



Martin Schwoch

## **Wir lernen gemeinsam**

SchülerInnen mit und ohne geistige  
Behinderung in der Grundschule



Martin Schwoch

# **Wir lernen gemeinsam**

**SchülerInnen mit und ohne geistige  
Behinderung in der Grundschule**

Mit 25 Abbildungen und 8 Tabellen

Mit Online-Zusatzmaterial

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Dr. *Martin Schwoch*, Sonderpäd., war Lehrer an Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung in unterschiedlichen Bundesländern und ist aktuell im Gemeinsamen Unterricht an einer Grundschule in Brandenburg tätig; außerdem arbeitet er als Diagnostiker und Berater für Lehrer und Eltern.

**Hinweis:** Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnungen nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

#### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-497-02687-6 (Print)

ISBN 978-3-497-60404-3 (PDF)

© 2017 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Covermotiv: © iStock.com / olesiabilkei

Abbildungen im Innenteil sowie im Online-Zusatzmaterial unter Verwendung von Fotos und Grafiken von Dr. Martin Schwoch und Lisa Reich

Satz: Sabine Ufer, Leipzig

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: [www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de) E-Mail: [info@reinhardt-verlag.de](mailto:info@reinhardt-verlag.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Personenkreis der SchülerInnen mit geistiger Behinderung</b> .....	<b>10</b>
<b>2 Gemeinsamer Unterricht</b> .....	<b>14</b>
2.1 Theorien des gemeinsamen Unterrichts .....	14
2.1.1 Theorie des gemeinsamen Gegenstandes (Feuser 1989) .....	15
2.1.2 Theorie integrativer Prozesse (Reiser 1991) .....	16
2.1.3 Theorie gemeinsamer Lernsituationen (Wocken 1998) .....	17
2.1.4 Theorie eines Unterrichts der Vielfalt (Hinz 1998) .	18
2.1.5 Schnittmenge der Theorien des Gemeinsamen Unterrichts .....	19
2.2 Didaktische Prinzipien im Unterricht mit SchülerInnen mit geistiger Behinderung .....	20
2.2.1 Prinzip Individualisierung und Differenzierung ..	21
2.2.2 Prinzip der Aktivität .....	22
2.2.3 Prinzip ganzheitliches Lernen .....	22
2.2.4 Prinzip Lehrziel-Strukturierung .....	23
2.2.5 Prinzip Anschaulichkeit und Übertragung .....	24
2.2.6 Prinzip Entwicklungsgemäßheit .....	25
2.2.7 Prinzip aktionsbegleitendes Sprechen .....	26
2.2.8 Prinzip Strukturierung .....	27
2.2.9 Prinzip soziale Lernmotivierung .....	29
2.2.10 Prinzip Fachorientierung .....	30

2.2.11	Prinzip Handlungsorientierung und Handlungsbezogenheit .....	31
2.2.12	Prinzip Selbstbestimmung .....	35
<b>3</b>	<b>Planung inklusiven Unterrichts .....</b>	<b>39</b>
3.1	Didaktische Landkarten durch „didactic mapping“	39
3.2	Förderplanung .....	44
3.2.1	Förderplanung als Prozess .....	44
3.2.2	Erstellung von Förderplänen .....	46
3.2.3	Förderplanung als Zukunftsplanung .....	53
3.3	Differenzierungsmaßnahmen .....	59
3.3.1	Formen der äußeren Differenzierung .....	59
3.3.2	Formen der inneren Differenzierung .....	63
3.4	Differenzierung durch Öffnung von Unterricht ...	95
3.4.1	Ziele offenen Unterrichts .....	96
3.4.2	Voraussetzungen für die Öffnung von Unterricht .	98
3.4.3	Formen offenen Unterrichts .....	101
<b>4</b>	<b>Abschließende Bemerkungen .....</b>	<b>119</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>120</b>
	<b>Sachregister .....</b>	<b>128</b>

#### **Online-Zusatzmaterial**

Arbeitsblätter und Abbildungen können Leserinnen und Leser dieses Praxisbuchs auf der Homepage des Ernst Reinhardt Verlags unter <http://www.reinhardt-verlag.de> herunterladen. Das Zusatzmaterial ist passwortgeschützt, das Passwort zum Öffnen der Dateien finden Sie am Ende des Buches.

