

Christiane Tellesch-Bülow
Bernhard Thieroff
Ann-Sophie Winklmaier
Verena Pluhatsch
Dietmar Gölitz
Jan Christoph Schubert



Workshop zur Qualifizierung von Geographielehrpersonen für inklusiven Geographieunterricht

Inhalte, Struktur, Materialien

Christiane Tellesch-Bülow
Bernhard Thieroff
Ann-Sophie Winklmaier
Verena Pluhatsch
Dietmar Gölitze
Jan Christoph Schubert

Workshop zur Qualifizierung von Geographielehrpersonen für inklusiven Geographieunterricht

Inhalte, Struktur, Materialien

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1726 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Sofern nicht anders angegeben, ist dieses Werk lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie
Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Regensburger Str. 160
90478 Nürnberg
www.geodidaktik.phil.fau.de

URN: urn:nbn:de:bvb:29-opus4-157060

Inhaltsverzeichnis

Inklusion im Schulkontext – ein Überblick

I.	Einstieg	3
1	Vorstellungsrunde Teilnehmer*innen.....	5
2	Inklusion (im GU) – Fallbeispiel und eigene Erfahrungen	8
3	Aufbau Seminar	9
II.	Inklusion in Deutschland – Status quo	10
1	Begriffserklärung	12
2	Inklusion in Deutschland	20
3	Empirische Befunde.....	25
III.	Organisatorisch-rechtliche Rahmenbedingungen.....	27

Geographiedidaktisches Wissen zu Inklusion.....

IV.	Die Rolle des Fachdidaktischen Wissens (FDW)	36
1	Unterricht als Angebot	38
2	Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten	39
V.	Förderbedarfsspezifisches Geographiedidaktisches Wissen.....	48
	Station 1: Lernen	51
	Station 2: Soziale und emotionale Entwicklung	60
	Station 3: Körperlich-motorische Entwicklung.....	68
	Station 4: Geistige Entwicklung	76
	Zwischenreflexion zur Stationenarbeit	84
	Station 5: Hören	87
	Station 6: Sprache	95
	Station 7: Sehen	104
	Abschlussreflexion Stationenarbeit.....	114

Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts

VI.	Bodenkunde anhand experimenteller Arbeitsweisen.....	120
	Unterrichtseinheit I	122
	Aufgabenstellung.....	125
VII.	Kartenarbeit.....	129
	Unterrichtseinheit II	130
	Unterrichtseinheit Grundschule	131
	Unterrichtseinheit Mittelschule	136
	Unterrichtseinheit Gymnasium	144

Abschluss.....

VIII.	Zusammenfassung Abschlussreflexion	147
-------	--	-----

Lösungsvorschläge

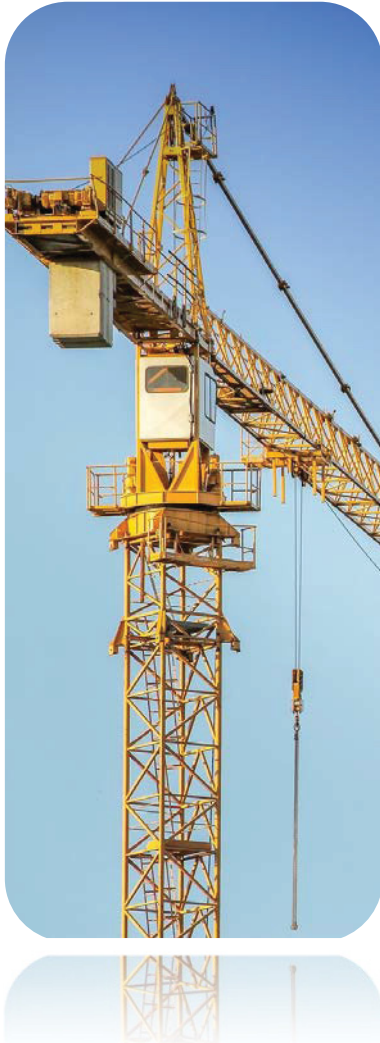
		150
--	--	-----



Qualifizierung von **Geographie**-Lehrpersonen für **Inklusive** Bildung



| Aufbau Seminar



Inklusion im Schulkontext – ein Überblick

- I. Einstieg
- II. Inklusion in Deutschland – Status quo
- III. Organisatorisch-rechtliche Rahmenbedingungen

