

Bachelorarbeit
zur Erlangung des Akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung: ein kindheitswissenschaftliches Praxisfeld?

Vorgelegt von:

Victoria Nemeth
Matrikelnummer: 20113448

Olvenstedter Straße 45A
39108 Magdeburg
E-Mail: victorianemeth@web.de

Erstgutachterin: Dr. Katrin Reimer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Raimund Geene



Hochschule Magdeburg-Stendal

Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften

Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften

Magdeburg, 17. September 2014

Danksagung

Zunächst möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Bachelor-Arbeit unterstützt und motiviert haben.

Ganz besonders Danken möchte ich meinem Freund *Matthias Kahlo*, der mich in dieser Zeit jeden Tag motivieren konnte und mir die Kraft gegeben hat, die ich brauchte. Deine Worte und deine Nähe haben mich jeden Tag bestärkt einfach weiterzumachen. Du bist der Mensch, auf den ich so lange gewartet habe.

Ein besonderer Dank gilt auch an *Anna Britz*. Mit dir konnte ich jeden Gedanken, jede Angst und jede Unsicherheit in der Zeit teilen. Du hast mir nicht nur Mut und Motivation in der Zeit der Bachelor-Arbeit geschenkt, sondern auch das Studium um so vieles bereichert. Ich danke dir von Herzen für alles, was wir in dieser Zeit erlebt haben.

Meinen Eltern *Kathrin* und *Helmut Seyer* und meinem *Opa Erich*, möchte ich nicht nur für die Zeit der Bachelor-Arbeit, sondern auch für die tolle Unterstützung während des ganzen Studiums danken. Mama, ohne deinen Anstoß Ende 2011 hätte ich wahrscheinlich nicht das Studium in Stendal begonnen und würde jetzt nicht der Mensch sein, der ich heute bin. Vielen Dank für die große Unterstützung in guten wie auch schlechten Tagen.

Zum Schluss möchte ich meiner Dozentin und Betreuerin *Katrin Reimer* danken. Vielen Dank für die tollen Stunden in unzähligen Seminaren, unserem Projekt und die Unterstützung während meiner Bachelor-Arbeit. Durch kritisches Hinterfragen und konstruktive Kritik verhalf sie mir zu einer durchdachten These und Fragestellung. Nicht nur, dass sie immer wieder wertvolle Hinweise gab, auch ihre moralische Unterstützung und Motivation waren unschlagbar.

*Still und mit Liebe denke ich an dich Oma, du wirst immer in meinem Herzen bleiben.
Ich weiß, dass du sehr stolz auf mich wärst.*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Lernbehinderung – Begriffe und Klärung der Terminologie	5
2.1 Geschichtlicher Überblick über den Begriff „Lernbehinderung“	5
2.2 Pädagogische Sichtweise über den Begriff „Lernbehinderung“	6
2.3 Soziologische Sichtweise über den Begriff „Lernbehinderung“	7
2.4 Rechtliche Grundlagen	8
2.5 Definition des Begriffs „Lernbehinderung“	9
2.6 Wichtige Begriffe zur Klärung der Terminologie	10
2.7 Klassifikation, Ursachen, Merkmale und Diagnostik einer Lernbehinderung	13
2.7.1 Klassifikation	14
2.7.2 Ursachen	16
2.7.3 Merkmale	17
2.7.4 Diagnostik	19
3. Sonderpädagogischer Förderbedarf: Förderung und Förderpläne	21
3.1 Förderung, individuelle Förderung, Förderpläne	21
3.2 Kritik an Förderung und Förderpläne	26
4. Umsetzung schulischer Förderung in der Praxis von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung	28
4.1 Schwerpunkt Förderzentren und Förderschule	29
4.2 Schwerpunkt Integrative Arbeitsfelder	32
4.3 Schwerpunkt: eigenes Praxisbeispiel während meines Praktikums an der Internationalen Schule Den Haag (Niederlande)	38
5. Schulische Förderung: ein Arbeitsbereich für Kindheitswissenschaftler_innen?	42
6. Zusammenfassung und Ausblick	46
7. Literatur	50
8. Anhang	51
9. Eigenständigkeitserklärung	64

1. Einleitung

Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung ist ein aktuelles Thema. Unter anderem konnte ich während meines Freiwilligen Sozialen Jahres 2010/2011 (Dorsten-Wulfen, NRW) als Integrationshelferin in der Gesamtschule Wulfen und im Praktikum (während des Studiums) an der Internationalen Schule Den Haag (Niederlande) in diesem Bereich Erfahrungen und Kenntnisse sammeln - aus diesem Grund beschäftige ich mich in der vorliegenden Arbeit mit diesem Thema. Mein Hauptaugenmerk liegt auf der Umsetzung in der Praxis und der Frage, ob dies ein kindheitswissenschaftliches Praxisfeld darstellen kann.

Die schulische Förderung ist ein weitgefächertes Arbeitsfeld. Zu ihr gehören nicht nur Förderschulen und Integrationsklassen, sondern auch z.B. die Frühförderung (Kindertagesstätten, Grundschule), Werkstätten, Berufsbildungs- und Berufsförderwerke und weitere. Um deshalb den Rahmen meiner Arbeit nicht zu sprengen, werde ich mich nur mit zwei vorhandenen Methoden bzw. Konzepten von schulischer Förderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf beschäftigen. Zum einen beschreibe ich Förderzentren (und die dazugehörigen Bausteine) und zum anderen integrative Arbeitsfelder. Mir ist bewusst, dass Inklusion ebenfalls ein wichtiges Arbeitsfeld und hochaktuelles Thema schulischer Förderung ist. In meiner Arbeit werde ich mich allerdings ausschließlich mit der Integration befassen. Die Integration wird in der Bildung als gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen verstanden. Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung werden in Regelklassen eingegliedert und so entsteht ein Unterricht, der gemeinsam von statten geht und nebenher die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung befriedigt. Kurz gesagt, es werden besondere Gruppen in Schulen oder Kindertagesstätten für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf eingerichtet. Bei der Inklusion werden alle Kinder und Jugendliche gemeinsam im Unterricht bzw. in der Gruppe betreut und unterrichtet. Diese Form schließt alle Kinder und Jugendliche mit und ohne Lernbehinderung in den Unterricht mit ein. Diese Struktur passt sich allen individuellen Bedürfnissen an und stellt eine interessante

Form der schulischen Förderung dar. Ich möchte in meiner Arbeit herauskristallisieren, ob eine schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an sogenannten Regelschulen möglich ist und wie diese umgesetzt wird. Daher ist das integrative Arbeitsfeld eine Möglichkeit, das auch beweisen zu können. Außerdem vermute ich, dass dieses Arbeitsfeld eher ein Praxisfeld für die Kindheitswissenschaften sein kann.

In der Einleitung zum Kapitel 2 gebe ich einen kurzen geschichtlichen Rückblick auf die Anfänge vom Umgang mit dem Begriff Lernbehinderung. Dann beginne ich mit der Klärung der Terminologie. Ich werde von Kapitel 2.2 bis 2.4 die pädagogische, soziologische Sichtweise und die rechtlichen Grundlagen zum Begriff „Lernbehinderung“ verdeutlichen. Diese Aspekte bringen eine Übersicht über die einzelnen kritischen Sichtweisen zum Begriff „Lernbehinderung“. Im Kapitel 2.5 werde ich eine abschließende Definition zum Begriff „Lernbehinderung“ geben, die sich aus den unterschiedlichen Sichtweisen ergeben hat. Im Kapitel 2.6 gehe ich auf wichtige Grundbegriffe, unter anderem „Lernbeeinträchtigung“ und „Lernstörung“ ein. Diese Grundbegriffe sind für das weitere Verständnis der Arbeit von großer Bedeutung. Im Kapitel 2.7 werde ich mich mit der Klassifikation, Diagnose, den Merkmalen und Ursachen von Lernbehinderungen befassen.

Im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit gebe ich einen Einstieg in die Thematik des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dieses Kapitel gibt einen Überblick von der Erstellung von Förderplänen bis hin zur Kritik daran. Außerdem stellt dieser Teil einen guten Einstieg in die vorhandenen Konzepte von schulischer Förderung dar, die ich im fünften Kapitel beschreibe.

Das vierte Kapitel ist in drei Schwerpunkte gegliedert. Zunächst beschäftige ich mich mit Förderzentren, danach mit dem integrativen Arbeitsfeld und schließlich stelle ich ein eigenes Praxisbeispiel aus meinem Praktikum im Rahmen meines Studiums an der Hochschule Magdeburg-Stendal vor. Im Methodenkapitel gebe ich dazu mehr Auskunft. In diesem Kapitel wird das kindheitswissenschaftliche Praxisfeld deutlich, welches ich in im sechsten Kapitel näher erläutere.

Im fünften Kapitel gehe ich darauf ein, ob und wie Kindheitswissenschaftler_innen im Praxisfeld der schulischen Förderung arbeiten können. Ich stelle kurz das Tätigkeitsfeld dar und versuche dann Finanzierungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Außerdem beschreibe ich ausführlich, warum Kindheitswissenschaftler_innen für dieses Arbeitsfeld qualifiziert sind und welche Auswirkungen dieses auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen hat. Dieses Kapitel beantwortet meine übergeordnete Frage, ob die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung ein Praxisfeld für Kindheitswissenschaftler_innen darstellt.

Abschließen werde ich die vorliegende Arbeit mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick über die Thematik schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung. Dort werde ich nicht nur kurz meine herausgearbeiteten Kenntnisse der Arbeit zusammenfassen, sondern auch auf die kindheitswissenschaftliche Relevanz des Arbeitsfeldes „schulische Förderung“ eingehen. Dabei beschreibe ich vor allem warum schulische Förderung zukünftig in allen Bildungsstätten durchgesetzt werden sollte.

Die vorliegende Arbeit stützt sich sowohl auf eine Darstellung relevanter Literatur zum Thema Lernbehinderungen und schulische Förderung, als auch auf meine Erfahrungen im Rahmen meines Freiwilligen Sozialen Jahres und meines Praktikums während des Studiums an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Der Praktikumsbericht stellt einen ausführlichen Bericht über meine Tätigkeit an der Internationalen Schule Den Haag in den Niederlanden dar. Dieses Praktikum habe ich im vierten Semester meines Studiums an der Hochschule Magdeburg-Stendal absolviert. Aufgrund meiner Begeisterung an Schulen zu arbeiten, aufgrund meines Freiwilligen Sozialen Jahres 2010/2011 entschied ich mich für das dritte Praktikum an der Internationalen Schule Den Haag.

Mein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) habe ich an der Gesamtschule Dorsten-Wulfen (NRW) als Integrationshelferin absolviert. Eingestellt wurde ich von der Arbeiterwohlfahrt Dorsten-Wulfen, diese hat sich für den Einsatz von

Integrationshelferin an Schulen für Kinder und Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderung spezialisiert.

In meinem Praktikum habe ich an einer Regelschule gearbeitet und wurde als zusätzliche Hilfskraft in der zweiten Klasse der Grundschule eingeteilt. In dieser Klasse bzw. der gesamten Schule, wurde kein sonderpädagogischer Förderbedarf offiziell stattgegeben. Durch die Erfahrungen der Lehrerin in der zweiten Klasse konnte sie jedoch solch einen Bedarf bei ca. vier Schüler_innen feststellen. Bevor sie mit ihrer Familie nach Den Haag (Niederlande) ausgewandert war, hat sie in Deutschland an einer Gesamtschule mit integrativem Förderbedarf gearbeitet. Sie kannte sich somit mit typischen Verhaltensweisen und Störungen von Schüler_innen aus.

Da ich in meinem Freiwilligen Sozialen Jahr auch viele Erfahrungen und Kenntnisse im integrativen Förderbedarf sammeln konnte, durfte ich für die Zeit während meines Praktikums diesen Bereich übernehmen. Beide Arbeitsbereiche jeweils als Integrationshelferin in meinem FSJ und als Praktikantin an der Deutschen Internationalen Schule haben mein Interesse am Thema der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung bestärkt. Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung hat mir nicht nur Spaß und Freude bereitet, sondern gab mir auch einen umfangreichen Einblick in die sonderpädagogische Förderung. Durch diese Arbeit konnte ich die Notwendigkeit des Arbeitsbereiches der individuellen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung feststellen. Dieser Arbeitsbereich ist für die Entwicklung für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung wichtig.

Die aufgeführten Tätigkeiten im sechsten Teil dieser Arbeit habe ich aus meinem Praktikumsbericht entnommen, um eine genaue Darstellung der Arbeit leisten zu können. Der Praktikumsbericht stellt also ein Protokoll für ein eigenes Praxisbeispiel der schulischen Förderung dar. Dieser Teil soll verdeutlichen, wie wichtig dieser Bereich auch in Regelschulen ist. Im Anhang werde ich den gesamten Bericht zur Verfügung stellen.

2. Lernbehinderung – Klärung und Begriffe der Terminologie

Dieses Kapitel gliedert sich wie folgt, vorab gebe ich einen kurzen geschichtlichen Überblick über den Begriff Lernbehinderung. Da der Begriff „Lernbehinderung“ nicht nur damals, sondern auch heute noch stark kritisiert wird, möchte ich kurze Aspekte aus dem pädagogischen und soziologischen Bereich und den rechtlichen Grundlagen von Lernbehinderung wiedergeben. Dieser Überblick über die einzelnen Bereiche stellt nicht nur die unterschiedlichen und kritischen Sichtweisen über Lernbehinderung dar, sondern gibt meiner Arbeit auch eine abschließende Definition über den Begriff „Lernbehinderung“.

In den Arbeitsbereich der sonderpädagogischen Fachrichtung „Lernbehindertenpädagogik“ fällt der Begriff Lernbehinderungen. Lernbehindertenpädagogik wird als problembelastende Arbeitsrichtung angesehen. Nicht nur die unterschiedlichen Begriffserklärungen von Lernbehinderung werden kritisiert, sondern auch die Spannweite der Inhalte des Fachbereichs „Lernbehindertenpädagogik“. Das hat den Grund, dass der Fachbereich Lernbehindertenpädagogik kein eigenes Profil entwickelt hat. Es zeigt sich, dass die ersten Probleme schon bei der Benennung des Begriffs auftreten, denn eine wissenschaftliche allgemein akzeptierte Definition existiert nicht. Außerdem versuche ich verschiedene Ursachen und Merkmale von Lernbehinderung zu schildern und eine Klassifikation, so wie eine Diagnose von Lernbehinderung aufzuzeigen. Es wird sich herausstellen, dass eine Klassifikation von Lernbehinderung kaum möglich und die Diagnose von Lernbehinderung seit Jahrzehnten umstritten ist. Trotz dieser Tatsachen versuche ich die wichtigsten Aspekte herauszukristallisieren, um einen ersten Einblick über mein Thema zu geben.

2.1 Geschichtlicher Überblick über den Begriff „Lernbehinderung“

Die Benennung des Begriffs „Lernbehinderung“, „lernbehindert“ ist problematisch. Seit vielen Jahren werden die Begriffe neu definiert und immer wieder kritisiert.

Einen Anfang der Auseinandersetzung mit Lernbehinderungen stellt das 1864 erschienene Buch „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ von Heinrich Ernst Stötzner dar. Stötzner möchte eine neue Schule ins Leben rufen und ihre Verbreitung bewirken. Er entwirft eine eigenständige Schule für Kinder, die in dem damaligen Bildungssystem nicht angemessen berücksichtigt wurden. In diesem Buch wird die erste Idee einer Hilfsschule zum ersten Mal veröffentlicht. Aus den Hilfsschulen entwickelten sich Jahre später die Sonderschulen. Allerdings werden in Stötzners Schrift die Kinder als „Stumpfsinnige“ oder „geistig Schwache“ bezeichnet.¹ Diese Begriffe stoßen heutzutage auf Kritik und Ablehnung. Trotz alledem kann bis heute keine einheitliche Definition für Kinder und Jugendliche mit einer „Lernbehinderung“ gefunden werden. Ich werde trotzdem unterschiedliche Definitionen wiedergeben, um eine Grundlage für meine Arbeit zu finden.

2.2 Pädagogische Sichtweise auf den Begriff „Lernbehinderung“

Lernbehinderung lässt sich hauptsächlich nur durch Beobachtungen erschließen. Das ist ein schwerwiegendes Problem im Bereich der Pädagogik. Es ist schwierig sich mit einem Gegenstandsbereich zu befassen, der sich in vielen Bereichen nur durch Beobachtungen und Messungen erschließen lässt.²

Da die Begriffe „Schwachsinnige“ oder „Stumpfsinnige“ heute eine Diskriminierung des Personenkreises darstellen, ist man zu der Bezeichnung „Lernbehinderte“ übergegangen. Allerdings ist dieser Begriff immer noch kritisch zu betrachten. Es werden heutzutage noch Assoziationen gebildet, wenn man von „lernbehindert“ spricht. Einige Assoziationen sind unter anderem „dumme Kinder“, „Versager“ oder „Behinderte“. Auch der Zusatz des Begriffs „behindert“, der als eine Einreihung in die Behindertenkategorien dienen soll, stellte sich nicht als Verbesserung dar. Dieser Zusatz sollte als Ressource für betroffene Kinder und

¹ Vgl. Schröder, Ullrich. Lernbehindertenpädagogik, Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart 2000. S. 11

² Vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 195

Jugendliche dienen. Wie schon erwähnt, ist auch der Begriff „lernbehindert“ zu einem negativen sozialen Effekt geworden. Außerdem ist es weiterhin schwer, Lernbehinderungen in die gängige Systematik („Behinderung“) einzugliedern. Beim Begriff „lernbehindert“ geht es ausschließlich um schulische Anforderungen und nicht lebensweltliche, da es ausschließlich nur den schulischen Bereich betrifft. In der Pädagogik geht es „um solche Kinder und Jugendliche, die mit dem schulischen Lernangebot der Allgemeinen Schule nicht zurechtkommen, dort nicht toleriert und deshalb an anderen Lernorten besser gefördert werden“^{3,4}.