# Vorwort

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 wird die inklusive Bildung und Erziehung für die deutschen Schulen verbindlich. Dieses Grundrecht auf Teilhabe am sogenannten *gemeinsamen Unterricht* ist für SchülerInnen mit geistiger Behinderung erst in Ansätzen verwirklicht. So ist der Anteil von Kindern mit Förderbedarf geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht bspw. im Jahr 2012 mit gerade 6,7% noch verschwindend gering, v. a. im Vergleich zu den anderen Förderschwerpunkten. Demgegenüber hat der Förderbedarf geistige Entwicklung mit 16,1% den zweitgrößten Anteil an der Gesamtschülerschaft mit Förderbedarfen. SchülerInnen mit Förderbedarf geistige Entwicklung partizipieren am schlechtesten am gemeinsamen Unterricht: Nur 7,2% dieser SchülerInnen lernen im integrativen/inkluisiven Setting (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2014).

Die Gründe für dieses unausgeglichene Zahlenverhältnis sind vielfältig. Nicht zuletzt stellt die Inklusion von SchülerInnen mit geistiger Behinderung Schulen vor besondere Herausforderungen bezüglich personeller, räumlicher und materieller Rahmenbedingungen, aber auch in konzeptioneller Hinsicht. Unterricht, Schulkultur und pädagogisches Verständnis von Lehren und Lernen müssen sich den Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft stellen, aus der SchülerInnen mit geistiger Behinderung nicht ausgeschlossen werden.

Inklusiver Unterricht muss sich also zum einen gegenüber einer Vielfalt an Lernbedürfnissen öffnen. Zum anderen benötigen die Lehrkräfte Inspirationen und Handlungsstrategien für die praktische Umsetzung eines inklusiven Unterrichts v. a. auch mit Kindern mit geistiger Behinderung. Vor diesem Hintergrund wurde der vorliegende Lehr- und Lernband erarbeitet.

Dieses Buch richtet sich an Pädagogen, Grundschullehrer, sonderpädagogische Fach- und Lehrkräfte wie auch an Studie-

## Hintergrund

## Intention

rende, die in ihrer alltäglichen oder auch zukünftigen Praxis mit der Aufgabe konfrontiert sind, SchülerInnen ohne und mit geistiger Behinderung zu unterrichten. Einen besonderen Stellenwert besitzt die Verknüpfung von theoretischen Modellen und handlungspraktischen Beispielen. Daher werden in den folgenden Kapiteln zunächst theoretische Modelle, Konzepte und Überlegungen dargestellt und anschließend mit realisierbaren Anwendungsbeispielen und Unterrichtsmaterialien veranschaulicht. Auf diese Art sollen theoriebasierte Inspirationen für einen inklusiven Unterricht modellhaft vermittelt werden. Damit besitzt dieses Buch eine wegweisende Funktion hin zu einem zieldifferenten, individualisierten Unterricht.

An vielen Stellen gehen die Ausführungen über die Grenzen und Erwartungen der Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hinaus. Dies hat zwei Gründe: Zum einen hat ein inklusiver Unterricht weniger den spezifischen administrativen Förderbedarf im Fokus als vielmehr die individuellen Bedürfnisse einer insgesamt heterogenen Schülerschaft. Zum anderen ist der Personenkreis der SchülerInnen mit geistiger Behinderung selbst in hohem Maß heterogen.

#### **Aufbau des Buches**

Auf der Grundlage einer Beschreibung des *Personenkreises der Menschen mit geistiger Behinderung* wird ein Überblick über die *theoretischen Grundannahmen* eines inklusiven gemeinsamen Unterrichts gegeben. Ziel der Darstellung ist es, die Schnittmenge dieser Theorien vor dem Hintergrund der Praxis zu bestimmen. Im weiteren Verlauf werden die *didaktischen Prinzipien* für einen Unterricht mit SchülerInnen mit geistiger Behinderung dargestellt. Dabei sei hervorgehoben, dass diese Prinzipien als entwicklungs-, kognitions- und lernpsychologisch begründete *Handlungsempfehlungen* zu begreifen sind. Ihre Beachtung in einem inklusiven Unterricht kann ein effektives Lernen für *alle* SchülerInnen unterstützen. Im Themenkomplex der *Planung von Unterricht* wird aufgezeigt, wie mithilfe von „*didactic mapping*“ eine vielschichtige Unterrichtsplanung verlaufen kann. Ebenfalls wird die *Förderplanung* konkretisiert, welche als ein Eckpfeiler der (sonder-) pädagogischen Arbeit erachtet wird. Dieser Förderplanungsprozess wird vor dem Hintergrund theoretischer Positionen aus der Sonderpädagogik in ein praxistaugliches, anwendbares Konzept münden. Wesentlichen Bestandteil bilden im Weiteren die *Formen der äußeren und*



*inneren Differenzierung*, welche im inklusiven Setting angewendet werden können. Abschließend werden unterschiedliche *offene Unterrichtsformen* dargestellt. Diese zeichnen sich durch ihr Individualisierungspotenzial aus, das der Heterogenität inklusiv lernender Klassen gerecht wird.