„Was muss ich wissen, um zu unterrichten?“

Geographiedidaktisches Wissen zu Inklusion

- IV. Die Rolle des Fachdidaktischen Wissens (FDW)
- V. Förderbedarfsspezifisches Geographiedidaktisches Wissen

Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts

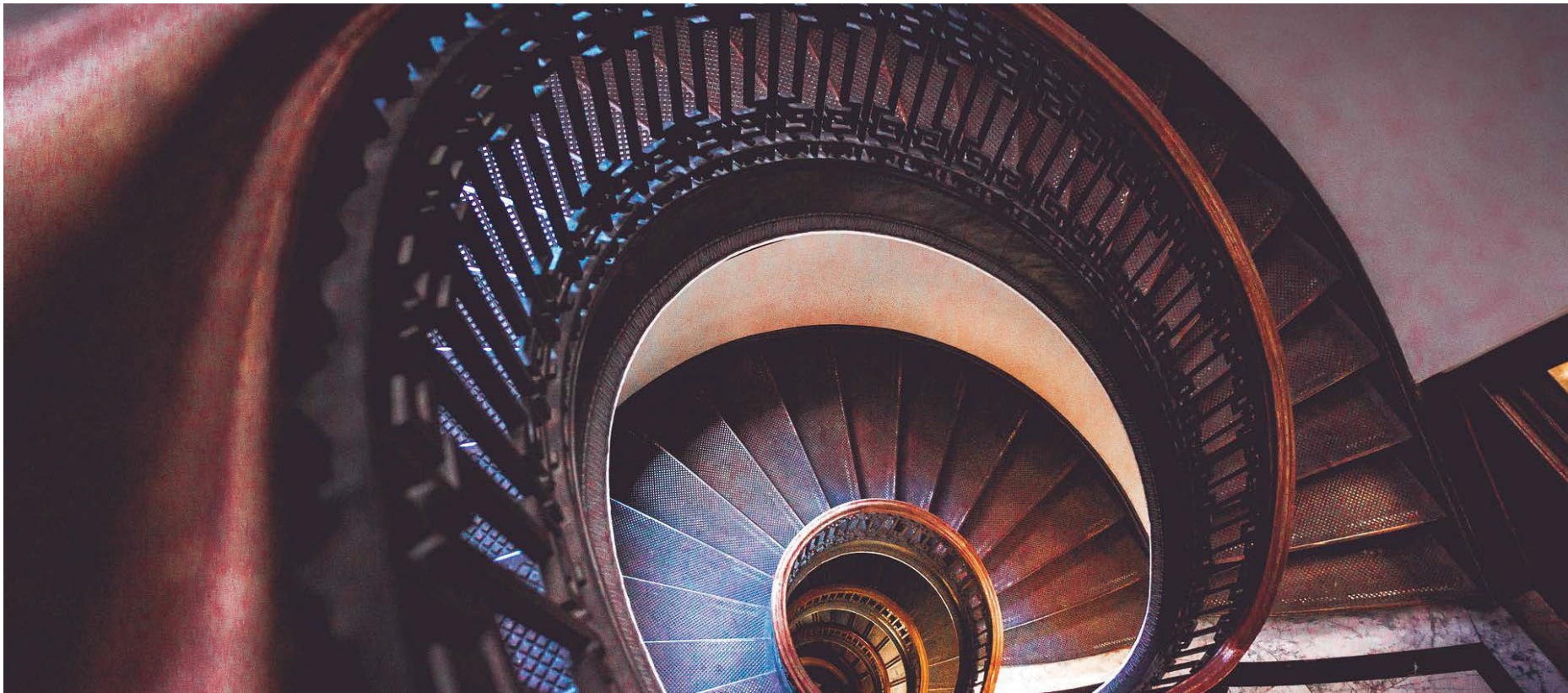
- VI. Bodenkunde anhand experimenteller Arbeitsweisen
- VII. Kartenarbeit