2.3 Soziologische Sichtweise des Begriffs Lernbehinderung

Es ist aus system-konstruktivistischer Sicht eine objektive Beschreibung von „Lernbehinderung“ nicht möglich. Der system-konstruktivistische Ansatz hat im Laufe der Zeit einen hohen Stellenwert erlangt. Die durch Maturana/Varela (1987) aus neurobiologischer Sicht herausgearbeiteten Aspekte einer Sichtweise des Menschen untermauern die Positionen des Konstruktivismus. Lernen wird immer als eine Art konstruierender Tätigkeit des lebenden Systems angesehen und ist in soziale Interaktionen eingebunden. Im interaktiven Prozess zwischen Beobachter und Kind können Beschreibungen von Lernschwierigkeiten als Konstruktionen gebildet werden. Wichtig dabei sind die Eigenaktivitäten des Kindes und die Bedeutsamkeit der Interaktionsgestaltung zwischen Lehrendem und Lernendem. Für Erziehung und Unterricht stellt sich somit die Aufgabe, Lernprozesse anzuregen und zu aktivieren - Lernumwelten müssen neu gestaltet werden und es sollte nicht nach herkömmlichem Unterrichtsverständnis gelehrt werden. „Behinderungen des Lernens bei Kindern und Jugendlichen gehen somit grundsätzlich aus einer Lehr-Lernkultur hervor, die eine bestehende Asymmetrie zwischen Lehren und Lernen nicht überwindet“^{5,6}.

³ Biermann, Adrienne, Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 196

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Theis-Scholz, Margit. Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder. Stuttgart 2002. S. 19

⁶ Vgl. ebd. S. 19

2.4 Rechtliche Grundlagen

Ungeachtet der Tatsache, dass dem Begriff Lernbehinderung kein einheitliches Verständnis zugrunde liegt, so findet man dennoch in der modernen Gesellschaft unzählige Kinder und Jugendliche, die hinter den Anforderungen des jeweiligen Bildungssystems zurückbleiben. Für diese Kinder und Jugendlichen muss eine Lösungshilfe gefunden werden. Eine Vorlage dafür bietet das Grundgesetz Artikel 3, Absatz 3. In diesem Artikel steht, dass niemand wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, Sprache, Heimat, Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauung benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Auch darf niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Somit hat auch das behinderte Kind verfassungsrechtlich einen Bildungsanspruch und dieser darf ihm nicht vorenthalten werden. Sonderschulen haben das Recht auf individuelle Bildung und Erziehung in gewisser Weise umgesetzt. So hat sich in den letzten 200 Jahren ein Förderschulwesen entwickelt, das sich mit spezialisierten Lehren für die betroffenen Kinder und Jugendlichen befasst. So bekommen behinderte Schüler individuelle Hilfen, die ihnen zustehen.⁷

Im Jahr 1994 wurde in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in Deutschland, eine Veränderung der Terminologie festgeschrieben. Seitdem wird nicht mehr von Lernbehinderungen, sondern von der Beeinträchtigung im schulischen Lernen gesprochen. Diese Entscheidung wurde in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen der Kultusministerkonferenz vom 1.10.1999 ausgeführt. Diese besagt: „Bei [...] Schülern mit Beeinträchtigungen des schulischen Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zugeteilt werden.“⁸ Lernbehinderung bezeichnet demnach ein problematisches Verhaltens- und Leistungsbild. Dabei ist vorwiegend von aufgaben- und bereichsspezifischen

⁷ Vgl. Borchert, Prof. D. Johann. Einführung in die Sonderpädagogik. München 2007. S. 219f.

⁸ Werning, R.; Lütje-Klose, B. Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München 2003. S. 19

Schwierigkeiten auszugehen. Diese können sich häufen und eine Clusterbildung verursachen. Es darf nicht von einem Mangel an Lernfähigkeit im Sinne einer generellen Lernbehinderung gesprochen werden. Lernbehinderung ist ein hypothetisches Konstrukt, welches die Situation einer Person (nicht ein Merkmal) beschreibt. Es ist als Ergebnis interaktiver Abläufe zwischen personalen und Umwelt-Gegebenheiten in der einzelmenschlichen Entwicklung zu verstehen.⁹

2.5 Definition des Begriffs „Lernbehinderung“

Wie schon erwähnt ist Lernbehinderung dadurch charakterisiert, dass Kinder und Jugendliche mit der Regelschule nicht zurechtkommen. Die Gründe dafür können verschieden sein. Schulprobleme betrachtet man üblicherweise dann als Ausdruck einer Lernbehinderung, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- a. zwei bis drei Jahren betragen die Leistungsrückstände
- b. sie betreffen mehrere Unterrichtsfächer
- c. sie bestehen über mehrere Jahre
- d. sind keine Folge eines unzureichenden Lernangebots oder eines schlechten Unterrichts.¹⁰

Demnach müssen Schulschwierigkeiten bezüglich einer vereinzelt Lernproblematik nicht mit einem niedrigen Niveau der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit einhergehen. Oft werden auch der Lernort oder ein Persönlichkeitsmerkmal (z.B. die Intelligenz) als Grund gesehen, diese stehen allerdings weniger im Vordergrund einer Lernbehinderung.¹¹ Ursachen für eine Lernbehinderung werde ich im Verlauf meiner Arbeit wiedergeben.

Die gängigste Definition von Lernbehinderung ist die vom Deutschen Bundesrat aus dem Jahr 1974. Diese Definition fasst alles Wesentliche zusammen. Sie beschreibt, dass Lernbehinderung nicht auf den Förderort, sondern vielmehr auf das

⁹ Vgl. Borchert, Prof. D. Johann. Einführung in die Sonderpädagogik. München 2007. S. 223

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vgl. Borchert, Prof. D. Johann. Einführung in die Sonderpädagogik. München 2007. S. 222

Lernen des Kindes ausgerichtet ist. Kinder und Jugendliche sind „lernbehindert“, weil sie vornehmlich in ihren Leistungen beeinträchtigt sind.¹²

In den letzten Kapiteln habe ich versucht, eine wesentliche Klärung der Terminologie von Lernbehinderung darzustellen. Es gibt viele unterschiedliche Definitionen die besagen, dass Kinder und Jugendliche nicht „lernbehindert“ sind, weil sie nicht fähig dazu sind „richtig“ zu lernen. Vielmehr spielen Umwelteinflüsse und personengebundene Faktoren eine Rolle. Auch wird deutlich, dass der Begriff in allen Bereichen stark kritisiert wird, dennoch konnte ich eine grundlegende Definition für meine Arbeit herauskristallisieren.

2.6 Wichtige Begriffe zur Klärung der Terminologie Lernbehinderung

Im Folgenden werde ich auf Fachgebiete wie Sonderpädagogik und sonderpädagogischen Förderbedarf eingehen und diese im weiteren Verlauf definieren. Diese Begriffe sind zusätzlich wichtig, um einen Einblick der Terminologie Lernbehinderung zu bekommen. Außerdem werde ich weiter auf einzelne Begriffe, wie z.B. Lernstörungen, Lernbeeinträchtigung genauer eingehen. Diese Begriffe unterscheiden sich im Schweregrad bei der Einstufung von Lernbehinderungen.

Im geschichtlichen Verlauf wurde ein Begriffssystem von zahlreichen Bezeichnungen und Abstufungen entwickelt (Bach, 1970). Vom bekannten Begriff „Lernbehinderung“ wurden auch die Begriffe „Lernbeeinträchtigung“ und „Lernstörung“ entwickelt. Unter „Lernbeeinträchtigung“ kann jegliche Schwierigkeit in der Erfüllung der schulischen Anforderungen auf dem Niveau der Grund- und Hauptschulen, die gesellschaftliche „Normalqualifikation“, sowie die „Mindestqualifikation“ in Bezug auf schulisch erwerbendes Wissen und Können verstanden werden. Der Begriff „Lernbeeinträchtigung“ soll den Oberbegriff zu „Lernstörung“ und „Lernbehinderung“ darstellen, „Lernbehinderung“ und „Lernstörung“ sind in der Begriffshierarchie nebeneinander angeordnet. „Lernstörung“ ist dabei die geringere und „Lernbehinderung“ die

¹² Borchert, Prof. D. Johann. Einführung in die Sonderpädagogik. München 2007. S. 219

schwerwiegendere Ausprägung von „Lernbeeinträchtigungen“. Wie ausgeprägt die Lernbeeinträchtigung ist, wird in drei Dimensionen erfasst (Schwere, Umfang, Dauer) und in Gegenüberstellungen:

- a. schwer(wiegend) – weniger schwer(wiegend) (Schwere)
- b. umfänglich – partiell (Umfang)
- c. langfristig – kurzfristig (Dauer)

näher erläutert.

Beispiel:

Lernbehinderung: schwerwiegend, umfänglich, langandauernd

Lernstörung: weniger schwerwiegend, partiell, vorübergehend

Diese Zuordnung ist allerdings unvollständig, insgesamt gibt es acht Merkmalskombinationen, die den Schweregrad einer Lernbeeinträchtigung wiedergeben:

- schwer/weniger schwer x umfänglich/partiell x langandauernd/temporär¹³

Beispiel:

*Legasthenie (Lese-Rechtschreib-Schwäche) kann durchaus als schwerwiegend und langandauernd, aber nicht als umfänglich betrachtet werden. Ein Hauptschüler mit ständigen Versetzungsproblemen weist eine umfängliche und langandauernde, aber keine schwerwiegende Lernbeeinträchtigung auf.*¹⁴

Wenn also schulische Leistungen hinter den Zielen der Allgemeinen Schule, Grund- und Hauptschule zurückbleiben, bei der die üblicherweise tolerierte Bandbreite des „normalen“ Lernens in eine negative Richtung verläuft, so wird dies als „Lernbeeinträchtigung“ bezeichnet. Die mildere Ausprägung dazu wird als „Lernstörung“ bezeichnet. Einer Lernstörung kann durch besondere Förderung entgegengewirkt werden, so dass es keine großen Auswirkungen im Schulverlauf

¹³ Vgl. Schröder, Ullrich. Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart 2000. S. 81

¹⁴ Vgl. ebd.

gibt. Kommt es jedoch zum Fall, dass individuelle schulische Förderung nicht wirkt, also durch erzieherische und unterrichtsspezifische Mittel den betroffenen Schüler/Schülerin nicht mehr zu den erforderlichen Lernprozessen und –ergebnissen verhelfen kann, kommt es zu einer „Lernbehinderung“.

Im Verlauf meiner Arbeit konnte ich verdeutlichen, dass es unterschiedliche Begriffsdefinitionen von Lernbehinderung gibt und diese auch heute noch stark kritisiert werden. Auch der Fachbereich Sonderpädagogik steht aus unterschiedlichen Gründen und von verschiedenen Seiten massiv in der Kritik. Wie auch bei dem Begriff Lernbehinderung, ist die Bezeichnung des Arbeitsfeldes Sonderpädagogik umstritten. Der Fachbereich trägt unterschiedliche Namen, der besondere Begriffsinhalte aufweist. Diese Fachbereiche unterscheiden sich vor allem bei der Benennung und der Definition. Unterscheidungen kann man in den Begriffen: Behindertenpädagogik, Teil der Allgemeinen Pädagogik mit besonderen Akzenten, Rehabilitationspädagogik, Heilpädagogik und Förderpädagogik machen. Alle Fachbereiche beziehen sich auf Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung oder hervorstechenden Besonderheiten von Menschen, die nicht zwangsläufig als Behinderung bezeichnet werden können. Daher entschloss man sich für den Begriff Sonderpädagogik. Dieser Begriff ist in den Weltsprachen geläufig und meint die uns interessierenden Problembereiche, die nicht nur primär Behinderungen betreffen. Der Personenkreis in der Sonderpädagogik ist demnach weit gefasst. Eine allgemeine Definition von Sonderpädagogik kann demnach lauten: In der Sonderpädagogik geht es „um eine Pädagogik für Kinder und Jugendliche, die im Lernen und Verhalten hervorstechende Besonderheiten aufweisen, die nicht zwangsläufig als Behinderung zu bezeichnen sind, aber Behinderungen durchaus einschließen“^{15, 16}.

Da ich mich in meiner Arbeit primär auf die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung stütze, möchte ich verdeutlichen auf welchen Bereich in der Sonderpädagogik ich mich beziehe.

¹⁵ Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 12

¹⁶ Vgl. ebd. S. 11f.

Der Schulbereich ist das Hauptaugenmerk meiner Arbeit, dieser Bereich schließt vor allem den sonderpädagogischen Förderbedarf mit ein. Dieser Bereich schließt nicht nur Behinderung jeglicher Art, sondern auch sämtliche Risikobelastungen von Schülerinnen und Schülern mit ein. Der Schulbereich schließt die Primarstufe und Sekundarstufe I ein. Daher werde ich mich in den Altersgruppen von sechs bis 15 bzw. 18 Jahren aufhalten. Die Schulbildung von Kindern mit Behinderungen ist unterschiedlich organisiert. Heute hat sich das Bild so verändert, dass Schülerinnen und Schülern variable, unterschiedlich abgestufte Förderangebote zur Verfügung stehen. Als schulische Fördersysteme (die ich im weiteren Verlauf meiner Arbeit behandeln werde) für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf stehen unterschiedliche Formen zur Verfügung. Hierbei spreche ich von ambulanten, integrativen (gemeinsamer Unterricht) und segregativen Formen (Sonderschule, Förderschule etc.). Dabei ist immer zu beachten, dass Sonderformen so weit wie nötig und Regelformen so bald als möglich umgesetzt werden, das Prinzip der Durchlässigkeit.¹⁷ Nicht jedes Kind, das etwas „schwächer“ in seiner Schullaufbahn ist, hat einen Bedarf an schulischer Förderung. So wie auch Verbesserungen im Lernen von Kindern und Jugendlichen jederzeit zu beachten sind.

2.7 Klassifikation, Ursachen, Merkmale und Diagnostik einer Lernbehinderung

In diesem Unterkapitel werde ich versuchen Lernbehinderungen zu klassifizieren und Ursachen erkennbar zu machen. Außerdem zeige ich bestimmte Merkmale einer Lernbehinderung auf und versuche diese kritisch zu beurteilen. Am Ende befasse ich mich mit der Diagnostik von Lernbehinderungen. Die Bereiche, Klassifikation und Diagnostik im Arbeitsfeld der Lernbehindertenpädagogik sind heutzutage immer noch umstritten und schwer herauszustellen. Dennoch versuche ich eine vage Klassifikation und Diagnose herauszukristallisieren.

¹⁷ Vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 23

2.7.1 Klassifikation

In der Lernbehindertenpädagogik gibt es keine objektiven, also der sozialen Wertung entzogenen Tatbestände, die eine eindeutige Zuweisung der Störung bzw. Behinderung zu einer Personengruppen erlauben können. Jedoch kann gesagt werden, dass die betreffende Schülerschaft mit dem Lernangebot der Allgemeinen Schule nicht zurechtkommt und deshalb einer besonderen Förderung im Lernen bedarf. Außerdem können Lernschwierigkeiten ein bestimmtes Kontinuum zugeordnet werden (Kontinuum schulischer Minderleistungen). Die Einstufung des Kontinuums sieht wie folgt aus:

- nicht-zurechtkommen mit einer Lehrperson/Unterrichtsmethode
- schlechte Noten in einzelnen bzw. mehreren Fächern
- sitzenbleiben bzw. Abgang von der Schule ohne Abschlusszeugnis
- tatsächliches Scheitern in fast allen schulischen Lernbereichen (Lernbehinderung?).

Dabei liegt jedoch die Gefahr, dass die Lernbehinderung wieder als eine Behinderung angesehen wird, die sie nicht ist. Es müssen nicht alle Schüler, bei denen diese Problematik auftritt sofort auf eine für sie „richtige“ Schule versetzt werden. Wichtig ist vorerst das Finden der Ursachen für das Scheitern an der Allgemeinen Schule, es muss zwischen einer Lernbeeinträchtigung, Lernstörung und Lernbehinderung differenziert werden.

Lernbeeinträchtigung → Lernstörung → Lernbehinderung^{18,19}

Um zu klassifizieren, kann man auf die gebräuchlichen psychiatrischen Klassifikationssysteme zurückgreifen. Dazu zählt ICD-10, ein Lexikon zur Klassifikation psychischer Störungen, herausgegeben wurde es von der Weltgesundheitsorganisation (WHO). In der ICD-10 gibt es weniger speziell beschriebene Klassifikationen, vielmehr allgemeine Kategorien. Die Kategorie, die auf Lernbehinderungen/-beeinträchtigungen/-störungen zutreffen könnte, ist die

¹⁸ Abbildung 1: Nemeth, Victoria. Beschreibt die Steigerung einer Einschränkung im Bereich Schule und Lernen.

¹⁹ Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 198

Kategorie F81.-. Diese Kategorie wird als „umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten beschrieben“²⁰. Dort steht: „Störungen, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Beeinträchtigung ist nicht einfach Folge eines Mangels an Gelegenheit zu lernen; sie ist auch nicht allein als Folge einer *Intelligenzminderung* oder einer erworbenen Hirnschädigung oder –erkrankung aufzufassen. Es wird angenommen, dass diese Störungen von Beeinträchtigungen der Informationsverarbeitung herrühren, die großenteils auf einer biologischen Fehlfunktion beruhen. Vorkommen häufiger bei Jungen als bei Mädchen.“²¹

Diese Einschätzung der WHO empfinde ich als fast zutreffend für die Klassifikation von Lernbehinderungen. Sie gibt einen guten Überblick über die Thematik und versucht wesentliche Eckpunkte einer Klassifikation von Lernbehinderung zu verdeutlichen. Allerdings wird dort nicht der Begriff „Lernbehinderung“ an sich angesprochen. Die Kategorie F81.- stellt nur eine Überkategorie von umschriebenen Entwicklungsstörungen dar. In der ICD-10 gibt es eine weitere Kategorie F81.3 („Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten“²²). Diese Kategorie beschreibt: „Dies ist eine schlecht definierte Restkategorie für Störungen mit deutlicher Beeinträchtigung der Rechen-, der Lese- und der Rechtschreibfähigkeiten. Die Störung ist jedoch nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eine unangemessene Beschulung erklärbar. Sie soll für Störungen verwendet werden, die die Kriterien für F81.2 und F81.0 oder F.81.1 erfüllen.“²³ Diese Kategorie steht für Rechenstörungen, Lese- und Rechtschreibstörungen usw. Also kann sie keine genaue Klassifikation für den Bereich einer Lernbehinderung geben, nur für ein Teilgebiet. Allerdings ist in der Kategorie F.81.9 die Lernbehinderung aufgezählt. Diese zählt unter „Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet“²⁴.

²⁰ Dilling, H. Weltgesundheitsorganisation. Lexikon zur ICD-10 – Klassifikation psychischer Störungen. Begriffe der Psychiatrie und der seelischen Gesundheit, insbesondere auch als Missbrauchs psychotroper Substanzen sowie der transkulturellen Psychiatrie. 1. Auflage 2000. Verlag Hans Huber. S. 49

²¹ Dilling, H. Weltgesundheitsorganisation. Lexikon zur ICD-10. S. 49

²² Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). Icd-10-GM Version 2009. Band I: Systematisches Verzeichnis. Düsseldorf 2009. S. 301

²³ Ebd. S.301

²⁴ Ebd. S. 301

Demnach kann man davon ausgehen, dass Lernbehinderung unter die Kategorie einer Entwicklungsstörung fällt und keine Behinderung ist.

