela:** Die veränderte Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in
integrativen Klassen in: Die Grundschulzeitschrift 27/1989
- Kreie Gisela :** Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit
in: Hans Eberwein (Hrsgb.) Handbuch der
Integrationspädagogik, 1992
- Kultusministerkonferenz:** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung
in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, 1994
- Reiser, Helmut:** Sonderpädagogik als Service-Leistung?
- Schley, Wilfried** u.a.: Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen,
Hamburg 1992
- Wocken , Hans:** Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen
in: Behindertenpädagogik 4/1996
- Zielke, Gitta:** Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in
integrativ arbeitenden Grundschulen in: Hans Eberwein
(Hrsgb.) Handbuch der Integrationspädagogik, 1997

Wir danken für die Mitarbeit:

Max Düpper

Uscha Forster

Christa Leuk – Saile

Regina Mannitz

Rosi Norta-Lanser

Christine Schrodin