Abschluss

- VIII. Zusammenfassung | Abschlussreflexion
- IX. Hinweise zur Prüfungsleistung

I. Einstieg

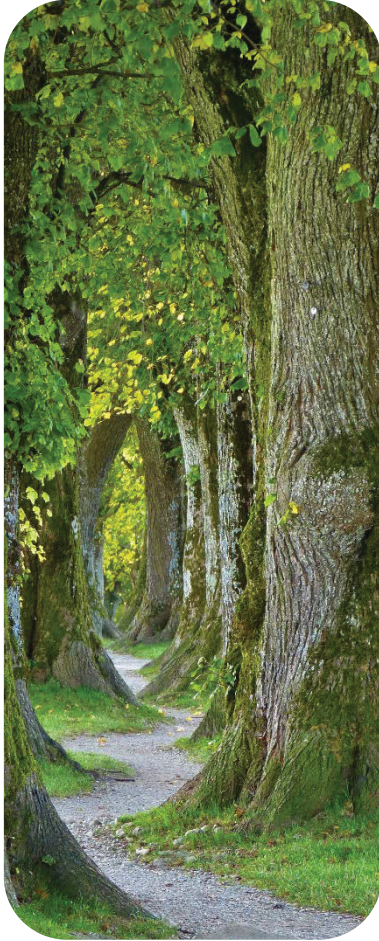
Inklusion im Schulkontext





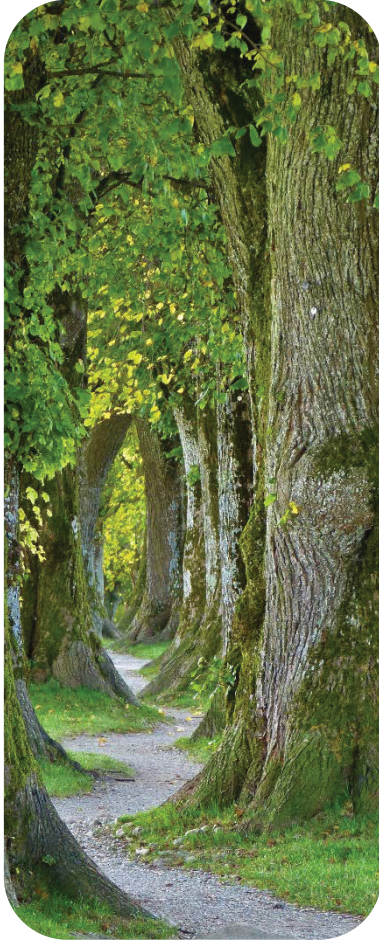
- 1 | Vorstellungsrunde Teilnehmer*innen
- 2 | Inklusion (im GU)
 - Fallbeispiel und eigene Erfahrungen
- 3 | Aufbau Seminar

1 | Vorstellungsrunde Teilnehmer*innen



Welche Vorerfahrungen haben Sie mit Inklusivem
(Geographie-)Unterricht?

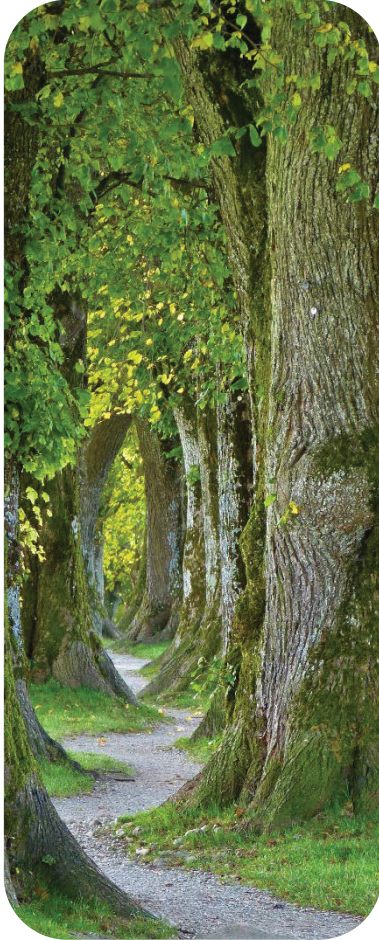
1 | Vorstellungsrunde Teilnehmer*innen



Welche Vorerfahrungen haben Sie mit Inklusivem (Geographie-)Unterricht?

Sammeln Sie Erwartungen, die Sie an die Fortbildung/das Seminar haben und halten Sie diese schriftlich fest.

1 | Vorstellungsrunde Teilnehmer*innen



Welche Vorerfahrungen haben Sie mit Inklusivem (Geographie-)Unterricht?

Sammeln Sie Erwartungen, die Sie an die Fortbildung/das Seminar haben und halten Sie diese schriftlich fest.