Allerdings ist schwer einzuschätzen, ob aus medizinischer Sicht für die Pädagogik solche Erkenntnisse hilfreich sind. Die Systeme sind zu ungenau und geben kaum etwas für die pädagogischen Interventionen her.²⁵ Welche Ursachen Lernbehinderungen haben können, werde ich in meinem nächsten Teil der Arbeit näher erläutern.

2.7.2 Ursachen

Für die Verursachung von Lernbehinderungen gibt es unterschiedliche konträre Lehremeinungen und Theorien.

In der *Soziologie* wird Lernbehinderung durch die negative Zuschreibung der Nicht-Entsprechung gesellschaftlicher Erwartungen erklärt. Damit soll gesagt werden, dass Lernbehinderungen als Folge von sozio-kultureller und ökonomischer Benachteiligung (Erziehungsmängel, anrengungsarmes Milieu) verstanden werden. So kommt es zu einer schichtspezifischen Selektion und einem kapitalistischen Produktionsverhältnis. Jedoch kann Forschungsbezogen nachgewiesen werden, dass Lernbehinderungen und bestimmte Sozialisationsbedingungen in einem deutlichen Zusammenhang stehen. Ein Beispiel dafür sind wieder die Erziehungspraktiken der Eltern und das öffentliche Schulsystem. Allerdings werden auch Lernbehinderungen durch den Aspekt gestörter, unzulänglicher schulischer Bildungsangebote erklärt.²⁶

Weiter im Text können die Ursachen von *bio-sozialen Ätiologien* näher erläutert werden. Damit sind allgemein die negativen konstitutionellen, genetischen Vorbedingungen oder speziell die minimalen zerebralen (psychischen) Dysfunktionen gemeint. Diese bio-sozialen Ätiologien können sich als Entwicklungsstörung manifestieren. Das bedeutet, dass Kinder mit unterschiedlicher Geschwindigkeit heranreifen. Die Entwicklungsstörung kann so

²⁵ vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 198

²⁶ vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 199

verstanden werden, dass einige Kinder sich langsamer entwickeln als andere und somit bei Schulantritt schlechter auf die schulischen Anforderungen gewappnet sind. Dieser Erklärungszugang von Entwicklungsstörungen kann damit erklärt werden, dass lernbehinderte Kinder im Leistungs- und Sozialverhalten sich wesentlich jüngeren Kindern ähneln. Diese Ursache der Entwicklungsverzögerung betrifft nur einen Teil der Population.²⁷

Allerdings werden *genetische Ursachen* als wahrscheinlicher angenommen, weil Lernbehinderungen/-störungen in Familien wesentlich häufiger auftreten oder sich nachweisen lassen. Ein Beispiel dafür können Leseprobleme bei Eltern sein, die auch bei einigen Kindern nachweisbar sind. Zu beachten ist, dass Lernstörungen in Familien auch Wechselwirkungen von genetischen und Umweltbedingungen sein können (nicht nur das genetische Erbe, sondern auch das soziale Erbe).²⁸

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernbehinderungen aus den Wechselwirkungen von personalen, sozio-kulturellen und organischen Faktoren entstehen. Die US-amerikanische Definition besagt, dass Lernstörungen oftmals durch neurologische Faktoren entstehen können. Somit von einer „learning disability“ gesprochen werden kann. Dort geht man davon aus, dass Lernstörungen stets durch neurologisch bedingte Ursachen entstehen. Früher war man der Ansicht, dass schon minimale Hirnschäden für das Zustandekommen von Lernbehinderungen verantwortlich sind. Heutzutage werden aber eher Irregularitäten in der Informationsverarbeitung angenommen, dies konnte allerdings nicht richtig nachgewiesen werden.²⁹

2.7.3 Merkmale

Ein Merkmal von Lernbehinderung, welches umstritten ist, ist das *Intelligenzpotenzial*. Damit sollen schulische Minderleistungen bei Schülerinnen und Schülern oftmals erklärt werden. Die IQ-Grenzziehung ist bis heute umstritten,

²⁷ vgl. ebd.

²⁸ vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 199

²⁹ vgl. ebd. S.200

nach unten bildet die Schule für Menschen mit geistiger Behinderung eine institutionelle Abgrenzung, bis oben sind die Grenzen allerdings offen. Strittig ist immer noch welche Grenzziehung für den IQ maßgeblich ist. War es früher ein Grenzwert von 90, liegt dieser heute bei 100 (< 85). Allerdings darf man dem Intelligenzpotenzial keine zu hohe Aussagekraft beimessen. Es sind noch andere Faktoren für die Zuweisung einer Lernbehinderung wichtig. Allerdings, trotz der vielen Bedenken, wird heutzutage immer noch eine unterdurchschnittliche (> 85 IQ) Intelligenz als ein Merkmal für Lernbehinderungen angesehen.³⁰

Andere Faktoren/Merkmale können *Schulleistungsdefizite* sein. Dazu zählen vor allem die geschriebene Sprache und Rechenprobleme. Hintergründig können aber Lernprozesse wirksam sein, die eine Minderleistung in diesem Bereich erklären: eingeschränkte bzw. fehlerhafte Wahrnehmung und Motorik, Sprechen und Hören, verminderte kognitive Verarbeitung einschließlich Gedächtnisfunktion, Sprachstörungen, Motivationsprobleme und Verlangsamung. Diese Probleme wirken sich im Unterricht massiv aus und können verschiedene Bereiche betreffen:

- motorische Störung (schreiben)
- visuelle Wahrnehmung (rechnen)
- abstraktes Denken (Problemlösen,...)
- Sprachprobleme, Gedächtnisprobleme (Kurzzeit- oder Langzeitgedächtnis)

Weiterhin sind auch die *kognitiven Faktoren* für die Bestimmung einer Lernbehinderung relevant. Damit sind die metakognitiven Defizite gemeint, die Metakognition meint das allgemeine metakognitive Wissen und exekutive Funktionen. Die Art und Weise wie jemand denkt und wie jemand von seinem Wissen Gebrauch macht, wie jemand etwas abspeichert oder gar aufnimmt und verarbeitet. Die „mangelnde Effizienz der Exekutive“ ist bei vielen lernbehinderten Kindern empirisch belegt worden. Darunter kann man verstehen, dass ein Kind wenig über die eigenen Kognitionen weiß und ihm nur ein geringes Handlungsrepertoire zur Verfügung steht, welches ihm große Schwierigkeiten bei der Ausführung einer Handlung einbringen kann.

³⁰ vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 202

Markante Verhaltensmerkmale von lernbehinderten Kindern sind Aufmerksamkeitsprobleme bzw. die Kombination aus Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen. Diesen Faktoren stehe ich skeptisch gegenüber, nicht alle Kinder mit einem Aufmerksamkeitsdefizit sind auch gleichzeitig lernbehindert. Eine Lernbehinderung oder Lernstörung sollte nicht davon abhängig gemacht werden, ob ein Kind sich konzentrieren kann oder nicht.

Ich denke auch, dass dieses Thema heutzutage umstritten ist und einem eigenen Kapitel zugeteilt werden sollte. In meiner Arbeit befasste ich mich mit Lernbehinderung im Allgemeinen und wie Kinder mit einer Lernbehinderung schulisch gefördert werden können, also entschuldige ich mich hiermit, dass ich dieses Thema nicht weiter ausführen werde und mich wieder meinem eigenen Thema widme.

Die Diagnostik ist der letzte Punkt, den ich in meinem ersten Kapitel zur Klärung der Terminologie „Lernbehinderung“ beschreibe.

2.7.4 Diagnostik

Um auf das Thema Lernbehinderung und die Diagnostik speziell einzugehen, wird nicht aus dem üblichen medizinischen Bereich diagnostiziert. Es geht hierbei um eine sozialwissenschaftliche orientierte Abschätzung für Förderzwecke. Die diagnostischen Verfahren umfassen standardisierte Tests, Verfahren der Befragungsinstrumentarien und Verhaltensbeobachtungen.³¹

Wie schon Anfangs erwähnt sind eine umfängliche Förderdiagnostik zur Feststellung des Förderbedarfs und deren Notwendigkeit seit Jahrzehnten umstritten. Heute gibt es allerdings neue Verfahren, die speziell das Kind und deren Umfeld analysieren und nicht mehr auf die Person oder schulorganisatorisches eingehen. Damit soll gesagt sein, dass in der Vergangenheit oftmals nur von der Institution ausgegangen worden ist, also der Förderbedarf nur von der Institution abhängig gemacht worden ist. Heute wird die Förderung eines lernbehinderten

³¹ vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 9

Kindes teilweise noch an einer allgemeinbildenden Schule vom Vorhandensein entsprechender Ressourcen abhängig gemacht. Die Frage ist dann, wie kann ein Kind gefördert werden, wenn die Institution nicht die notwendigen Mittel dazu hat und wie kann dieses Problem gelöst werden? Das Kind benötigt in diesem Fall Förderungsmöglichkeiten, die es an einem anderen Ort besser bekommt. Diagnostiziert wird an Schulen wie folgt (Förderdiagnostik):

- Kinder werden z.B. von Lehrkräften an Grundschulen „gemeldet“,
- die meldende Schule hat einen Bericht anzufertigen, der nachweist, dass das Kind an dieser Institution keine besondere Förderung erhalten kann und sämtliche pädagogische Möglichkeiten ausgeschöpft sind,
- die Gutachtenerstellung wird an einem handlungstheoretischen Modell hypothesengeleitet niedergelegt, d.h. dass das Lernpotenzial des Kindes ermittelt wird und darauf aufbauend werden Fördermaßnahmen abgeleitet. Welche Aspekte (emotionale, kognitive, sprachliche, soziale, motivationale) dabei einzubeziehen sind, wird durch eine bestimmte Fragestellung erläutert. Auch müssen weitere Unterlagen von z.B. Fachärzten, Psychologen und Sozialarbeitern einbezogen werden.

Wichtig dabei ist, die Erziehungsberechtigten in den Prozess miteinzubeziehen. Der am Ende ergebende Förderungsvorschlag wird den Schulämtern vorgelegt, auf dieser Grundlage wird dann entschieden wie die Umsetzung erfolgt. Diagnostisch wird man auf die Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik Verfahren zurückgreifen. Die *Leistungsdiagnostik* beinhaltet Intelligenztests. Diese, wie schon bei den Merkmalen von Lernbehinderungen, sind immer noch sehr umstritten. Trotz der Streitigkeit werden sie benötigt, um abzuschätzen, wie es mit dem intellektuellen Potenzial eines Kindes aussieht. Weiter werden Schulleistungstests benötigt, z.B. der Allgemeine Schulleistungstest (AST) oder die Schulleistungstest-Batterie (SBL). Ein Schulleistungstest gibt keine Aussage darüber, warum es zu Schulleistungsdefiziten gekommen ist. In diesem Test spiegelt sich lediglich wider, in welchem Ausmaß ein Kind vom bisherigen Bildungsangebot profitieren konnte. Die *Persönlichkeitsdiagnostik* dient der Aufklärung von psycho-sozialen Auffälligkeiten. Der Einsatz von Fragebögen dient leider nur selten bei Kindern mit

einer Lernbehinderung. Der Grund ist eine nicht gegebene Voraussetzung. Wichtiger sind hingegen *kriterienorientierte Messungen*, diese sagen etwas über die individuellen Fortschritte in Richtung auf das Erreichen gesteckter Ziele aus. Diese Messungen haben zum Ziel, den Abstand zwischen dem curricularen Ziel und dem gegenwärtigen Leistungsstand des Schülers oder der Schülerin aufzuzeigen. Beispiel: Ein Schüler hat 80% der mittelschweren Additionsaufgabe zu lösen gelernt. Diese Messungen lassen sich außerdem dazu verwenden, den konkreten Fortschritt eines Schülers auf einem Fortschrittsbogen zu dokumentieren. Diese Messung wird auch formative Evaluation genannt. Es gibt auch *informelle Erhebungen*, die dazu dienen den Förderbedarf eines Kindes festzustellen. Informelle Erhebungen können unter anderem gelöste Computeraufgaben, Aufsätze, Zeichnungen, Rechenergebnisse usw. sein. Diese Erhebungen werden von den Lehrkräften im Unterricht gesammelt.³²

Dieser Teil der Beschreibung der Diagnostik soll unter anderem auch einen Einstieg in das Kapitel der Förderung von lernbehinderten Kindern geben. In diesem Kapitel werden der Begriff „fördern“, individuelle Förderpläne und deren Diagnostik; Planung und Inhalte näher erläutert.

3. Sonderpädagogischer Förderbedarf: Förderung und Förderpläne

In diesem Kapitel gehe ich auf die Begriffe „Förderung“ und „individuelle Förderung“ ein und befasse mich mit der allgemeinen Förderdiagnostik und Förderplanung. Dabei werde ich auch die Kritik an der Förderung bzw. am Förderplan und einige Probleme in der Praxis erläutern.

3.1 Förderung, individueller Förderung und Förderpläne

In den neuen Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) kommt eine grundlegende

³² vgl. Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005. S. 205-207

Weiterentwicklung zum Ausdruck. Dort besteht in der Sonderpädagogik ein Paradigmenwechsel von der „Sonderbedürftigkeit eines Kindes oder eines Jugendlichen“ zur „Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Mit dieser Änderung bzw. Weiterentwicklung soll die personenorientierte, individualisierte Sichtweise des Schülers in seinem Umfeld verordnet werden, das bedeutet dass jedes Kinder oder jeder Jugendlicher individuell nach seinen Bedürfnissen gefördert werden soll. In der sonderpädagogischen Förderung geht es also um die Entwicklung von Fähigkeiten, deren Aufbau und Entfaltung. Die Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse von Schülern soll durch ein umfangreiches Angebot spezieller individueller Hilfen geschehen.³³

Der Duden erklärt den Begriff „fördern“ als „in seiner Entfaltung; bei seinem Vorankommen unterstützen“³⁴. Der Leitgedanke von Schulen „jeden Schüler gemäß seinen individuellen Voraussetzungen gemäß bestmöglich zu fördern“³⁵, findet eine allgemeine Zustimmung und ist somit in Schulgesetzen und Bildungsplänen der Bundesländer verankert. Da jedes Kind oder jeder Jugendlicher bestmöglich gefördert werden soll, leitet sich dadurch immer ein alters- und entwicklungsgerechtes Bildungsangebot ab. Das heißt, dass jedes Kind individuell nach seine Bedürfnissen und schon vorhanden Ressourcen gefördert wird und die weitere schulische Entwicklung wird so ausgebaut und verbessert. Daher kann der Begriff „fördern“ als differenzierte pädagogische Hilfe, in der schulischen Entwicklung eines Kindes, definiert werden. Somit hat jede Schule und jeder Unterricht einen Förderauftrag.³⁶

Im Unterschied zu diesen allgemeinen Förderauftrag von Schulen wird unter einem individuellen Förderplan heute in der Fachpraxis ein Plan für die gezielte Förderung eines bestimmten behinderten Kindes bzw. Jugendlichen in der allgemeinen Schule verstanden. Oftmals wird der Begriff „individuell“ falsch verstanden. Es wird davon ausgegangen, dass eine separierende Förderung eines Kindes bzw. Jugendlichen gemeint ist. Dies stimmt nicht – „Individuell“ bedeutet

³³ vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim 2002. S. 11

³⁴ Duden. Bedeutungswörterbuch. Band 10. Mannheim 1970. S.245

³⁵ Theis-Scholz, Margit. Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder. Stuttgart 2002. S. 27

³⁶ Vgl. ebd. S. 27-28

vielmehr, dass die Planung für integrative Erziehung und Bildung in Schulen – die auf das einzelne Kind bzw. den einzelnen Jugendlichen bezogen ist.³⁷

In der Vergangenheit haben sich einige Autoren mit verschiedenen Konzepten der Förderplanung beschäftigt und in ihren Büchern oder Artikeln näher beschrieben. Diese Konzepte bilden meist eine Grundlage für die Erstellung von Förderkonzepten. In der Behindertenpädagogik der USA gibt es ein zentrales Konzept für die integrative Förderung behinderter Kinder/Jugendliche. Dieses Konzept - „Individualized Education Plan“ (IEP) - verstärkt den deutschen Sprachgebrauch vom individuellen Förderplan. Im Anschluss an dieses Konzept entwickelte Dietrich Eggert (1997) sein Verständnis. Unter einen individuellen Entwicklungsplan versteht er die „integrierende Zusammenfassung der diagnostischen Informationen und als Lernprozessbegleitung“³⁸. Des Weiteren gibt es eine Förderplanung, die mehr das Kind-Umfeld-System miteinbezieht. Dieser Förderplan von Gerald Matthes (1998) - „Modellierung der individuellen Lernsituation“ - hebt sich mehr vom IEP ab.³⁹

Die Konzepte von Förderplänen haben oftmals übereinstimmende Vorstellung davon, wie in der Erstellung eines Förderplans vorgegangen werden soll.