Der Anspruch des vorliegenden Werks besteht darin, den LeserInnen zu jedem Themenkomplex möglichst vielschichtige Anwendungsbeispiele, exemplarische Unterrichtsmaterialien und diverse Hilfsmittel an die Hand zu geben. Diese sollen den Aufbau eines gelingenden inklusiven Unterrichts mit SchülerInnen mit geistiger Behinderung unterstützen. So wird zu Beginn jeden Kapitels theoretisch in den jeweiligen Themenkomplex eingeführt. Teilweise sind die Ausführungen innerhalb der Kapitel mit Beispielen angereichert. Darüber hinaus werden v. a. für den Bereich der *Planung von Unterricht* zahlreiche Anwendungsbeispiele und Unterrichtsmaterialien zur Veranschaulichung als *Onlinematerial* bereitgestellt. Diese Zusatzmaterialien sind über die Homepage des Ernst Reinhardt Verlages abrufbar.

## Hinweise zum Material



# 1 Personenkreis der SchülerInnen mit geistiger Behinderung

Die Bestimmung eines Kreises von Personen widerstrebt im Grunde dem Individualitätsgedanken von zeitgemäßer (Sonder-)Pädagogik und Schule. So kann zunächst festgehalten werden, dass die Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung *heterogen* ist.

## Individualität und Heterogenität

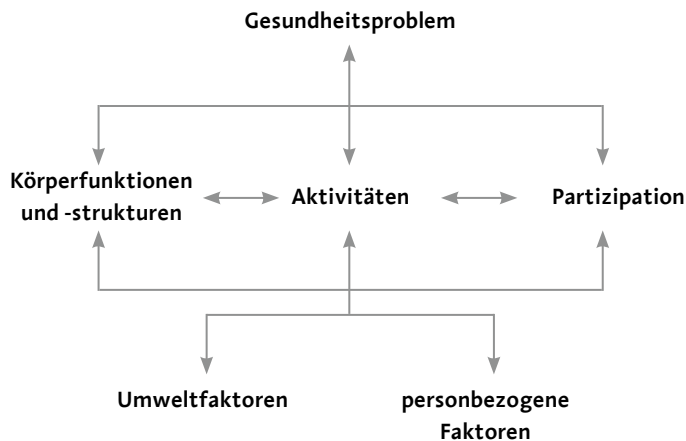
Jegliche Zusammenfassung von Menschen zu bestimmten Gruppen engt daher die Perspektive auf ein bestimmtes Merkmal ein. Der menschlichen Individualität wird eine solche Kategorisierung nicht gerecht. Das Merkmal ist somit gewissermaßen eine *relative Perspektive*, die sich an einer gesellschaftlichen Norm orientiert und die Stärken und Schwächen des Individuums vernachlässigt (Schwoch 2016).

Da diese Betrachtungsweise im Hinblick auf die praktische Arbeit mit SchülerInnen mit geistiger Behinderung keinerlei pragmatische Anhaltspunkte bietet, existieren weitere Erklärungsansätze, mit denen dieser Personenkreis gekennzeichnet werden kann.

## Behinderung als multifaktorielles Bedingungsgefüge

Die World Health Organization (WHO) begründet in der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) die relevanten Faktoren, die eine Behinderung ausmachen (Abb. 1).