Wie fit fühlen Sie sich bezüglich Inklusivem GU?

2 | Inklusion (im GU) – Fallbeispiel und eigene Erfahrungen

Inklusion – eigene Erfahrungen

Wie würden Sie mit den dargestellten Herausforderungen umgehen?



Video:

Jakob-Muth-Preis 2016

Grund- und Mittelschule Thalmässing

Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=26x3fpqmrXE> (31.01.19)

3 | Aufbau Seminar



Inklusion im Schulkontext – ein Überblick

- I. Einstieg
- II. Inklusion in Deutschland – Status quo
- III. Organisatorisch-rechtliche Rahmenbedingungen

„Was muss ich wissen, um zu unterrichten?“

Geographiedidaktisches Wissen zu Inklusion

- IV. Die Rolle des Fachdidaktischen Wissens (FDW)
- V. Förderbedarfsspezifisches Geographiedidaktisches Wissen

Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts

- VI. Bodenkunde anhand experimenteller Arbeitsweisen
- VII. Kartenarbeit

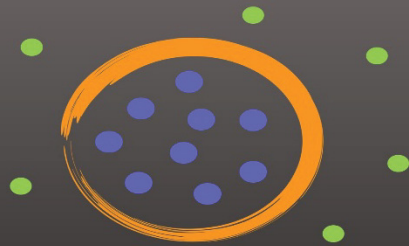
Abschluss

- VIII. Zusammenfassung | Abschlussreflexion
- IX. Hinweise zur Prüfungsleistung

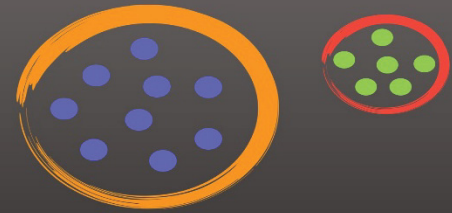
II. Inklusion Status quo

Inklusion im Schulkontext

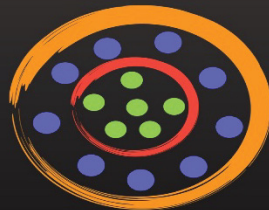
Exklusion



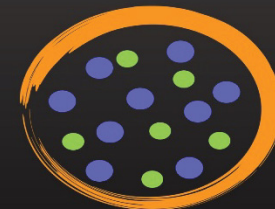
Separation



Integration



Inklusion



0 | Gliederung



1 | Begriffserklärung

2 | Inklusion in Deutschland

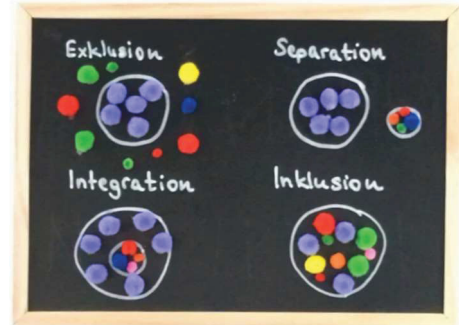
3 | Empirische Befunde

1| Begriffserklärung

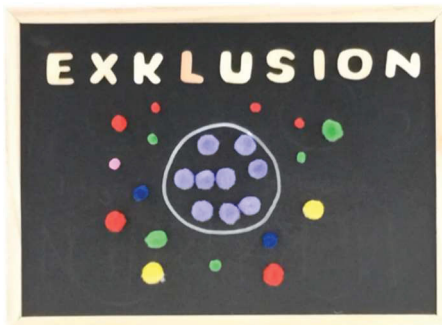


Was ist eigentlich Inklusion?

Um sich dem Begriff zu nähern ist es sinnvoll, einen kurzen Blick auf drei weitere grundlegende Konzepte zu werfen, die im Umgang mit Heterogenität in der Entwicklung des deutschen Bildungssystems eine bedeutsame Rolle spielen: Exklusion, Separation und Integration. Diese Aufzählung ist allerdings nicht zwangsläufig chronologisch zu sehen, da Formen wie die Separation auch heute noch in unserem Bildungssystem zu finden sind.



Exklusion



Exklusion als Stadium des Ausschlusses bedeutet, dass manche Schülerinnen und Schüler aufgrund von Behinderung den Ansprüchen der Regelschulen nicht gerecht werden und deshalb von der Teilhabe am Bildungssystem ausgeschlossen sind. In der Konsequenz wird ihnen die Möglichkeit, wie auch das Recht, überhaupt zur Schule zu gehen verwehrt. Besonders zu Zeiten des zweiten Weltkrieges war dieses Bildungskonzept gängig.