„Fast immer liegt folgendes handlungslogisches Schema zugrunde: Beschreibung der pädagogischen Ist-Lage-Definition der angestrebten Förderziele – Zusammenstellung der beabsichtigten Fördermaßnahmen und Angabe des vorgesehenen Zeitraums, nach dessen Ablauf die Zielerreichung überprüft und die Maßnahmen gegebenenfalls geändert werden müssen (z.B. Eggert 1997, S. 169; Mutzeck 1998a, S. 258).“⁴⁰

In einem Förderplan sollten - die Ziele/Teilziele, Zonen der nächsten Entwicklung, anzuwendende Maßnahmen (didaktisch-methodische Art im Hinblick auf Konstruktion); Motivierung; Anforderungsvariationen usw., Beseitigung ungünstiger äußerer Umstände der Lernwelt und die Nutzung positiver Ansätze des Entwicklungsstandes u.a.m. - von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung festgehalten und beschrieben werden. Die geplante

³⁷ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 14f

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 17

⁴⁰ Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 20

Fördermaßnahme für Kinder und Jugendliche sollte erprobt und bei Ungereimtheiten geändert werden. Das Verfahren eines Förderplans umfasst also fünf Schritte (Orientierung – Planung – Ausführungsprozess – Kontrolle – Bewertung).⁴¹

Neben der Struktur beschreiben Konzepte welche Entwicklungsbereiche in einem Förderplan aufzuführen sind. Unterteilt wird in acht Förderbereiche: Kognitive Fähigkeiten in einzelnen Lernbereichen – sensorielle Fähigkeiten (Wahrnehmung, Konzentration, Merkfähigkeit) – feinmotorische Fähigkeiten – Sozialverhalten – Persönlichkeitsmerkmale (Ich-Stabilisierung, Aufbau von Frustrationstoleranz) – weitere zu fördernde Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zu erwähnen ist, dass in einem Förderplan nur ein oder zwei bestimmte Schwerpunkte der Förderung aufgezählt werden. Das hat den Grund, dass Kinder und Jugendliche sich in ihren Fähigkeiten unterscheiden und ein Förderplan sich individuell einem Kind anpasst.⁴²

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des IEP ist das Entwicklungsprotokoll. Dieses Protokoll ist dazu da, die Entwicklung eines Kindes (in Zusammenhang mit dem verordneten Förderungsplan) festzuhalten. Die dafür verantwortlichen Lehrer_innen beobachten das Kind und seine Entwicklung mindestens ein Jahr, um festzuhalten, welche Erfolge das Kind erzielt hat oder welche Veränderungen der Förderungen in den vorher genannten Bereichen durchgeführt werden müssen. Wichtig ist dabei, dass ein Förderungsplan die Lebens- und Lernwirklichkeit eines Kindes erfassen muss. Daher muss im Einzelnen mehr auf das Kind-Umfeld-System und deren Entwicklungsbereiche geachtet werden und nicht nur auf die Entwicklungen des Kindes im Allgemeinen. Ein IEP muss daher die konkreten pädagogischen Bedürfnisse, die aus einer Kind-Umfeld-Diagnose erkenntlich werden, erfassen und berücksichtigen. Konkrete Erfolge mit einem Förderungsplan können somit nicht sofort nachgewiesen werden, vielmehr ist es wichtig die Erfolge oder Misserfolge festzuhalten und die eigene Entwicklung des Kindes zu beobachten, um somit weitere Handlungen durchführen zu können. Im Durchschnitt aber führen individuelle Förderkonzepte/-pläne immer zu einer

⁴¹ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 20

⁴² Vgl. ebd.

Verbesserung der schulischen Entwicklung eines Kindes. Weiter möchte ich erwähnen, dass die Lehrer_innen die diese Förderkonzepte erstellen, keine negative Angaben zum Erstellen dieser Pläne gemacht haben. Daraus kann man also schließen, dass keine ernsthaften Probleme in der Praxis (mit einem Förderplan) vorkommen.⁴³

In der Förderplanung kann man zwischen zwei Formen unterscheiden: unmittelbare und die langfristige Förderplanung. Die unmittelbare Förderplanung erfolgt in der Beobachtung des Lernens und beinhaltet die variable Anpassung der Förderung. Die langfristige Förderplanung ist Teil der Modellierung und Planung der individuellen Lernsituation.

In einem Förderplan können Vorhaben zur Gestaltung der Förderung geplant werden, diese sollten aber nicht „einengen“, sondern eher das selbstgesteuerte Lernen von Kindern/Jugendlichen vorantreiben. Aus den Gründen, dass im Unterricht Ziele (Verbesserung der Lernsituation etc.) angestrebt werden und um diese Ziele zu erreichen, werden bestimmte Methoden (z.B. Förderplan) eingesetzt. Diese Methoden sind im Wesentlichen anpassungsfähige Planstrukturen, die immer offen für weitere Beobachtungen, Anmerkungen usw. sind. Die Förderplanung sollte in keinem Fall von Anfang an abgeschlossen, sondern bei der Durchführung offen für weitere Aspekte sein.⁴⁴

Die Ersteller von Förderplänen (z.B. Lehrer) müssen davon ausgehen, dass die Hilfesuchenden (Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung) eine „neue“ Perspektive brauchen. Beim Erstellen von Förderplänen kann zwischen zwei Perspektivtypen unterschieden werden. Die Lehrer etc. unterscheiden, welche bestimmte Perspektive Kinder und Jugendliche brauchen.⁴⁵

Zum einen gibt es die Perspektive der „Heilung“. Diese greift meist aus den Inhalten der Heilpädagogik⁴⁶ zurück. Bei dieser Perspektive handelt es sich

⁴³ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 22f

⁴⁴ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 88f

⁴⁵ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S.

160

⁴⁶ Heilpädagogik: wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik und Medizin; dort wird der ganze Mensch bei der Bearbeitung und Lösung von Problemen betrachtet/miteinbezogen.

entweder um das Verwirklichen bestimmter Möglichkeiten oder das Behandeln/Beseitigen von bestimmten Schwierigkeiten. Ein Beispiel kann sein, dass ein Schüler seine Legasthenieprobleme durch ein entsprechendes Training überwinden kann.⁴⁷

Zum anderen gibt es eine „Sonder“situation. Bei dieser Perspektive müssen sich Lehrer_innen, wie auch Schüler_innen mit einem existierenden Problem abfinden. Bei solchen Fällen kann die Sonderpädagogik mit ihren Inhalten helfen bzw. unterstützen. Die Förderpläne haben hierbei die Bedeutung, dass sie den Betroffenen nahebringen sollen, sich mit den unveränderbaren Aspekten abzufinden. Ein Förderplan kann natürlich die bestehende, schwierige Situation verbessern, ist aber auch dafür da, dass das Kind diese Situation akzeptiert. Hierbei kann von der Akzeptanzproblematik gesprochen werden. Ein Beispiel könnte dazu sein: Eine geistige oder körperliche Behinderung kann nicht behoben werden. Allerdings können Methoden und Situationen geschaffen werden, den Menschen mit einer Behinderung eine optimale Beziehung zu ihrem Umfeld zu geben. So auch bei Lernbehinderung: Das Kind lernt die „Störung“ zu akzeptieren, durch den Förderplan wird eine Situation geschaffen in der das Kind lernt, besser mit der „Störung“ umzugehen.⁴⁸

3.2 Kritik an Förderung und Förderpläne

Nicht nur der Begriff „Lernbehinderung“ wird immer wieder kritisch betrachtet, sondern auch die sogenannten Förderpläne und die Förderung allgemein. Die Kritik äußert sich in den meisten Fällen so, dass Förderpläne oder gar die Förderung als überflüssig gelten. Im Folgenden werde ich mich mit diesen problematischen Aspekten beschäftigen.

In den letzten Jahren hat sich der Begriff „Förderung“ zu einem Leitbegriff in der Sonderpädagogik entwickelt. Mit der Einführung des Konzepts des

⁴⁷ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 160

⁴⁸ Vgl. ebd.

sonderpädagogischen Förderbedarfs und den Empfehlungen der KMK⁴⁹ zur sonderpädagogischen Förderung 1994 ist „Förderung“ zu einem offiziellen Fachbegriff in der Sonderpädagogik geworden.⁵⁰

Einige problematische Tendenzen zum Begriff „Förderung“ und deren Auswirkungen machen sich wie folgt deutlich: unter dem pädagogischen Gesichtspunkt legt der Begriff „Förderung“ nahe, dass ein Kind von einem niedrigen zu einem höheren Entwicklungsstand gebracht wird. Die Kritik liegt darin, dass Lernen als ein aktiver Prozess verstanden wird, bei der Förderung allerdings sind die Anteile von Aktivität und Passivität anders verteilt. In diesem Fall fördert der Lehrer (aktiv) und das Kind wird gefördert (passiv). Das Förderziel wird dabei durch den Lehrer bestimmt und der Schüler muss diesen vorgeschriebenen Weg gehen. Bei diesem Weg soll das Kind/der Schüler mit „kleinen Schritten“ diesen „Weg“ vollbringen. Wenn es/er dies aber nicht tut und mit Ablehnung oder Desinteresse reagiert, wird ihm/ihn schnell eine „Störung“ oder sogar eine „Therapieresistenz“ zugeschrieben.⁵¹ Bei der Förderung wird dem Kind/Schüler also das eigene Denken und Handeln vorweggenommen. Es/er kann nicht allein entscheiden, welchen „Weg“ und gar wie schnell es/er diesen gehen will. Das Kind/der Schüler wird passiv und *muss* den Forderungen des Förderplans folgen.

Ein weiterer Kritikpunkt am Förderplan lautet wie folgt: Förderpläne können schon anfangs auf ein problematisches Verständnis von Förderung aufbauen. Damit ist gemeint, dass Kinder/Jugendliche einen Förderplan als „bedrohlich“ empfinden können („Ich werde dich fördern!“). Außerdem gehen Förderpläne immer nur von Problemen oder Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen aus. Dadurch kann oftmals kaum ein Perspektivenwechsel von Defizit- zur Kompetenzorientierung geschehen.⁵²

⁴⁹ Kultusministerkonferenz

⁵⁰ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 132

⁵¹ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 131f

⁵² Vgl. ebd. S. 132

Mit der größte Kritikpunkt am Erstellen von Förderplänen ist, dass kaum das Praktische, also der „Dialog und gemeinsames Überlegen“ der Lehrer_Innen, mitverwendet wird, oftmals sogar ganz ausgeschlossen wird. Dies ist ein Problem, welches in der Theorie nicht beschrieben wird, aber in der Praxis zu oft vorkommt.⁵³

Ein weiterer Kritikpunkt an Förderplänen ist, dass entweder zu wenig auf das zu Fördernde eingegangen (mehr alltagspraktische Probleme im Vordergrund stehen) oder ein Förderplan zu kompliziert (am eigentlichen Punkt der Förderung vorbeigeht) gestaltet wird. Das hat die Folge, dass das Kind, welches den Plan folgen soll, und auch der Lehrer_innen, welcher den Plan ausführen soll, im hohen Maße überfordert sind. Aus den Gründen, weil kein geeigneter Förderplan für ein Kind aufgestellt worden ist.⁵⁴

Nichtsdestotrotz sind Förderpläne für den sonderpädagogischen Förderbedarf unentdeckbar. Den betroffenen Schüler_innen muss kenntlich gemacht werden, dass Förderpläne nur für die Verbesserung der Lernleistungen angewendet werden und nicht um das betroffene Kind bzw. den betroffenen Jugendlichen zu kategorisieren oder ähnliches.

4. Umsetzung schulischer Förderung in der Praxis für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung

In diesem Kapitel gehe ich auf die Umsetzung schulischer Förderung in der Praxis ein. Zum einen beschreibe ich den Schwerpunkt „Förderzentrum“, dort werde ich „Förderzentrum“ und „Förderschule“ erläutern. Der zweite Teil beschreibt das integrative Arbeitsfeld „Schule“. In diesem Teil werde ich den gemeinsamen Unterricht, die Bausteine, die Organisation und weitere Unterstützungssysteme von integrativen Arbeitsfeldern beschreiben. Der dritte Schwerpunkt handelt von einem eigenen Praxisbeispiel. Dort beschreibe ich meine Arbeit als Praktikantin der

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Vgl. Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Weinheim 2002. S. 132f

Angewandten Kindheitswissenschaften an einer Grundschule in Den Haag (Niederlande), welchen bestimmten Arbeitsbereich ich dort übernommen habe und welche Erfolge ich erzielen konnte.

4.1 Schwerpunkt Förderzentren und Förderschulen

Der erste Schwerpunkt meiner Beschreibung von Konzepten und Methoden der Umsetzung der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung bezieht sich auf Förderzentren und Förderschulen. Hier werde ich unter anderem die Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Förderbedarfs darstellen, also die Eröffnung von „Förderzentren“ und „Förderschulen“. Diese beiden Konzepte werde ich definieren und einen kurzen Überblick über deren Leistungen wiedergeben. Abschließend werde ich diesen Punkt aus meiner kindheitswissenschaftlichen Sicht kommentieren.

In den letzten Jahrzehnten hat es eine Weiterentwicklung im sonderpädagogischen Förderbedarf gegeben. Das bekannte „Sonderschulwesen“ wurde zu Förderschulen oder Förderzentren weiterentwickelt. Die „Förderschule“ ist demnach eine Weiterentwicklung der herkömmlichen Sonderschule. Seit einigen Jahren wird in der bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit das Konzept „Sonderpädagogisches Förderzentrum“ als neue Organisationsform aufgeführt. Dort fließt nicht nur die strukturelle Weiterentwicklung der Sonderschule, sondern auch alternative Lernorte sonderpädagogischer Förderung mit ein. Die sonderpädagogische Schulförderung hat nun auch Aufgaben der pädagogischen Arbeit im Regelschulwesen übernommen. Das hat den Vorteil, dass nun auch sonderpädagogische Förderung an Regelschulen realisierbar ist, nicht nur ausschließlich an Sonderschulen. So kann eine Selektion von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung an „andere“ Lernorte fast ausgeschlossen werden. Eine Abgrenzung und unwillkürliches Ausschließen ist demnach nicht mehr möglich.⁵⁵

⁵⁵ Vgl. Theis-Scholz, Margit. Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder. Stuttgart 2002. S. 75

Eine Ausgestaltung für sonderpädagogische Förderung lässt sich unterscheiden in Förderzentren oder Förderschulen.

Ein *Förderzentrum* umfasst nach Möglichkeit alle Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung von integrativen bis zu sonderschulischen Maßnahmen. In einem Förderzentrum werden neben Erziehung und Unterricht auch andere Serviceleistungen vielfältiger Art (z.B. Beratung, medizinische Versorgung, Therapie) koordiniert. Die *Förderschule* stellt einen Teilbereich bzw. das Kernstück eines Förderzentrums dar. Darüber hinaus setzt eine Förderschule eine qualitative Weiterentwicklung von Schulen, vor allem von Schulen für Lernbehinderte voraus. Zu dieser Weiterentwicklung zählen grundlegende innersystemische Schulstrukturen, wie z.B. die komplexe Förderung von beeinträchtigten Schülern in Ganztagsform. Unter anderem müssen dadurch ein Ausbau und die Erweiterung schulischer Aufgabenbedingungen wie die Frühförderung, Elternfortbildung/-beratung, die Vernetzung sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Aufgaben und die nachschulische und arbeitspraxisbegleitenden Hilfen geschaffen werden.⁵⁶

Somit können sowohl eine Förderschule als auch ein Förderzentrum Ausgangspunkt bzw. Organisationseinheit für stationäre schulische und ambulante Förderung in Regelschulen bilden. Die Förderschule und das Förderzentrum kann man in einem Punkt unterscheiden: Das Förderzentrum ist eine übergeordnete zentrale Einrichtung, neben dem schulischen Angebot werden auch therapeutische Maßnahmen (Psychologen, Kinderärzte, Sozialpädagogen usw.) vorausgesetzt. Auch in den KMK-Empfehlungen von 1994 ist das Förderzentrum festgeschrieben.⁵⁷ Dort heißt es:

„Die Angebotsvielfalt sonderpädagogischer Förderung führt immer häufiger zur Herausbildung Sonderpädagogischer Förderzentren. Es lassen sich dabei verschiedene Richtungen ausmachen, die einer fachlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung Rechnung tragen. Dabei ist es Anliegen, dass Sonderpädagogische Förderzentren als regionale oder überregionale Einrichtungen einzelnen oder mehreren Förderschwerpunkten entsprechen und sonderpädagogische Förderung präventiven, integrativen,

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 76

⁵⁷ Vgl. ebd.

stationären und kooperativen Formen möglichst wohnortnah und fachgerecht sicherstellen.⁵⁸

Die Förderschule ist vor allem für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung hilfreich bei der schulischen Förderung, weil der Förderbedarf mit allen erdenklichen pädagogischen Mitteln abgedeckt werden kann. Alle betroffenen Kinder und Jugendliche erhalten mit entsprechenden Mitteln ihre notwendige schulische Förderung. Den Kindern und Jugendlichen wird dadurch ein differenziertes Förderangebot bereitgestellt.⁵⁹

Dadurch, dass Regelschulen Konzepte von Förderzentren/-schulen übernommen haben, zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche in sogenannten „Integrationsklassen“ (s.u.) teils bessere Leistungen nachweisen konnten als an „Sonderschulen“. Vermutet wird, dass dies daran liegt, dass Schüler_innen mit und ohne Förderbedarf in den meisten Fällen besser zusammen lernen können. Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf fühlen sich in „Integrationsklassen“ nicht „abgestempelt“ oder kategorisiert, wie in sogenannten Sonderschulen.⁶⁰

Aus kindheitswissenschaftlicher Sicht bin ich auch davon überzeugt, dass Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung (wie auch Kinder und Jugendliche ohne Lernbehinderung) ein Recht darauf haben „gleich“ behandelt zu werden. Selbst mit Förderbedarf sollten Kinder und Jugendliche nicht aus Regelschulen ausgeschlossen werden, dadurch kommt es zu einer Selektion und Kinder mit einer Lernbehinderung können sich schnell kategorisiert fühlen. Das Konzept der Förderschulen und Öffnung zu Regelschulen empfinde ich als angemessene schulische Förderung für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung. Dadurch sind nicht nur Kinder und Jugendliche im Vorteil, sondern auch die Lehrer. In den meisten Fällen ist es so, dass in den Förderklassen mindestens zwei Lehrer als „Klassenleiter“ angesehen werden. So können sich die Lehrer die Arbeit untereinander aufteilen und haben mehr Zeit, sich um individuelle Bedürfnisse jedes Kindes zu kümmern. So können Kinder und Jugendliche mit und ohne

⁵⁸ Theis-Scholz, Margit. Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder. Stuttgart 2002. S. 76

⁵⁹ Vgl. ebd. S. 79

⁶⁰ Vgl. ebd. S. 83

Förderbedarf parallel während des Unterrichts betreut werden und es kommt zu keiner Selektion oder einem „Ausschluss“ aus der Klassengemeinschaft.

4.2 Schwerpunkt Integrative Arbeitsfelder

In diesem Teil beschäftige ich mich intensiv mit der Integration. Ich werde schulische Integration allgemein beschreiben, also auf die Praxis des gemeinsamen Unterrichts eingehen, die Bausteine und Organisation des gemeinsamen Unterrichts und weitere Unterstützungssysteme für Lehrer und Lehrerin näher erläutern.

Was bedeutet (schulische) Integration?

Integration ist „die möglichst weitgehende gemeinsame und wohnortnahe Schulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne besonderen Bildungsbedarf in der Regelschule“⁶¹. Unter integrative Förderung (schulische Integration) versteht man, dass Kinder und Jugendliche mit Schulschwierigkeiten (z.B. Lernbehinderungen) integrativ in Regelklassen von qualifiziertem Personal betreut werden.⁶² Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sogenannte Integrationsklassen einen gemeinsamen Unterricht für beeinträchtigte und nichtbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche darstellen. Gefördert werden Kinder und Jugendliche z.B. durch Freiarbeit, individuellen Tages-/Wochenplan und einem Förderplan, Lernzirkeln etc.. Ausschlaggebend für Integrationsklassen ist, dass die Klassengröße begrenzt ist und oftmals zwei bis drei Lehrer verantwortlich für diese Klasse sind.⁶³

⁶¹ Annemarie Kummer Wyss, Annemarie; Tanner Merlo, Sabine; Lienhard, Peter; Bonvin, Patrick. Internetplattform zum Thema Integration und Inklusion. Unter: http://www.integrationundschule.ch/?page_id=2 (abgerufen am 28.08.2014).