In dieser Betrachtungsweise ist ein multifaktorielles Bedingungsgefüge gegeben: Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Ebenfalls spielen die umwelt- und personbezogenen Faktoren eine Rolle. Das bedeutet, dass ein Mensch mit Einschränkungen in den Körperfunktionen (bspw. zerebrale Bewegungsstörung, geringes Leseverstehen etc.) nicht zwingend in seinen alltägli-



**Abb. 1: Multifaktorielles Bedingungsgefüge einer Behinderung (WHO 2012, 46)**

chen Aktivitäten oder seiner Teilhabe (bspw. Orientierung bei einem Besuch im Tierpark etc.) beeinträchtigt sein muss, wenn die umwelt- und personbezogenen Faktoren angepasst werden (bspw. Rampen an den Gehegen, Flyer, Informationstafeln oder Audio-Guides in leichter Sprache etc.). Diese Betrachtungsweise erzeugt ein Verständnis von der Modifizierbarkeit und Anpassungsmöglichkeit der Anforderungen an die individuellen Bedürfnisse der Menschen.

Ein Zugang zum Phänomen der geistigen Behinderung auf ausschließlich kognitiver Ebene leistet die 10. Fassung der Internationalen Diagnosen-Klassifikation (ICD-10). Mit diesem Klassifikationssystem wird die geistige Behinderung anhand des Intelligenzquotienten (Müßigbrodt et al. 2014) bestimmt:

**geistige Behinderung als kognitives Phänomen**

- F70 leichte Intelligenzminderung (IQ 50 – 69)
- F71 mittelgradige Intelligenzminderung (IQ 35 – 49)
- F72 schwere Intelligenzminderung (IQ 20 – 34)
- F73 schwerste Intelligenzminderung (IQ < 20)

Diese Einteilung gemäß der ICD-10 findet in der medizinischen, psychologischen und sonderpädagogischen Diagnostik noch ihre Anwendung. Insbesondere ist die Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der geistigen Entwicklung u. a. von dieser Kategorisierung abhängig. Grundlegend

lassen sich jedoch aus dieser groben Einteilung nur begrenzt handlungspraktische Hinweise für die pädagogische Arbeit ableiten.

**Empfehlungen  
der KMK als  
Ideenratgeber**

Die *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* der Kultusministerkonferenz (KMK) fordern prinzipiell, sich „an den persönlichen Entwicklungsgegebenheiten“ (Kultusministerkonferenz 1998, 4) zu orientieren, da eine „geistige Behinderung [...] nicht statisch, [...] verschiedenartig [...] und [...] uneinheitlich“ (Kultusministerkonferenz 1998, 4) ist. Dieser gedankliche Ausgangspunkt erscheint zunächst sinnvoll vor dem Hintergrund der tatsächlichen Heterogenität des Personenkreises. Auf dieser Grundlage beschreibt die KMK in relativ ausführlicher Form die Auswirkungen auf lern- und schulrelevante Bereiche:

*„Beeinträchtigungen in der geistigen Entwicklung haben insbesondere Auswirkungen auf:*

- das situations-, sach- und sinnbezogene Lernen,*
- die selbständige Aufgabengliederung, die Planungsfähigkeit und den Handlungsvollzug,*
- das persönliche Lerntempo sowie die Durchhaltefähigkeit im Lernprozess,*
- die individuelle Gedächtnisleistung,*
- die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit,*
- die Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen,*
- die Übernahme von Handlungsmustern,*
- die Selbstbehauptung und die Selbstkontrolle,*
- die Selbsteinschätzung und das Zutrauen.“*

*(Kultusministerkonferenz 1998, 4)*

Vor dem Hintergrund der oben eingeleiteten Gedanken über die Heterogenität des Personenkreises und generell der Etikettierungsproblematik soll an dieser Stelle auf die Darstellung verschiedener, vermeintlich typischer Syndrome und Schädigungsbilder (Trisomie 21, Alkoholembryopathie etc.) des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung verzichtet werden. Auch wenn diese primär medizinischen Diagnosen einige statistisch häufige gemeinsame Merkmale der betroffenen Kinder wider-

spiegeln, so treten auch innerhalb eines Syndroms heterogene Entwicklungsverläufe auf. Zudem sind diese Symptomkataloge nur begrenzt für die (sonder-) pädagogische Arbeit nutzbar. Letztlich muss der Blick auf die Stärken und Schwächen der SchülerInnen erfolgen.