Separation

Auch bei der *Separation* findet eine strikte Trennung zwischen Schülerinnen und Schülern, die zur Regelschule gehen und Schülerinnen und Schülern, die nicht dem Regelstandard entsprechen, statt. Diese werden jedoch nicht völlig vom Bildungssystem ausgeschlossen, sondern besuchen eigens für sie geschaffene Einrichtungen, wie beispielsweise Förderzentren. Sie stellen somit ein eigenes System mit völliger Abgrenzung zum Regelschulsystem dar. Als Begründung hierfür wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler in harmonischen, homogenen Gruppen besser lernen können als in heterogenen Gruppen.



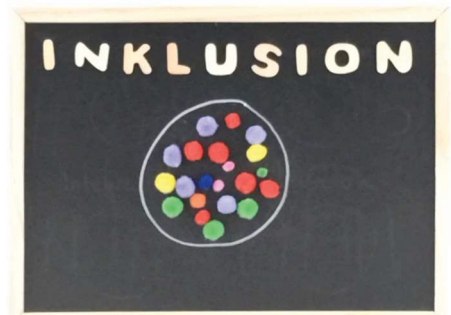
Integration



Der Separation steht die *Integration* gegenüber, da hier der Versuch einer „Wiederherstellung des Ganzen“ angestellt wird. Bei der Integration werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen immer noch gesondert betrachtet, sollen aber unter Zuhilfenahme besonderer Unterstützung, beispielsweise in personaler oder finanzieller Form, am Regelunterricht teilnehmen und werden daher ins Regelschulsystem integriert.

Inklusion

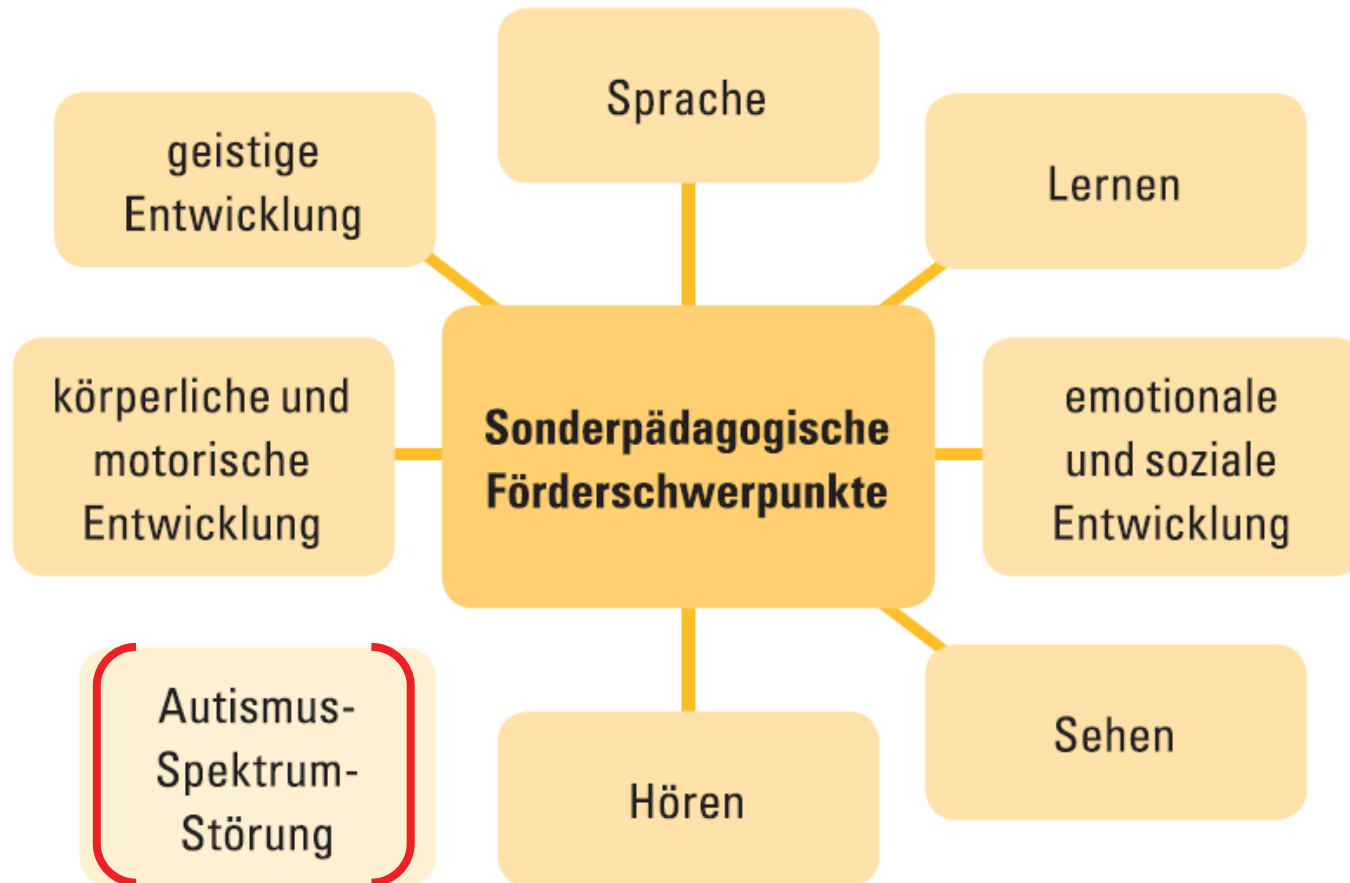
Der Begriff *Inklusion* wird häufig in ähnlichen Kontexten wie der Begriff Integration verwendet. Es besteht jedoch ein bedeutender Unterschied: Bei einer inklusiven Beschulung wird Heterogenität vorausgesetzt und davon ausgegangen, dass jede Schülerin und jeder Schüler individuelle Stärken und Schwächen hat. Deshalb sollte auf jeden Einzelnen abgestimmten Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Es gibt also keine „Regelgruppe“ und keine „andere“ Gruppe mehr, welche integriert werden muss. Eine Aussonderung oder Kategorisierung bestimmter Schüler*innen-gruppen findet also zu keinem Zeitpunkt mehr statt. Heterogenität als Normalität zu akzeptieren und wertzuschätzen ist also die Leitidee von Inklusion.