⁶² Vgl. ebd.

⁶³ Vgl. Theis-Scholz, Margit. Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder. Stuttgart 2002. S. 45-48

Praxis des gemeinsamen Unterrichts

Der gemeinsame Unterricht ist ein spezieller Lehr-Lernprozess. Dieser Unterricht richtet sich nach den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler und Schülerinnen. Im gemeinsamen Unterricht wird das Prinzip der inneren Differenzierung deutlich, Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf werden unabhängig von Kindern und Jugendlichen ohne Förderbedarf betreut. Besondere Vorzüge des gemeinsamen Unterrichts sind die Lebensweltorientierung als Nähe zu den Alltagserfahrungen von Schüler_innen, soziales Lernen als Möglichkeit der gegenseitigen Anregung und des Erlebens von sozialer Nähe und Distanz. Außerdem lernen alle Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Unterricht selbstständiges Lernen und erleben selbstbestimmt soziale Erfahrungen. Für die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist es außerdem erforderlich, dass die individuellen Förderpläne und damit die entsprechenden Fördermaßnahmen im Wochenplan koordiniert ablaufen. Das bietet zugleich die Dokumentation der Lern- und Entwicklungsfortschritte. In den meisten Fällen ist es so, dass die Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf dadurch hinsichtlich ihrer Leistungen profitieren können und meist besser im Bereich der Schulleistungen abschneiden (als an einer Sonderschule). Die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen ohne Förderbedarf sind in Integrationsklassen vergleichbar denen in der Regelschule ohne integrierte Klasse. Für alle Kinder und Jugendliche in einer Integrationsklasse können Kompetenzvorteile im Bereich grundlegender Bildungs- und Erziehungsziele wie z.B. Toleranz, Solidarität und Akzeptanz von individuellen Unterschieden verbucht werden. Aus dem Grund, dass alle Kinder und Jugendliche lernen, dass es körperliche und geistige Unterschiede gibt.⁶⁴

⁶⁴Vgl. Heimlich, Ullrich. Integrative Pädagogik, Eine Einführung. Band 13. Stuttgart 2003. S. 47f

Bausteine des gemeinsamen Unterrichts

Die *Bausteine* des gemeinsamen Unterrichts können zum einen der offene Unterricht und zum anderen der Projektunterricht sein.⁶⁵

Gemeinsamer Unterricht ist eine Öffnung des Unterrichts (*offener Unterricht*) für eine Vielfalt an Methoden und Lernwegen. Außerdem muss die Schule sich auch zu ihrem sozialräumlichen Umfeld öffnen. Ein offener Unterricht wird angeboten, weil sich die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen in der modernen Gesellschaft immer mehr verändern. Lehrer berichten von unterschiedlichen Veränderungen der Kinder. Anstatt der homogenen (einheitlichen) Lerngruppen gibt es heutzutage zunehmend heterogene (uneinheitliche) Lerngruppen. Dazu zählen Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Grundbausteine des offenen Unterrichts sind die der Integrationsklasse: Freie Arbeit, Wochenplan, Stuhl- und Gesprächskreis usw.⁶⁶

Die zweite Richtung ist der *Projektunterricht*. Im offenen Unterricht entsteht meist das Problem, gemeinsame inhaltliche Bezugspunkte mit den Schüler_innen zu entwickeln. Der Projektunterricht ermöglicht Schüler_innen demnach, die Konstruktion von gemeinsamen Lerngegenständen in der Schüler-Lehrer-Interaktion. Der Projektunterricht stärkt die Kompetenz an einem gemeinsamen Lerngegenstand zu arbeiten. Im Projektunterricht werden daher Differenzierungen und Individualisierungen geschaffen.⁶⁷

Lehrer_innen halten den gemeinsamen Unterricht für unverzichtbar. Allerdings ergibt sich im gemeinsamen Unterricht die Problematik der Leistungsmessung und -bewertung der jeweiligen Schüler_innen. Die Kinder und Jugendlichen schätzen zwar die gemeinsame Form, die für alle verbindlich ist und sichtbare Formen der Ausgrenzung nicht zulässt (keine Selektion etc.). Jedoch kommt es spätestens in der Sekundarschule zu unterschiedlichen Bewertungen der Lernleistungen von Schüler und Schülerinnen. Dort stehen, anders als in der Grundschule, die Zensuren im Mittelpunkt. Schüler und Schülerinnen lernen im gemeinsamen Unterricht nach

⁶⁵ Vgl. ebd. S. 51

⁶⁶ Vgl. Heimlich, Ullrich. *Integrative Pädagogik, Eine Einführung*. Band 13. Stuttgart 2003. S. 51

⁶⁷ Vgl. ebd. S. 52

unterschiedlichen curricularen Anforderungen. Bei Kindern und Jugendlichen mit einem Förderbedarf wird die Leistungsbewertung durch differenzierte sachliche Bezugsnormen erweitert. In den meisten Fällen kommt es dann zu Ungerechtigkeiten, wie Schüler und Schülerinnen berichten (gleiche Noten bei einfacheren Leistungen). Lehrer_innen halten deshalb im gemeinsamen Unterricht an schriftlichen Leistungsbewertungen in Ergänzung zur Zensurenbenotung fest. So entspricht die Praxis der Leistungsbewertung im gemeinsamen Unterricht den neueren Anforderungen an eine Bezugsnormen-Vielfalt (mit Schwerpunkt: curriculare Anforderung) und unter Einbeziehung der Selbstbeurteilung der Schüler_Innen. So werden Ungerechtigkeiten, die von Schüler_innen empfunden werden, etwas gedämpft können aber nicht aufgehoben werden.⁶⁸

Unterstützungssysteme für den gemeinsamen Unterricht

Schulen, die sich für eine integrative Förderung entschieden haben, bilden in der Phase der konzeptionellen Vorbereitung Teamstrukturen. Zu diesen Teamstrukturen zählen unter anderem Lehrer, Sonderpädagogen (interne Kooperation) und auch Eltern, sowie weitere Fachkräfte (externe Kooperation). Hierzu können auch Kindheitswissenschaftlicher zugezählt werden. Damit werde ich mich am Ende und im sechsten Kapitel näher beschäftigen.⁶⁹

Mit der *internen Kooperation* ist unter anderem das team-teaching gemeint. Beim team-teaching arbeiten mindestens zwei Lehrkräfte (in Integrationsklassen) mit einer Lerngruppe zusammen. Im Prozess des team-teaching wird der Unterricht gemeinsam geplant und die Koordination in der Klasse ermöglicht. Dadurch wird ein hohes Maß an Flexibilität in der Unterrichtsorganisation deutlich. Durch die Flexibilität bekommen auch die Individualisierung und Differenzierung der Schüler_innen eine große Bedeutung. Außerdem besteht die Notwendigkeit von Teamfallbesprechungen bezogen auf einen Schüler/eine Schülerin. Dort werden z.B. Förderkonzepte für jeweilige Schüler_innen erarbeitet.⁷⁰

⁶⁸ Vgl. Heimlich, Ullrich. Integrative Pädagogik, Eine Einführung. Band 13. Stuttgart 2003. S. 53

⁶⁹ Vgl. Heimlich, Ullrich. Integrative Pädagogik, Eine Einführung. Band 13. Stuttgart 2003. S. 68

⁷⁰ Vgl. ebd. S. 68f

Mit der *externen Kooperation* sind Hilfskräfte für Lehrer_innen gemeint, die bei der Arbeit in Integrationsklassen o.ä. miteinbezogen werden. Zu den Hilfskräften zählen z.B. Zivildienstleistende (jetzt: Berufsfreiwilligendienst⁷¹). Die so genannten „Bufdis“ (Bundesfreiwilligendienst) werden entweder von den Eltern oder über Schulträger oder andere staatliche oder freie Träger eingeteilt (Arbeiterwohlfahrt usw.). In der Schule und im Bereich der sonderpädagogischen Förderung werden sie als „Integrationshelfer“ eingesetzt, dies erfolgt über die Eingliederungshilfe im Rahmen des Sozialgesetzbuches IX (Kapitel 1.2.3). Die Integrationshelfer übernehmen betreuende und pflegerische Aufgaben bei Kindern und Jugendlichen mit leichtem bis erheblichen Förderbedarf.⁷² Die Integrationshelfer unterziehen sich bei ihrem Träger mehreren Schulungswochen, in denen sie Kenntnisse erlernen und Kompetenzen stärken, die für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung wichtig sind. Nach den Schulungswochen werden ihnen ein bis maximal zwei Kinder in unterschiedlichen Schulen zugeteilt. In der Zeit der Betreuung kümmern sie sich um das Wohl der Kinder und Jugendlichen. Sie begleiten sie während des gesamten Schultags und unterstützen sie bei verschiedensten Aufgaben während des Unterrichts. Durch den individuellen Förderplan für ein Kind, ist meist vorgeschrieben bei welchen Handlungen, Problemen o.ä. dieser „Bufdi“ dem zugeteilten Kind/Jugendlichen helfen soll. Diese Hilfskräfte haben zum einen den Vorteil, dass Kinder meist sehr entlastet werden und sich noch einmal mehr individuell betreut fühlen und dadurch besser entwickeln können. Nicht nur die Schüler_innen profitieren davon, sondern auch die Lehrer_innen. Ein „Bufdi“ entlastet die Lehrer oder gar Sonderpädagogen bei ihrer Arbeit mit den Kinder und Jugendlichen. Da meistens mehrere Kinder und Jugendliche einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, ist es schwierig sich gleichzeitig um alle Kinder zu kümmern. Dementsprechend kann ein „Bufdi“ verschiedenste Aufgaben dem Lehrer während des Unterrichts abnehmen.⁷³

⁷¹ Freiwillige, gemeinnützige, unentgeltliche Arbeit; Reaktion auf die Wehrpflicht 2011; soll bestehende Freiwilligendienste ersetzen (z.B. Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ))

⁷² Vgl. Heimlich, Ullrich. Integrative Pädagogik, Eine Einführung. Band 13. Stuttgart 2003. S. 70

⁷³ Eigene Erfahrung während meines Freiwilligen Sozialen Jahres 2010/2011 an der Gesamtschule Wulfen (NRW) als Integrationshelferin. Eingestellt wurde ich von der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Dorsten-Wulfen (NRW). Ich betreute in der Zeit ein Kind täglich und drei weitere während des Unterrichts. Dadurch unterstützte ich die Sonderpädagogin im hohen Maß.

Darüber hinaus werden regelmäßige Kontakte zu anderen Berufsgruppen unterhalten. Damit sind unter anderem Ärzte, Therapeuten, Psychologen, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen gemeint. Teilweise bestehen diese Kontakte bereits schon von der Schule oder werden von Eltern des Kindes aufgebaut. In den meisten Fällen sind Sozialpädagogen und Sonderpädagogen schon in Integrationsklassen bzw. an fast allen Schulen eingesetzt. Die Sonderpädagogen kümmern sich oftmals um den gesamten Förderbedarf an der Schule, dementsprechend wird für jede Jahrgangsstufe ein/eine Sonderpädagoge/in eingeteilt.⁷⁴

Außerdem ist es wichtig, die Eltern der Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in die Arbeit miteinzubeziehen. In den meisten Fällen kommt es vor, dass Eltern schon durch den Kindergarten oder die Grundschule umfangreiche Kenntnisse über den Lebens- und Lernweg des Kindes haben und somit den Lehrer_Innen Vorwissen mitteilen können. Auch bei der Erstellung des Förderplans ist es wichtig, die Kenntnisse und das Wissen der Eltern miteinzubeziehen und des Weiteren deutlich zu machen, wie das Kind gefördert wird. Eltern sollten auch über die Fortschritte, Bedenken, Hürden und Rückschritte des Kindes in Kenntnis gesetzt werden. So bekommt nicht nur ein Kind während der Schulzeit, sondern auch in seinem Elternhaus eine gute Betreuung und kann davon profitieren.⁷⁵

Weitere Unterstützungssysteme aus externer Sicht können auch Kindheitswissenschaftler_innen darstellen. In welchem Ausmaß und welche Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen, damit werde ich mich in meinem sechsten Kapitel der Arbeit beschäftigen.

⁷⁴ Vgl. Heimlich, Ullrich. Integrative Pädagogik, Eine Einführung. Band 13. Stuttgart 2003. S. 70

⁷⁵ Vgl. Heimlich, Ullrich. Integrative Pädagogik, Eine Einführung. Band 13. Stuttgart 2003. S. 70-71

4.3 Schwerpunkt: eigenes Praxisbeispiel während meines Praktikums an der Internationalen Schule in Den Haag (Niederlande)

In diesem Teil werde ich mich mit der Umsetzung individueller (schulischer) Förderung in einer Klassengemeinschaft an einer Schule ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beschäftigen. Dafür werde ich mein Tätigkeitsfeld während meines Praktikums an der Deutschen Internationalen Schule Den Haag (DISDH) in den Niederlanden nutzen.

Innerhalb des Studiums der Angewandten Kindheitswissenschaften ist ein Auslandspraktikum von sechs Wochen Pflicht. Ich entschied mich für die Deutsche Internationale Schule in Den Haag aus dem Grund, weil ich gerne ein Praktikum an einer Schule machen wollte. Während meines Freiwilligen Sozialen Jahres 2010/2011 an der Gesamtschule Dorsten-Wulfen (NRW) hatte ich bereits als Integrationshelferin (Träger: Arbeiterwohlfahrt Dorsten-Wulfen) gearbeitet und Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf betreut. Durch die Erfahrungen und Kenntnisse, die ich während dieser Zeit sammeln konnte, wurde mein Interesse an Schulen als Hilfskraft für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu arbeiten verstärkt. Ich erhoffte mir, so auch an der DISDH in diesem Bereich ansatzweise arbeiten zu können.

Die Deutsche Internationale Schule Den Haag (Niederlande) wurde vor 150 Jahren gegründet. Die Schule bietet eine moderne Erziehung mit durchgehendem Bildungskonzept vom Kindergarten über die Grundschule bis zum Deutschen Internationalen Abitur an. Mit diesem Abitur erlangen die Schüler_innen eine weltweit anerkannte Studienberechtigung. Im Unterrichtsalltag werden die Kinder und Jugendlichen jeden Alters an das selbstständige Lernen herangeführt, welches ihnen ermöglicht sich selbstbewusst und kreativ neuen Herausforderungen zu stellen. Die Schüler und Schülerinnen lernen miteinander und voneinander und werden dabei ausschließlich von Lehrkräften unterstützt, die nach deutschen Standards ausgebildet sind. Die Unterrichtssprache ist Deutsch, aber auch in englischer Sprache kann unterrichtet werden.⁷⁶

⁷⁶ Vgl. Anhang: Nemeth, Victoria. Praktikumsbericht.

Die Grundschule, in der ich gearbeitet habe, legte den Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, das Leitbild der DISDH und das Schulprogramm der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zugrunde. Im Mittelpunkt dabei steht die Ermutigung aller Kinder zu selbstbewussten Persönlichkeiten, die im Miteinander verständigungsbereit sind und Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden. Außerdem sollen sie sich verantwortungsbewusst, kritisch und neugierig in der Welt bewegen.⁷⁷

Meine Haupttätigkeit während meines Praktikums an der DISDH war die individuelle Unterrichtsbetreuung von mindestens vier Schüler_innen in der zweiten Klasse der Grundschule. Diese Tätigkeit war mit der Klassenlehrerin vorab besprochen worden, die mich nach meinen Interessen und Kenntnissen befragt hatte. Da die Lehrerin mindestens vier Schüler und Schülerinnen in ihrer Klasse hatte, die ihrer Meinung nach eine individueller Betreuung benötigen, entschied sie sich mir diesen Teil für die sechs Wochen zu übergeben. So konnte ich mich so auf diese Kinder konzentrieren und ihnen zur Seite stehen und die Lehrerin wurde entlastet und konnte ihren Zeitplan einhalten. Ihre Erfahrung war, dass sie sich kaum allein um die Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf während einer Unterrichtsstunde kümmern konnte. Durch ihre Erfahrungen an einer Förderschule in Deutschland wurde ihr bewusst, dass diese vier Schüler_innen individuell betreut werden mussten. Jedoch konnte sie sich allein während der Unterrichtszeit nicht um sie kümmern und dementsprechend kamen immer ein paar Kinder während des Unterrichts „zu kurz“.

So konnte ich weitere Erfahrungen und Kenntnisse im Bereich der individuellen schulischen Förderung sammeln. Meine Arbeit sah wie folgt aus: In der ersten Woche meines Praktikums lernte ich alle Kinder kennen und machte mir ein Bild von ihrer Arbeitsweise. In der zweiten Woche bekam ich von der Lehrerin den Zeitplan und Arbeitsaufgaben für die Kinder mit Lernschwierigkeiten und betreute sie während ihrer Arbeitszeit. Da der Bedarf in unterschiedlichen Bereich aufgeteilt war, also Mathematik und Deutsch, konnte ich mich während einer Unterrichtsstunde auf mindestens zwei Schüler_innen konzentrieren. Oftmals

⁷⁷ Vgl. ebd.

wollten die Kinder an einem Einzelplatz (andere Sitzmöglichkeiten) arbeiten und so konnte ich mich individuell auf einen Schüler konzentrieren. Im Mathematikunterricht war es so, dass zwei Schüler Probleme bei der Lösung verschiedenster Aufgaben hatten und sich so eine Rechenschwäche herauskristallisierte. In der Zeit stand ich diesen Schülern bei Fragen und Problemlösungen zur Seite und in vielen Fällen erklärte ich ihnen mit bestimmten Hilfsmitteln (Rechenschieber, Murmeln, verschiedene Farben und Formen), wie sie Aufgaben einfach und schnell lösen konnten. Die Antworten gab ich ihnen nie vor. Mir war es eher wichtig, dass die Kinder selbstständig lernten, wie sie eine Aufgabe trotz der Schwierigkeiten lösen können. Im Deutschunterricht arbeitete ich fast so wie im Mathematikunterricht. Nur in dem Fall war es so, dass die Schüler_Innen eine Lese-Rechtschreibschwäche hatten und mir von der Lehrerin verschiedenste Hilfsmittel (Aufgabenblätter zum Alphabet, Übungsmethoden zum Lesen) zur Verfügung gestellt wurden. Wichtig war es mir auch hier, dass die Kinder selbstständig lernten, wie sie allein Schwierigkeiten beim Lesen oder Schreiben lösen können, ohne dass die ganze Zeit eine Hilfskraft bei ihnen sein muss.