*Ausführliche Erläuterungen zu unterschiedlichen Syndromen bieten das Buch „Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung“ von Reinhilde Stöppler (2017) sowie die folgende Broschüre: Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe (2016): „Wir sind Schule – Chronische Erkrankungen und Behinderungen im Schulalltag“. Die Broschüre steht zum Download bereit unter [www.bag-selbsthilfe.de/wir-in-der-schule.html](http://www.bag-selbsthilfe.de/wir-in-der-schule.html) (letzter Zugriff: 15.01.2017).*



## 2 Gemeinsamer Unterricht

Der gemeinsame Unterricht im Sinne der Inklusion kann mit Hinz (2002) als ein Unterricht beschrieben werden, der auf jegliche Dimensionen der Heterogenität in der Schülerschaft Bezug nimmt. Unterschiede in den kognitiven, motorischen, sprachlichen, sozialen, emotionalen Bereichen sowie geschlechtsbezogene und soziokulturelle Diversität sollten gleichermaßen in einem Unterricht an der Allgemeinen Schule Beachtung finden.

### 2.1 Theorien des gemeinsamen Unterrichts

Die Notwendigkeit der Entwicklung einer Theorie des gemeinsamen Unterrichts erscheint vordergründig widersinnig, wenn man sich vor Augen führt, dass für die allgemeine Grundschule im historischen Verlauf immer die Frage nach der individuellen Förderung von Kindern mit verschiedenen Lernvoraussetzungen zunehmend fokussiert und diskutiert wird (Götz/Sandfuchs 2001).

#### **Bildung für alle**

Weiterhin gehört eben auch zu einer *grundlegenden Bildung* durch Grundschule, dass *Bildung für alle* unter Bezugnahme auf individuelle Lernvoraussetzungen ermöglicht wird (Einsiedler 2001b). Damit ist der Unterricht an der Grundschule streng genommen mindestens seit Einführung des Grundschulgesetzes von 1920 ein *gemeinsamer* Unterricht.

Mit der Forderung nach der Inklusion von Kindern mit (geistiger) Behinderung wird jedoch das Spektrum der Lernvoraussetzungen erweitert. Sonderpädagogik hat es sich im Zuge dieser bildungspolitischen und unterrichtlichen Veränderung u. a. zur Aufgabe gemacht, den „noch gemeinsameren“ Unterricht von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen (auch mit Behinderung) zu theoretisieren.

Der folgende Abschnitt zeigt eine knappe Darstellung der theoretischen Konzepte eines gemeinsamen Unterrichts und versucht abschließend, die Schnittmenge aller Theorien für die Alltagspraxis zu bestimmen. Im Wesentlichen können folgende Theorien unterschieden werden:

- Theorie des Gemeinsamen Gegenstandes (Feuser 1989)
- Theorie integrativer Prozesse (Reiser 1991)
- Theorie Gemeinsamer Lernsituationen (Wocken 1998)
- Theorie eines Unterrichts der Vielfalt (Hinz 1998)

### 2.1.1 Theorie des gemeinsamen Gegenstandes (Feuser 1989)

Die *Theorie des gemeinsamen Gegenstandes* (Feuser 1989) stellt das Fundament der Theorieentwicklung für den gemeinsamen Unterricht dar. Feuser betont die Notwendigkeit der „Koope-ration am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ im Rahmen von Projekten, Vorhaben und in Formen offenen Unterrichts [Hervorhebung v. Verf.]“ (Feuser 1995, 170). Den Varianten der äußeren Differenzierung (differenziertes Schulsystem, Extra-Klassen etc.) wird die Individualisierung durch Binnendifferenzierung (Berücksichtigung jeglicher Formen von Unterschiedlichkeit im gemeinsamen Unterricht) entgegengesetzt, um Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken.

Feuser bestimmt grundlegend das Spannungsfeld des gemeinsamen Unterrichts, welches sich zwischen *Kooperation* und *Individualisierung* (Feuser 1995) bewegt.

Die Theorieentwicklung Feusers gipfelt in der *entwicklungslologischen Didaktik* (Feuser 1989). Sein Modell des komplexen didaktischen Felds unterscheidet dabei eine sogenannte *Objektseite*, die eine *Analyse des Sachinhalts* beinhaltet, und eine *Subjektseite*, die eine *Entwicklungsdiagnostik des Kindes* voraussetzt.

Die Sachstrukturanalyse (Objektseite) zielt bspw. auf die Frage: „Welche Lerngelegenheiten und –potenziale bietet der Inhalt bzw. das Thema?“. Die Tätigkeitsstrukturanalyse (Subjektseite) schließt u. a. die Frage ein: „Auf welcher Stufe der kognitiven Entwicklung befindet sich das Kind?“.

Die Erkenntnisse dieser Analyseprozesse münden in eine

**entwicklungs-  
logische Didaktik**