Die individuelle Förderung gab mir den Eindruck, dass Bausteine integrativer schulischer Förderung in dieser Klasse durchgesetzt und ausgeführt wurden. Die Arbeit in dieser Zeit konnte ich mit der während meines Freiwilligen Sozialen Jahres vergleichen. Der Unterschied war, dass dieser Förderbedarf nicht offiziell festgeschrieben war und nur eine Lehrerin und nicht mehrere für den Unterricht eingestellt war.

Während der Zeit meines Praktikums haben die Kinder gelernt, selbstbewusster und selbstständiger an ihre Arbeitsaufträge heranzugehen. In den meisten Fällen war es kaum noch nötig, dass ich während des ganzen Unterrichts bei den Kindern oder mit ihnen an Einzeltischen saß. Sie lernten selbstständiger an die Aufgaben heranzutreten ohne gleich nach meiner Hilfe zu fragen. So konnten die Lehrerin und ich feststellen, dass die Kinder viel mehr Aufgaben an einem Tag lösen konnten, als die Wochen davor. Wir bekamen den Eindruck, dass sie viel mehr Freude und Ehrgeiz am Lösen der verschiedensten Aufgaben bekamen. Natürlich konnten einige Probleme nicht ganz abgeschafft werden, aber die Kinder lernten

vor allem selbstständig und selbstbewusster an Aufgaben heranzutreten. Ihre Einstellung anfangs, einige Aufgaben gar nicht zu lösen, die Lust und gar den Ehrgeiz daran zu verlieren, kamen nur noch selten zum Vorschein. Während der Zeit meines Praktikums konnte ich also die Ressourcen der einzelnen Kinder stärken.

Außerdem wurde mir bewusst, dass definitiv ein sonderpädagogischer Förderbedarf in dieser Klasse bestand. Die Lernschwierigkeiten der Kinder wurden nicht getestet und ein Förderplan gab es auch nicht. Nur allein durch die Erfahrungen und Kenntnisse der Lehrerin konnte sie feststellen, dass diese Kinder individuell betreut werden müssen, um die Anforderungen der Schule/Klassenstufe schaffen zu können. Wichtig vor allem war, dass die Eltern über die Arbeitsweise im Unterricht und die spezielle Förderung einiger Kinder Bescheid wussten und dementsprechend auch zu Hause mit ihren Kindern üben konnten. Bei mehreren Gesprächen mit der Lehrerin bekam ich den Eindruck, dass sie über Hilfskräfte (wie z.B. mich) dankbar war und es gerne weiterhin und regelmäßig in Anspruch genommen hätte. Da aber kein sonderpädagogischer Förderbedarf der Klasse zugeschrieben war, ist es schwierig Hilfskräfte einzustellen. Dennoch bin ich überzeugt davon, dass es definitiv möglich wäre. Beim Lesen des Leitfadens der Grundschule ist mir ein Punkt besonders aufgefallen: „Individuelle Förderung sowie eigenverantwortliches Lernen sind wesentliche Bestandteile unseres pädagogischen Konzepts“⁷⁸. Das Hauptaugenmerk liegt auf „individuelle Förderung“, wenn es also im Konzept der Grundschule festgeschrieben ist, dann bestände auch die Möglichkeit, verschiedenste Unterstützungssysteme einzusetzen. Da auch die Lehrerin festgestellt hat, dass einige Schüler_innen individuelle Förderung benötigen, sollten es meiner Meinung nach kein Problem sein langfristig Hilfskräfte (Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Praktikanten usw.) einzusetzen.

Die Schwerpunkte zur Umsetzung schulischer Förderung sollten einen Überblick schon bestehender Konzepte/Methoden darstellen und einen Einblick in die Praxis geben. In meinem eigenen Praxisbeispiel war erkennbar, dass auch ein

⁷⁸ Vgl. Anhang: Nemeth, Victoria. Praktikumsbericht. S. 11

sonderpädagogischer Förderbedarf und somit schulische Förderung in nicht-integrativen Klassen/Schulen bestehen kann. Somit ist eine Eingliederung in das Schulsystem definitiv machbar, ohne an Kritik und Probleme zu geraten.

5. Schulische Förderung: ein Arbeitsbereich für Kindheitswissenschaftler_innen?

Mit den aufgeführten Schwerpunkten war es mir wichtig, einige mögliche Praxisfelder für Kindheitswissenschaftler_innen aufzuzeigen. In diesem Kapitel werde ich mich mit dem Tätigkeitsfeld von Kindheitswissenschaftler_innen im Bereich der schulischen Förderung auseinandersetzen. Außerdem möchte ich verschiedene Auswirkungen von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wiedergeben und abschließend Finanzierungsmöglichkeiten von Kindheitswissenschaftler_innen in dem Arbeitsbereich der schulischen Förderung erläutern.

Tätigkeitsfeld von Kindheitswissenschaftler_innen

Kindheitswissenschaftler_innen sind definitiv dafür ausgebildet, um an Bildungsstätten mit sonderpädagogischem Förderbedarf/-konzepten zu arbeiten. Sie lernen in ihrem Studium alle Facetten des Kindes kennen vom psychologischen, gesundheitlichen, pädagogischen bis zum soziologischen Bereich. Dementsprechend können Kindheitswissenschaftler_innen an sogenannten Förderschulen bzw. Förderzentren bis hin zu Regelschulen mit entsprechenden Förder- bzw. Integrationsklassen arbeiten. Während ihrer Arbeit können sie sich entweder um ein bestimmtes Kind oder mehrere Kinder kümmern und somit eine individuelle Betreuung ermöglichen. Sie könnten als sogenannte „Hilfskräfte“ für Sonderpädagogen/Sozialpädagogen eingesetzt werden, nicht nur Kinder individuell betreuen sondern auch Pädagogen während ihrer Arbeit unterstützen. Als „Hilfskräfte“ fallen sie unter die sogenannten Unterstützungssysteme (für den gemeinsamen Unterricht).

Ihr Tätigkeitsfeld könnte wie folgt aussehen:

- 1:1 Betreuung (individueller Betreuung)
- individuelle Betreuung von mehreren Kindern (im Unterricht, nachmittags, Hausaufgabenbetreuung)
- Erstellen von Förderplänen gemeinsam mit Sonderpädagogen und Lehrern, Eltern-Arbeit
- Unterstützung für Sonderpädagogen/Lehrer während und nach dem Unterricht
- Teamgespräche über Fortschritt der Schüler_innen
- und alle weiteren Aufgaben für das Gelingen von schulischer Förderung eines Kindes.

Zur individuellen Betreuung von entsprechenden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen sind wir als Kindheitswissenschaftler_innen gut ausgebildet. Wir haben alle Kenntnisse im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Wir können die Ressourcen der Kinder und Jugendlichen ausschöpfen und ihnen die Betreuung und Hilfe bieten, die sie in diesem Fall der schulischen Förderung benötigen.

Auswirkungen auf das betroffene Kind bzw. den betroffenen Jugendlichen

Auch hat die individuelle schulische Betreuung für Kinder und Jugendliche positive Auswirkungen. Die Förderpläne werden zwar von Lehrer_innen und Sonderpädagogen_innen erstellt, aber das Kind bzw. der Jugendliche arbeitet auch an seinen neuen Lernfortschritten. Nicht nur Lehrer und Eltern arbeiten auf eine Verbesserung der Lernleistungen von Kindern hin, auch die betreffenden Schüler_innen müssen die Notwendigkeit der Förderpläne sehen. Nur dann werden sie zu Akteuren ihrer eigenen positiven Lernfortschritte. Daher ist es wichtig im Unterricht die Kinder und Jugendlichen zu motivieren und ihnen den Raum zu geben, den sie brauchen. Ein guter Förderplan kann nicht umgesetzt werden, wenn das Kind bzw. der Jugendliche nicht versteht, warum er individuell betreut werden soll. Daher ist es wichtig, dass Kind bzw. den Jugendlichen über den Förderbedarf in Kenntnis zu setzen und mit ihm Fortschritte und auch Rückschritte zu besprechen. Falsch wäre es, das Kind oder den Jugendlichen zu fördern ohne ihn in

Kenntnis zu setzen, warum er diese Förderung benötigt und was der Schüler_in von sich aus leisten kann. Die Wichtigkeit besteht darin, dass das Kind bzw. der Jugendliche somit als Subjekt angesehen wird – nicht nur die Lehrer_innen verfolgen einen strikten Plan auch Kinder und Jugendliche werden zu Akteuren ihrer eigenen schulischen Förderung.

Für diese Aufgaben stehen auch die Kindheitswissenschaftler_innen zur Verfügung. Sie können Lehrer_innen unterstützen und ermöglichen den Kindern und Jugendlichen eine gute individueller Betreuung, in dem nicht nur der Förderplan durchgesetzt wird, sondern auch die Kinder und Jugendlichen selbst an ihren Lernfortschritten und allgemeinen Verbesserungen arbeiten können. Kindheitswissenschaftler_innen können somit einen Begleiter für die betroffenen Kinder und Jugendlichen darstellen, die sie in allen Bereichen der schulischen Förderung unterstützen, ihnen aber die individuelle Entfaltung nicht rauben.

Finanzierbarkeit des Tätigkeitsfeldes

In diesem Bereich der schulischen Förderung sollten wir nicht nur als Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingestellt werden, sondern auch als Unterstützung für Sonderpädagogen_innen, Sozialpädagogen_innen und Lehrer_innen dienen. Das heißt eben auch, dass wir an Förderkonzepten arbeiten müssen und somit sind Kenntnisse und Erfahrungen in diesem Bereich wichtig. Auch müssen wir die Bildungspläne, Jahrgangspläne und Zielsetzungen von entsprechenden Klassenstufen kennen und mit ihnen arbeiten. Damit wir nicht nur die Lehrer_innen unterstützen, sondern auch das Kind bzw. die Kinder betreuen können. So kann auch zwischen Kindheitswissenschaftler_innen und Kindern/Jugendlichen ein ausgewogenes Lehr-Lern-Verhältnis entstehen. Das hat vor allem den Vorteil, dass wir zukünftig nicht nur als „Hilfskraft“ angesehen werden, sondern als ein wichtiger Bestandteil des Teams.

Die Frage bleibt, wie die finanzielle Komponente gelöst werden kann. Da nur begrenzt finanzielle Mittel in Deutschland für Bildung vorhanden sind.

Eine Möglichkeit wäre, dass Kindheitswissenschaftler_innen z.B. von staatlichen oder privaten Träger eingesetzt werden. Diese Möglichkeit besteht schon, da auch „Bufdis“ oder „FSJler“⁷⁹ oftmals bzw. in fast allen Fällen von diesen Trägern eingesetzt werden. Da Kindheitswissenschaftler_innen in diesem Fall nicht nur für einen kurzen Zeitraum, sondern wahrscheinlich langfristig in Bildungsstätten arbeiten, sollten sie auch dementsprechend entlohnt werden.

Die zweite Möglichkeit könnte sein, dass der Staat oder das Jugendamt eine solche Unterstützungsform finanziert. Das kann eindeutig umgesetzt werden, da schon in einigen Bundesländern Gesetze erlassen wurden, die speziell die individuelle Förderung von Schüler_innen durch z.B. Integrationshelfer_innen ermöglichen. Da auf jeden Fall eine Unterstützung im schulischen Förderbereich notwendig ist.

Ein Beispiel dazu ist ein Text aus dem „SPIEGEL“ vom 22. Mai 2014 über individuelle Förderung in Nordrhein-Westfalen. Dieser besagt, dass ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Grundschule auf eine geeignete Regelschule überwiesen wurde. Die Eltern wollten dem Kind ermöglichen, weiterhin eine Regelschule besuchen zu dürfen. Die Schule wurde entsprechend dem sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgesucht und der Junge konnte die fünfte Klasse an dieser Schule (Gesamtschule) antreten. Es stellte sich heraus, dass die Schule dem Schüler nicht die notwendige Betreuung zur Verfügung stellen konnte. Es sollte ein sogenannter Integrationshelfer_in eingesetzt werden, um dem Schüler eine 1:1 Betreuung zu ermöglichen. Das Jugendamt wollte und konnte die Kosten für die 1:1 Betreuung nicht übernehmen, da die Schule schon mit ausreichend pädagogischem Personal ausgestattet ist. Also entschied ein Gericht, dass die Schule selbst für die Kosten aufkommen muss. Da sie verpflichtet ist, eine integrative Beschulung sicherzustellen. Somit kommt das Land als Kostenträger für individuelle Betreuung des Kindes auf. Da in den meisten Fällen sowieso wenig Geld für Bildung ausgegeben wird, wurde lange darüber gestritten wer die Kosten für solche Fälle übernehmen soll. Anfang des Jahres wurde dann ein Gesetzentwurf im Landtag von Nordrhein-Westfalen eingebracht der besagt, dass ab 2014/2015 für fünf Jahre insgesamt 175 Millionen Euro für Inklusionskosten verwendet

⁷⁹ Freiwilliges Soziales Jahr

werden.⁸⁰ So können Integrationshelfer, in dem Fall auch Kindheitswissenschaftler_innen an Schulen eingesetzt und finanziert werden. Dieser Entwurf kommt nicht nur speziellen Fachkräften zu Gute, sondern auch betroffene Kinder und Jugendliche profitieren davon. Ihnen wird somit die Möglichkeit einer 1:1 Betreuung zur Verfügung gestellt, die viele positive Auswirkungen für die Kinder und Jugendlichen mit Lernbehinderung mit sich bringen.

Das Tätigkeitsfeld und die finanzielle Komponente sind Möglichkeiten, die ich während meiner Arbeit recherchiert habe. Ich sehe in jedem Fall einen Bedarf für die Einsetzung von Kindheitswissenschaftler_innen in Bildungsstätten mit sonderpädagogischer Förderung. Und ich bin davon überzeugt, dass zukünftig Kindheitswissenschaftler_innen in diesem Praxisfeld eingesetzt werden müssen. Das hat nicht nur den Vorteil, dass Lehrer_innen unterstützt werden, sondern auch die betroffenen Kinder und Jugendlichen können vor allem davon profitieren.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Themen Lernbehinderung/Lernbeeinträchtigung/Lernstörung und die schulische Förderung komplex und sensibel sind.

Komplex und schwierig ist eine einheitliche Definition von Lernbehinderung zu finden, die auch heute noch stark kritisiert wird und veränderbar ist. Nicht nur eine einheitliche Definition von Lernbehinderung zu finden, sondern auch diese Störung zu klassifizieren und eine Diagnose zu finden, ist teilweise undenkbar. Trotz alledem habe ich in der vorliegenden Arbeit versucht, auf wesentliche Punkte von Lernbehinderungen einzugehen und diese versucht herauszukristallisieren.

Nach der Darstellung wesentlicher Punkte von „Lernbehinderung“ konnte ich einen Überblick über die Erstellung von Förderplänen/-konzepten geben und einen

⁸⁰ Vgl. SPIEGEL. SchulSPIEGEL. Inklusion. Schulbegleiter. Inklusionsurteil in NRW: Wer muss den Schulbegleiter bezahlen? Unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/schulbegleiter-gerichtsentscheidung-zu-integrationshelfern-a-971129.html> (abgerufen am 12.09.2014).

Einführung in das Hauptthema der Umsetzung von schulischer Förderung schaffen. Das Erstellen von Förderplänen ist notwendig bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung/Lernbeeinträchtigung/Störung. Da Förderpläne heutzutage immer noch sehr zeitaufwendig sind und oftmals kritisiert werden, ist es wichtig bei der Erstellung hauptsächlich auf die individuellen Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes/Jugendlichen einzugehen. Auch die regelmäßige Nachbearbeitung der Förderpläne ist für die Zielsetzung ein Hauptbestandteil und sollte nicht außer Acht gelassen werden.

Aus kindheitswissenschaftlicher Sicht wird in meiner Arbeit deutlich, dass Kinder und Jugendliche (mit und ohne Förderbedarf) das Recht auf Bildung haben.

In der Kinderrechtskonvention (Übereinkommen über die Rechte des Kindes), die am 5. April 1992 mit dem Hintergrund der Ratifizierungsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen in Kraft getreten ist, wird dieses Recht im Artikel 28 (Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung) beschrieben. Artikel 29 nimmt Bezug auf die Bildungsziele und Bildungseinrichtung. In diesem Teil wird auch die individuelle Bildung von Kindern und Jugendlichen deutlich. Jedes Kind/jeder Jugendliche hat das Recht individuell betreut und unterrichtet zu werden.⁸¹

In der UN-Behindertenrechtskonvention wird weiterhin deutlich, dass Menschen mit einer Behinderung das Recht auf „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (Artikel 3, Allgemeine Grundsätze) haben. Im Artikel 24, der UN-Behindertenrechtskonvention, wird der Paragraph Bildung beschrieben. Dort wird wieder deutlich, dass der Staat und das Bildungssystem dazu verpflichtet sind, ein integratives Schulsystem zu gewährleisten. Unter anderem besagt dieser Artikel auch, dass Menschen mit Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Außerdem besagt der Artikel 24, Absatz 2b, dass Menschen mit Behinderungen einen Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht nicht nur an Grundschulen sondern auch an weiterführenden Schulen haben.⁸² Die

⁸¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention in Wortlaut und Material. S. 22

⁸² Vgl. Bundesgesetzblatt (BGBl). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung vom 13. Dezember 2006. 2008 II. S. 15

UN-Behindertenrechtskonvention kann in diesem Fall nicht zu hundert Prozent auf Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung bezogen werden.

Da die Definition angibt, dass eine Lernbehinderung in dem Sinn keine „Behinderung“ ist. Trotzdem sind Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung beim Lernen eingeschränkt, durch unterschiedliche Ursachen. Natürlich kann dabei auch eine Behinderung eine Rolle spielen. Demnach dürfen Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen nicht aus der Allgemeinen Schule ausgeschlossen werden, so gibt es nicht nur einen Verdacht sondern einen tatsächlichen Bestand einer Selektion. Diese darf in keinem Fall eintreten, dadurch werden Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung diskriminiert. Deshalb ist auch die Einführung von Förder-/Integrationsklassen, die einen gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf voraussetzen, ein wichtiger Bestandteil für die Umsetzung von schulischer Förderung. So besteht kein Bestand von einer Selektion, Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf lernen gemeinsam im Unterricht zusammen. Kritiker und unzufriedene Schüler_innen wird es immer geben, aber durch die Öffnung der Allgemeinen Schule für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsteht keine Selektion. Bei Sonderschulen/Förderschulen besteht ein Verdacht von Selektion, da Kinder und Jugendliche mit entsprechendem Förderbedarf von Allgemeinen Schulen/Regelschulen ferngehalten werden. Dies sollte vermieden werden.

Kindheitswissenschaftlich gesehen ist auch die individuelle Förderung/sonderpädagogischer Förderbedarf als ressourcenorientiert zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit habe ich diesen wesentlichen Punkt schon mehrmals begründet. Durch die individuelle Förderung können Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung entsprechend betreut werden. Der Lehrer/die Lehrerin kann auf bestimmte Bedürfnisse, Wünsche und Ressourcen des Kindes/Jugendlichen eingehen und diese z.B. bei der Bearbeitung des Förderplans berücksichtigen. Das Ziel sollte sein, die Ressourcen und Bedürfnisse des Kindes zu stärken und die Lernbehinderung in kleinen Schritten einzudämmen bzw. „zu behandeln“.

Bei der Umsetzung von schulischer Förderung in der Praxis wollte ich in der vorliegenden Arbeit vor allem mögliche Praxisfelder für Kindheitswissenschaftler_innen beschreiben, was mir auch gelungen ist. Ich konnte verschiedene Bereiche von schulischer Förderung, in denen Kindheitswissenschaftler einen Arbeitsplatz finden können, verdeutlichen. Den integrativen Bereich, also die Arbeit im gemeinsamen Unterricht mit Kindern/Jugendlichen, Lehrern und Sonderpädagogen sehe ich als Hauptkategorie für die Arbeit von Kindheitswissenschaftler_innen an. Dort können sie (eventuell mit entsprechender Weiterbildung) ihre Kenntnisse und Erfahrungen anwenden, die sie während des Studiums über die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erlangt haben. Das ist ein Arbeitsfeld, welches Zukunft hat. Ich bin davon überzeugt, dass der kritische Blick über den integrativen Unterricht zukünftig kleiner wird und die Sicht auf die Vorteile für diese Arbeit überwiegen. Somit können auch Kindheitswissenschaftler_innen immer öfter die Möglichkeit haben, als Hilfs- bzw. Fachkraft an Schulen eingesetzt zu werden. Denn die integrativen Bestrebungen bestehen mittlerweile schon in den meisten Bundesländern Deutschlands, trotz den oftmals erschwerten politischen Rahmenbedingungen. Es existieren schon bereits gesetzliche Regelungen zur gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen.⁸³

Der integrative Unterricht beinhaltet heutzutage mehr als den gemeinsamen Unterricht von beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Schülern. Somit kann Integration als äußerst bedeutsame und folgenreiche Entwicklung von Förder- und Regelschulen angesehen werden. Auch für die Weiterentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung hat der integrative Unterricht mehr Vor- als Nachteile. Abschließend kann ich beurteilen, dass die Integrative Pädagogik nicht nur eine erfolgreiche Umsetzung von schulischer Förderung für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung ist, sondern auch ein mögliches Praxisfeld der Kindheitswissenschaften darstellt.

⁸³ Vgl. Theis-Scholz, Margit. Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder. Stuttgart 2002. S. 45

7. Literatur

- Biermann, Adrienne; Goetze, Herbert. Sonderpädagogik, Eine Einführung. Stuttgart, 2005.
- Borchert, Prof. D. Johann. Einführung in die Sonderpädagogik. München 2007.
- Bundesgesetzblatt (BGBl). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung vom 13. Dezember 2006. 2008 II.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention in Wortlaut und Material.
- Dilling, H. Weltgesundheitsorganisation. Lexikon zur ICD-10 – Klassifikation psychischer Störungen. Begriffe der Psychiatrie und der seelischen Gesundheit, insbesondere auch als Missbrauchs psychotroper Substanzen sowie der transkulturellen Psychiatrie. 1. Auflage 2000. Verlag Hans Huber.
- Duden. Bedeutungswörterbuch. Band 10. Mannheim 1970.
- Heimlich, Ullrich. Integrative Pädagogik, Eine Einführung. Band 13. Stuttgart 2003.
- Mutzeck, Wolfgang; Jogschies, Peter; Rühlmann, Michael. Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim 2002.
- Schröder, Ullrich. Lernbehindertenpädagogik, Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart 2000.
- Theis-Scholz, Margit. Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder. Analyse und Perspektiven. Stuttgart 2002.
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München 2003.

Internetquellen

- Annemarie Kummer Wyss, Annemarie; Tanner Merlo, Sabine; Lienhard, Peter; Bonvin, Patrick. Internetplattform zum Thema Integration und Inklusion. Unter: http://www.integrationundschule.ch/?page_id=2 (abgerufen am 28.08.2014).
- SPIEGEL. SchulSPIEGEL. Inklusion. Schulbegleiter. Inklusionsurteil in NRW: Wer muss den Schulbegleiter bezahlen? Unter: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/schulbegleiter-gerichtsentscheidung-zu-integrationshelfern-a-971129.html> (abgerufen am 12.09.2014)

8. Anhang

1) Praktikumsbericht

1. Einleitung

Mein drittes Praktikum, an der Hochschule Magdeburg-Stendal, absolvierte ich im Ausland. Ich entschied mich für die Deutsche Internationale Schule in Den Haag (Niederlande). Das Praktikum absolvierte ich im Sommersemester 2013, im Zeitraum vom 19. August bis 27. September 2013.

Aufgrund meines Freiwilligen Sozialen Jahres 2011 an der Gesamtschule Dorsten-Wulfen (Nordrhein-Westfalen), in der ich als Integrationshelferin eingesetzt wurde, wurde mein Interesse an Schulen arbeiten zu können verstärkt. Daher entschied ich mich mein drittes Praktikum wieder an einer Schule zu absolvieren. Nach einem telefonischen Vorstellungsgespräch bekam ich einen Praktikumsplatz an der Deutschen Internationalen Schule Den Haag im Bereich der Grundschule (2. Klasse).

2. Beschreibung der Deutschen Internationalen Schule Den Haag

Vor 150 Jahren wurde die Deutsche Internationale Schule gegründet und ist somit die älteste internationale Schule in den Niederlanden. Die Schule bietet eine moderne Erziehung mit durchgehendem Bildungskonzept vom Kindergarten über Grundschule bis zum Deutschen Internationalen Abitur an. Mit diesem Abitur erreichen die Schüler_innen eine weltweit anerkannte Studienberechtigung, die wegen des hohen Ansehens als deutscher Schulabschluss beste Zugangsmöglichkeiten zu renommierten internationalen Universitäten bietet.

Im Unterrichtsalltag werden die Kinder und Jugendlichen jeden Alters an das selbstständige Lernen herangeführt, welches es ihnen ermöglicht sich selbstbewusst und kreativ allen neuen Herausforderungen zu stellen. Die Schüler und Schülerinnen lernen miteinander und voneinander und werden dabei ausschließlich von Lehrkräften unterstützt, die nach dem deutschen Standards ausgebildet sind. Die

Unterrichtssprache ist Deutsch, doch als internationale Schule bietet die DISDH⁸⁴ auch Unterricht in englischer Sprache und bilingual deutsch-englischen Unterricht an. Für beide Sprachen können spezielle Förderprogramme gewählt werden, damit Schülerinnen und Schüler aller Nationen mit unterschiedlichen Deutsch- oder Englischkenntnissen der Start an der Schule nicht schwer fällt. Ergänzt wird das Sprachangebot durch Französisch- und Niederländischunterricht, sowie durch Muttersprachen-AGs, wie z.B. Spanisch.

Außerdem ist die Schule technisch sehr gut ausgestattet. Die Schüler_innen und Lehrer_innen nutzen digitale Whiteboards und Laptops in pädagogisch sinnvollen Zusammenhängen zum Arbeiten, Kommunizieren und Präsentieren. Die zentrale Lage der DISDH in der Internationalen Zone, die Strandnähe und die Nähe zahlreichen internationalen Einrichtungen und den renommierten Haager Museen ermöglicht es, den Unterricht für Begegnungen mit Natur, Politik und Kultur zu öffnen.

Die Deutsche Internationale Schule Den Haag ist Teil des Qualitätsnetzwerks von mehr als 140 deutschen Auslandsschulen. Durch die weltweite enge Zusammenarbeit kann die Schule Möglichkeiten zur Unterstützung für weitere Schulwechsel bieten. Ein Vorteil, der von internationalen tätigen Eltern geschätzt wird. Damit bietet die Schule ein nachhaltiges Konzept.

Die Zielsetzung der Schule gliedert sich wie folgt: die Schule befindet sich im Prozess der ständigen Weiterentwicklung. Dafür werden verschiedene Maßnahmen ergriffen. Das Personal soll hoch qualifiziert sein. Dieses wird durch verschiedene Punkte gefördert. Lehrer_innen werden gezielt ausgewählt, intensives Training und zahlreiche Fortbildungen werden auf lokaler und internationaler Ebene angeboten und die hohe Motivation der Mitarbeiter_innen wird gefördert. Die Schulgemeinschaft bildet ein weiterer Punkt der Zielsetzung. Diese ist von engagierten Eltern und Schüler_innen geprägt, die eine tragende Säule der Schulgemeinschaft bilden und aktiv an den Entwicklungsprozessen beteiligt sind. Mehrere Arbeitsgruppen setzen sich für die Entwicklung der Schule ein und beziehen dabei alle Gruppen der Schulgemeinschaft ein. Die Schulentwicklungsziele werden gemeinsam und übereinstimmend formuliert, wodurch eine aktive Selbstgestaltung des Schullebens ermöglicht wird. Die Schulentwicklung wird als ein kontinuierlicher Prozess betrachtet, an dem die gesamte Schulgemeinschaft beteiligt ist.

⁸⁴ Deutsche Internationale Schule Den Haag

Das Leitbild der Deutschen Internationalen Schule Den Haag gliedert sich wie folgt. Wichtig sind eine gegenseitige Wertschätzung sowie ein respektvoller und partnerschaftlicher Umgang. Diese Punkte prägen das Schulleben der Schule. Außerdem werden die Schüler zu international anerkannten Abschlüssen, dem mittleren und dem Abitur, geführt. Individuelle Förderung sowie eigenverantwortliches Lernen sind wesentliche Bestandteile des pädagogischen Konzepts. Transparenz wird durch vertrauensvolle, offene Zusammenarbeit in der aktiven Schulgemeinschaft geschaffen. Eine globale Mobilität und die Sicherung von Kontinuität in der Ausbildung der Schüler_innen werden gefördert. Weiter sind soziales Engagement und Zivilcourage selbstverständlich. Die Schule sieht sich als wichtiges Element der deutschen Kultur- und Bildungspolitik in einem weltumspannenden Netzwerk deutscher Auslandsschulen. Zudem wird im Rahmen der internationalen Ausrichtung der Schule, die Integration der hier lebenden Familien im Gastland Niederlande, unterstützt. Die DISDH ist eine lernende Schule und entwickelt sich kontinuierlich weiter.

Das Gebäude ist ein großer Komplex, der in Kindergarten (Erdgeschoss), Vorschule (EG, im Kindergarten mit inbegriffen), Grundschule (Erdgeschoss, 2. Etage), Sekundarschule (1. und 2. Etage) und die Klassen 10 bis 12 (3. und 4. Etage) aufgeteilt ist. Das Lehrerbüro ist im ersten Geschoss des Gebäudes und bildet den zentralen Aufenthaltsort für Lehrer_innen. Das Sekretariat und das Büro des Schulleiters (U. Hinxlage) hat eine eigene Abteilung, gegenüber dem Gebäude der Klassenräume.

Da die Schule zentral in der Stadt ist, wird diese durch einen großen Zaun eingegrenzt. Der Spielplatz ist im vorderen Teil der Schule und bildet für den Kindergarten, der Vorschule und der Grundschule ein Pausenvertreib. Mit vielen Spielzeugen, einem Sandkasten und mehreren Klettergerüsten können die Kinder ihre freie Zeit dort vertreiben.

Die Mensa, die Aula und die Sporthalle (mit Umkleiden) befinden sich auch im Erdgeschoss. Die Mensa bietet jeden Tag ausreichend gesundes Essen an und wird größtenteils von dem Kindergarten, der Vorschule und der Grundschule genutzt. Die Sporthalle bietet genug Platz für alle Schüler der Schule und dient gleichzeitig als Veranstaltungsraum für verschiedenste Aktivitäten.

Die Bibliothek wird von allen Schüler_innen regelmäßig genutzt. Dort sind nicht nur Fachliteratur und Sachbücher zu finden, sondern auch eine große Auswahl an deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern.

Jede Klasse hat einen eigenen Klassenraum. Zusätzlich stehen sehr gut ausgestattete Fachräume für Kunst, Musik und die naturwissenschaftlichen Fächer zur Verfügung. Die meisten Klassenräume sind mit interaktiven Whiteboards ausgestattet, die moderne Lernplattformen ermöglichen. Außerdem gibt es mehrere Computerräume, mobile Notebookwagen und eine schulinterne Lernplattform, auf der Schüler und Lehrer Lehrmaterialien und Inhalte austauschen und speichern können.

3. Beschreibung der Grundschule der DISDH

Der Bundesplan des Landes Baden-Württemberg sowie das Leitbild der DISDH und das Schulprogramm bilden die Grundlage für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen steht die Ermutigung aller Kinder zu selbstbewussten Persönlichkeiten, die im Miteinander verständigungsbereit sind, Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden und sich verantwortungsbewusst, kritisch und neugierig in der Welt bewegen. Allen Kindern wird ein schulisches Zuhause in einer freundlichen Atmosphäre geboten.

Von der ersten Klasse an lernen die Kinder die Sprache und Kultur des Landes kennen und auch die Internationalität der Kinder selbst bereichert das Zusammenleben. So werden z.B. in manchen Klassen bis zu vierzehn verschiedene Sprachen fließend gesprochen. Diese sprachliche und kulturelle Vielfalt wird in die Unterrichtsgestaltung konsequent miteinbezogen.

Die Unterrichtszeiten sind festgeschrieben. Von 8.00 bis 13.15 Uhr sind die Kinder an der DISDH. Zusätzlich gibt es täglich ein attraktives pädagogisches Nachmittagsprogramm.

4. Beschreibung des eigenen Tätigkeitsfeldes in der 2. Klasse der Grundschule (DISDH)

An meinem ersten Tag, an der DISDH, wurde mir die 2b (2.Klasse) von Frau Melanie Albrecht zugeteilt. Im Morgenkreis der Schüler_innen stellten sich alle 15 Kinder und die Lehrerin vor. Außerdem erzählte ich von mir und warum ich für einen gewissen Zeitraum bei den Kindern sein werde. Die Kinder waren alle neugierig und stellten viele Fragen. Nach der ersten Stunde bekam ich den Stundenplan von der 2b. Die Lehrerin und ich besprachen meine Tätigkeiten während der sechs Wochen in der Schule. Meine Tätigkeiten waren wie folgt: ich nahm an allen Unterrichtsfächern der Kinder teil und begleitete die Klasse bei Ausflügen, die innerhalb der sechs Wochen geplant waren. Außerdem durfte ich Kinder während des Unterrichts betreuen, die einen Bedarf an individueller Förderung hatten. Somit unterstützte ich die Lehrerin und achtete auf die Schüler, die „schwächer“ waren. In diesem Fall waren es Kinder, die zwar Deutsch als Muttersprache hatte, aber für längere Zeit im Ausland waren und kaum noch deutsch sprechen konnten. Außerdem gab es zwei Schülerinnen, die eine individuelle Förderung benötigten, die Lehrerin sich aber nicht allein um diese Kinder kümmern konnte. Außerdem übernahm ich an einigen Tagen die Hausaufgabenbetreuung nach dem regulären Unterricht, diese begann jeden Tag um 14.00 Uhr und endete gegen drei Uhr nachmittags. Dort nahmen alle Kinder von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe teil, die für die Betreuung angemeldet waren. Freiwillig konnte ich an der Nachmittagsbetreuung der DISDH (nur für Grundschüler) teilnehmen und einige Kinder (1.-4. Klasse) bis ca. 16.00 Uhr betreuen. Diese Tätigkeit nutze ich an mindestens zwei Tagen der Woche und unterstütze somit das Team der Nachmittagsbetreuung.

Eine weitere eigene Tätigkeit stand mir ebenfalls frei. Ich durfte mir am Ende meines Praktikums ein bis zwei Aktivitäten mit den Kindern der Klasse 2b ausdenken und diese mit ihnen durchführen. Ich entschied mich für zwei Spiele, die das Gemeinschaftsgefühl der Kinder stärken sollten. Dieses Vorgehen werde ich im weiteren Verlauf genauer beschreiben.

Jetzt komme ich noch einmal zu der Struktur der Klasse und der Grundschule insgesamt. In meiner Klasse waren 15 Kinder im Alter von sechs bis neun Jahren. Insgesamt waren es acht Jungen und sieben Mädchen. Ein Junge kam, genau in der Zeit als ich mein Praktikum begann, neu in die Klasse dazu. Seine Eltern, sein Bruder

und er waren die Jahre davor in Italien. Viele Eltern der Kinder waren Diplomaten, die schon in vielen Ländern dieser Welt für einen gewissen Zeitraum gelebt haben. Alle Kinder waren freundlich, hilfsbereit, interessiert und neugierig. Als faszinierend empfand ich, dass viele Kinder mindestens zwei Sprachen (fließend) sprechen konnten und mir viel von anderen Ländern und Städten erzählt haben.

Alle Lehrer_innen nahmen mich ebenso freundlich in ihrem Team auf. Sie gaben mir den Eindruck einer großen Gemeinschaft. Die Klassenräume waren alle gut ausgestattet. Es gab in jedem Raum viele Sitzmöglichkeiten und die Tische und Stühle der Kinder waren alle gut aufgestellt und geordnet. So entstand ein gutes Lern- und Arbeitsklima. In jedem Klassenraum waren mindestens vier Computer, die auch während des Unterrichts genutzt werden konnten. Abschließend stellte der Morgenkreis (Bänke zu einem Viereck gestellt) eine gute Möglichkeit des Zusammenkommens und Redens. Die Klassenräume der Kinder waren alle mit einem Ausgang zum Spielplatz aufgebaut, so konnten die Kinder während der Pausen schnell das Gebäude verlassen und die Spielmöglichkeiten nutzen.

Insgesamt arbeitete ich 29 Stunden die Woche. Meine Haupttätigkeit war die individuelle Unterrichtsbetreuung von 25 Stunden pro Woche und zusätzlich übernahm ich 2x2 Stunden pro Woche die Hausaufgabenbetreuung. Nach der Hausaufgabenbetreuung war ich zusätzlich noch 2x1 Stunde pro Woche für die Nachmittagsbetreuung eingeteilt (auf freiwilliger Basis).

In meiner Haupttätigkeit betreute ich mindestens vier Schüler_innen während des Unterrichts. So entlastete ich die Lehrerin und unterstützte die Schüler_innen bei der Bewerkstelligung einzelner Aufgaben. Der größte Bedarf an individueller Betreuung lag im Deutsch- und Mathematikunterricht. Zwei Schülerinnen hatten zum diesem Zeitpunkt immer noch wenig Kenntnisse der deutschen Sprache (aufgrund eines langen Aufenthalts im Ausland; Diplomatenkinder). Die Mädchen bekamen im Deutschunterricht einfachere Texte zum Bearbeiten der Aufgaben. Ich habe mich immer zu diesem Zeitpunkt zu den Mädchen gesetzt und ihnen bei Fragen zur Seite gestanden. So konnten die Schülerinnen die Aufgaben schnell und gut erledigen und freuten sich über jeden Erfolg. Dementsprechend schafften sie mehrere Aufgaben an einem Tag. Auch im Mathematikunterricht half ich Kindern bei bestimmten Aufgabenstellungen, die sie nicht verstanden haben. Die Jungen hatten eher Probleme beim Rechnen und Verstehen einzelner Matheaufgaben. Es konnte eine

Rechenschwäche festgestellt werden. In dem Unterricht stand ich ihnen auch bei Fragen zur Seite und half ihnen wo ich kann.

Weiter betreute ich Kleingruppen während des Unterrichts. Einige Schüler bekamen Einzelplätze, an denen sie ungestört arbeiten konnten. Die meiste Zeit setzte ich mich zu den Kindern und unterstützte diese bei ihren Aufgaben. Ich war für diese Kleingruppen verantwortlich und während der gesamten Unterrichtszeit schafften die Kinder ihre Aufgaben. Diese Aufgaben stellten meine Hauptaktivität während des Unterrichts dar.

Weitere Aktivitäten in der Zeit meines Praktikums waren unter anderem die Betreuung bei Ausflügen und Experimente im Unterricht.

Ein Ausflug wurde schon in der ersten Woche meines Praktikums durchgeführt. Die Kinder hatten, in der ersten Klasse, im Sachkundeunterricht das Thema Strand und dessen Bewohner. Da Den Haag genau an der Küste liegt und auch die Schule nicht weit vom Strand entfernt war, spazierten wir zum Strand um dort den Tag zu verbringen. Der Weg war trotz der kleinen Entfernung sehr lang, als wir am Strand ankamen legten wir alle Sachen ab und gingen zum Wasser.

Dort konnten die Kinder mit ihren Eimern und Schaufeln verschiedene Bestandteile des Meeres sammeln. Viele Kinder gruben Löcher, um so Krebse o.ä. zu finden. Tatsächlich hatten wir nach ca. vier Stunden verschiedene Fische, Muscheln, Krebse, Algen etc. gefunden und gingen wieder zur Schule zurück. Dort hatten wir noch eine Stunde Zeit bevor der Unterrichtstag zu Ende war. In dieser Stunde trugen wir alle gefundenen Dinge zusammen und stellten/legten sie ins Wasser. Denn am nächsten Tag wollten wir alle gesammelten Gegenstände auswerten. Dazu wurden z.B. Muscheln gezählt (Verbindung zum Mathematikunterricht) und zugeordnet (Sachkundeunterricht; Hilfestellung: Bücher (lesen: Deutsch)). So konnten wir an einem Tag alle Gegenstände bestimmen und hatten die Chance auch den „normalen“ Unterricht weiterzuführen (rechnen, lesen, schreiben). Der zweite Ausflug fast am Ende meines Praktikums war zum Museum das extra für Meerestiere, Schiffe etc. ausgelegt war. Dieser Ausflug war der Abschluss für das Thema „Strand“, während der sechs Wochen innerhalb meines Praktikums. Im Museum teilten wir uns in vier Kleingruppen auf und gingen mit den Kindern durch das Museum und beantworteten einen Fragenkatalog. Die Fragen waren sehr einfach und alle Kinder konnten schnell die Aufgaben lösen, dabei entdeckten sie die Vielfalt des Meeres und waren immer noch

sehr erstaunt über viele verschiedene Muschelarten, Fischen etc. Dieser Tag war ein guter Abschluss für unser Thema „Strand“.

Des Weiteren sollte ich mir während der sechs Wochen eine weitere Aktivität für die Kinder überlegen. Den Umfang und die Ausführung waren mir gestellt. Die Aufgabe bekam ich von der Klassenlehrerin. Ich überlegte mir zwei Spiele für die Kinder, die ich am letzten Tag meines Praktikums durchgeführt habe. Diese Übungsspiele sollten das schon vorhandene Gemeinschaftsgefühl noch mehr stärken. Ein Spiel hieß „Bäumchen wechsele dich“ und das zweite „Zublinzeln“. Bei dem Spiel „Zublinzeln“ stehen Kinder am äußeren Kreisrand und die anderen sitzen auf Stühlen vor den stehenden Kindern. D.h. vor dem Spiel muss sich jedes Kind einen Partner suchen, ein Stuhl muss jedoch frei bleiben. Die Kinder begaben sich auf ihre Position und blinzelten sich zu. Die Aufgabe bestand darin, dass das stehende Kind auf das andere stehende Kind (ohne Partner) achten musste. Denn dieses blinzelte den anderen sitzenden Kindern zu, um auch einen Partner zu bekommen. Das sitzende Kind musste es unbemerkt schaffen, den Stuhl zu verlassen. Der Partner hingegen konnte durch gutes Aufpassen und Festhalten das Kind auf dem Platz lassen. Dabei konnten die Kinder Geduld und Reaktionsvermögen lernen. Außerdem kamen sie so in Kontakt und Nähe mit den anderen Kindern und mussten mit dieser Nähe umgehen. Die sitzenden Kinder brauchten viel Durchsetzungsvermögen und haben ihre körperlichen Stärken kennengelernt. Das Spiel hat gut geklappt und die Kinder hatten viel Spaß dabei. Vor allem kamen sich so alle ein bisschen näher (durch Partnertausch) und das Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe wurde weiter gestärkt. Das Spiel „Bäumchen wechsele dich“ ist genauso, ein Kind stellt den Fänger dar. Auf Ruf des Fängers „Bäumchen wechsele dich“ müssen alle Kinder sich einen neuen Partner suchen. So bleibt am Ende immer ein neuer Fänger übrig. Das Spiel kann beliebig wiederholt werden. Dadurch dass so oft ein Partnertausch entsteht, müssen alle Kinder mindestens einmal miteinander im Team agieren und sich immer wieder auf ein anderes Kind einlassen. Das stärkt wieder das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse, so können sich alle Kinder auf eine bestimmte Art und Weise besser kennenlernen. Dieses Spiel hat den Kindern auch gut gefallen, so konnten wir die letzte Unterrichtsstunde in meinem Praktikum zusammen verbringen. Am Ende der Stunde wertete ich mit der Klassenlehrerin diese Stunde aus und wir reflektierten gemeinsam welche Erfolge wir innerhalb der Klassengemeinschaft erreicht haben. Unter anderem hatten die Kinder sehr viel Spaß und Freude und außerdem wurden

verschiedene Teams gebildet (unterschiedliche Partnersuche während der Spiele) so wurde das Gemeinschaftsgefühl gestärkt.

5. Bearbeitung einer konkreten Fragestellung innerhalb meines Praktikums

Können Kinder während des Unterrichts individuell gefördert werden? Die Problematik dabei ist, dass keine Kräfte für die individuelle Förderung von Schüler_innen zur Verfügung stehen und kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgeschrieben wurde. Wie kann also individueller Förderung an der DISDH umgesetzt werden?

Die Fragestellungen habe ich während meiner Arbeit in der Klasse entwickelt. Durch die zusätzliche Unterstützung meinerseits konnte ich feststellen, dass definitiv ein Bedarf individueller Förderung besteht. Die Klassenlehrerin selbst hat meine Beobachtungen bestätigt.

Während meiner Arbeit habe ich einzelnen Schüler_innen während des Unterrichts bei bestimmten Aufgaben Hilfestellungen geben können. Einige Schüler bekamen selbst von der Klassenlehrerin einfachere gestellte Aufgaben, die auch diese während des Unterrichts lösen konnten. Allerdings brauchten die Schüler_innen immer noch meine Hilfe und verschiedene Methoden, um die Aufgaben fristgerecht leisten zu können. Daher bin ich überzeugt davon, dass die Schule einzelne Kräfte für die individuelle Betreuung benötigt.

Durch die individuelle Betreuung meinerseits konnte ich einzelnen Schüler_innen während meiner Praktikumszeit helfen. Meine Beobachtungen waren schon nach zwei Wochen, dass die Kinder selbstbewusster an ihre Aufgaben getreten sind und nur nach wenigen Hilfestellungen diese lösen konnten. Durch meine Anwesenheit bekamen die Kinder ein besseres Gefühl bei der Bearbeitung einzelner Aufgaben. Sie wurden selbstbewusster und offener gegenüber für sie schwere Aufgaben. Diese Beobachtung konnte ich auch schon während meines FSJs an der Gesamtschule Wulfen (Nordrhein-Westfalen), als Integrationshelferin, machen. Durch die individuelle Betreuung kann die Fachkraft speziell nur auf einzelne Kinder eingehen, die während des „normalen“ Unterrichts völlig in Vergessenheit geraten. Eine Klassenlehrerin kann sich allein nicht um mindestens 15 Schüler kümmern und dann noch ca. vier bis fünf Schüler individuell betreuen. Das liegt daran, dass Lehrer_innen ihre Pläne für ein Schuljahr ableisten

müssen, damit die Schüler_innen das Schuljahr schaffen können. Eine individuelle Betreuung einzelner Schüler_innen nimmt dementsprechend zu viel Zeit und Raum ein.

Daher bin ich zu dem Entschluss gekommen, dass definitiv andere Unterstützungssysteme in Schulen eingesetzt werden sollten. Selbst, wenn es keine Diagnose oder Klassifizierung von Lernbehinderungen der Schüler_innen gibt. Es ist dennoch offensichtlich, dass einige Schüler_innen definitiv einen Bedarf an individuelle Förderung benötigen. Allein deshalb, weil viele Kinder Ressourcen haben und diese nicht völlig ausschöpfen. Andere Gründe können Leserechtschreibschwächen oder Rechenschwächen sein, die zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht festgestellt wurden. Am Beispiel der DISDH konnte ich sehen, dass viele Kinder noch nicht der deutschen Sprache mächtig waren (Grund: langer Auslandsaufenthalt) und somit beim Lesen und Schreiben Hilfe brauchen. Die Klassenlehrerin aber nicht allein dieses Problem lösen kann.

Daher ist es wichtig, dass Lehrer_innen Unterstützung für ihre Klassen bekommen. Somit könnten sich die Kräfte individuell auf einzelne Schüler kümmern und die Lehrerin kann ihren Zeitplan einhalten. Durch die individuelle Förderung können den Schüler_innen und Lehrer_innen geholfen werden. Natürlich gehe ich nicht davon aus, dass die Schule genug Kapital für mehrere Fachkräfte zu Verfügung hat. Andere Unterstützungssysteme können z.B. Praktikanten, FSJler etc. sein. Auch können ausgebildete Fachkräfte eingestellt werden, nicht für jede Klasse, sondern z.B. immer zwei für vier Klassen. Somit können sich diese Fachkräfte speziell in einigen Stunden um die Kinder mit Förderbedarf kümmern und die Lehrer_innen werden entlastet. Das sind meine Vorstellungen für eine Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule.

Speziell für die DISDH sehe ich auf jeden Fall einen Bedarf, allein durch die Beobachtung während meines Praktikums dort. Ich habe mich jeden Tag um Kinder kümmern müssen, die individuell betreut werden mussten. Die Lehrerin war dankbar für meine Unterstützung. So hatte sie mehr Zeit ihren Unterrichtsplan durchführen zu können. Die Kinder mit dem Förderbedarf konnten ihre Ressourcen ausschöpfen und so konnten wir eine Leistungssteigerung feststellen.

Beim Lesen des Leitfadens und des Schulprogramms der Schule sind mir zwei Punkte besonders aufgefallen. Ein Punkt des Leitfadens ist „Individuelle Förderung sowie

eigenverantwortliches Lernen sind wesentliche Bestandteile unseres pädagogischen Konzepts⁸⁵. Dabei liegt das Augenmerk auf „Individuelle Förderung“, dieser Punkt kann nicht auf einen längeren Zeitpunkt eine Fachkraft (Lehrer_innen) erledigen. Daher ist die Schule schon verpflichtet, mindestens eine zweite Fachkraft für diesen Bedarf einzusetzen. Im Schulprogramm findet man wieder den Punkt der individuellen Förderung und das Bestehen von Förderkonzepten⁸⁶. Allerdings gibt es dazu keine Erläuterung wie zu den anderen Punkten. Wenn jedoch Förderkonzepte bestehen, warum werden diese nicht angewendet? Die Frage konnte mir auch die Lehrerin nicht beantworten. Sie wusste von der Existenz war allerdings davon überzeugt, dass die Schule in dem Wissen bleiben will, dass diese Konzepte nicht durchgeführt werden brauchen. Meiner Meinung nach, eine falsche Einschätzung der bestehenden Tatsachen.

Die Problematik besteht also weiter, wie können Fachkräfte für den individuellen Förderbedarf eingesetzt werden. Kosten kann man z.B. durch Langzeitpraktikanten oder FSJler vermeiden. Für die Unterstützung der Schüler_innen benötigt man im besten Fall keine Ausbildung. Durch die Vorgaben der Lehrer_innen können selbst Praktikant_innen hilfreiche Unterstützung leisten. Jedoch sollte ein gewisses Engagement an der Arbeit mit Kindern, an oberster Stelle stehen. Bezahlte ausgebildete Kräfte könnten definitiv eingestellt werden. Um Kosten zu vermeiden können zwei bis drei Fachkräfte für ca. zehn Klassen eingesetzt werden. Diese würden sich die Arbeit während der Unterrichtszeit aufteilen. Auch können zusätzliche Fachkräfte für die Hausaufgabenbetreuung eingestellt werden, die sich individuell in dieser Zeit mit einigen Schülern befassen können. So können Zeit und Kosten gespart werden.

Dies sind meine Vorstellungen von der Lösung des Problems. Ich bin mir allerdings bewusst, dass die Umsetzung sehr schwer werden kann. Jedoch ist es wichtig, dass jedes Kind eine Betreuung während der Schulzeit erlangt, die es braucht.

⁸⁵ Deutsche Internationale Schule Den Haag. Leitbild.
http://www.disdh.nl/fileadmin/Dokumente/Leitbild_Deutsch.pdf. Letzter Zugriff: 15. Juli 2014

⁸⁶ Deutsche Internationale Schule Den Haag. Schulprogramm der DISDH.
http://www.disdh.nl/fileadmin/Dokumente/2010_Schulprogramm_DiSDH.pdf. Letzter Zugriff: 15. Juli 2014

6. Praktikumsbewertung

Von allen drei Praktika, die ich während meines Studiums an der Hochschule Magdeburg-Stendal gemacht habe, hat mir mein Auslandspraktikum in Den Haag (Niederlande) am besten gefallen. In den sechs Wochen habe ich sehr viele Erfahrungen und neue Erkenntnisse im Bereich schulische Bildung und individuelle Förderung erlangen können.

Die Arbeit mit den Lehrer_innen und Schüler_innen war jeden Tag angenehm und ich wurde sofort herzlich vom Team und den Schüler_innen aufgenommen. Die Arbeit, ob im Unterricht, die Hausaufgaben- und Nachmittagsbetreuung, haben mir gut gefallen und waren hilfreich für meine weitere berufliche Laufbahn. Mir wurde in den sechs Wochen bewusst, dass ich mich in meinem Master für diesen Bereich (individuelle Förderung; Integration) weiterausbilden lassen möchte. Ich hatte sehr viel Spaß und große Freude mit allen Fachkräften und Kindern an der DISDH zu arbeiten.

Mit dem Konzept, Leitfaden und Schulprogramm (Grundschule) stimme ich überein. Ich habe beobachten können, dass die Lehrkräfte mit dem Konzept arbeiten und es mit allen Mitteln versuchen umzusetzen. Schade finde ich allerdings nur, dass die individuelle Förderung nicht gut durchgesetzt werden kann. Allerdings bin ich davon überzeugt, dass die Schule zu wenige Fachkräfte bzw. Unterstützung haben, um diesen Punkt nicht vollständig umsetzen zu können. Der Wille von individueller Förderung für die Schüler_innen ist jedoch da und kann so in bestimmten Situationen angewendet werden.

Mein KiWi-Blick wurde in allen bestimmten Situationen bestätigt. Die Lehrkräfte behandeln Kinder als Subjekt und versuchen jede Ressource des Kindes so gut wie möglich zu nutzen. Ich beobachtete sehr kritisch, wie die Lehrer_innen, die Schüler_innen behandelten und wurde davon überzeugt dass ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis vorhanden ist. Es gab keine Situation in der die Kinder falsch behandelt worden sind. Ganz im Gegenteil, die Lehrer und andere Fachkräfte handelten immer zu Wohl des Kindes.

Es war mir eine große Freude mein Praktikum an der Deutschen Internationalen Schule absolvieren zu können. Mit den besten Eindrücken habe ich mein Praktikum beendet und würde mich freuen noch ein weiteres an dieser Schule durchführen zu können. Die Lehrkräften und andere Fachkräfte haben mir sehr bei der Durchführung meines Praktikums und meiner Tätigkeit (individuell fördern) geholfen und ich bin

dankbar für die Unterstützung und das Gelingen. Ich kann allen weiteren Studenten der Hochschule Magdeburg-Stendal ein Praktikum an der Deutschen Internationalen Schule empfehlen.

7. Literaturverzeichnis

- Deutsche Internationale Schule Den Haag. Leitbild.
http://www.disdh.nl/fileadmin/Dokumente/Leitbild_Deutsch.pdf. Letzter Zugriff: 15. Juli 2014
- Deutsche Internationale Schule Den Haag. Schulprogramm der DISDH.
http://www.disdh.nl/fileadmin/Dokumente/2010_Schulprogramm_DiSDH.pdf.
Letzter Zugriff: 15. Juli 2014

9. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die Stellen der Bachelorarbeit, die im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt aus anderen Werken entnommen wurden, mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Victoria Nemeth