Zugrundeliegende Literatur:

- HINZ, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, I. & A. SANDER (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: 41-74.
SANDER, A. (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik (5): 240-244.

Exkurs



Quelle: Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2018): Der beste Bildungsweg für mein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf.: S. 11. URL: <https://bc.pressmatrix.com/de/profiles/66f86c543d18/editions/8bc1567bb1259df6ba18/pages> (28.12.18)

1| Begriffserklärung

Förderquote (KMK 2016: XIII)

„Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen und der in allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an der **Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht** (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich Förderschulen)“

Förderschulbesuchsquote (KMK 2016: XIII)

„Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an der **Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht** (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich der Förderschulen)“

Exklusionsquote (Klemm 2015: 28)

„Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht **in allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I**“

Inklusionsquote (Klemm 2015: 28)

„Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht **in allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I**“

Inklusionsanteil (Klemm 2015: 28)

„Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, **an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf**“

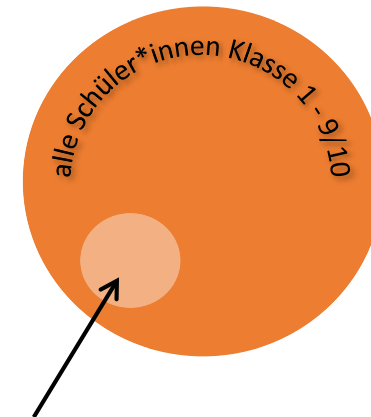
1| Begriffserklärung

Förderquote (KMK 2016: XIII)

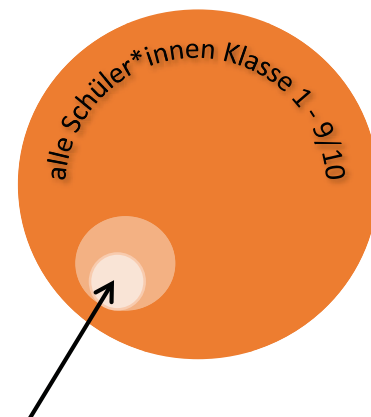
„Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen und der in allgemeinen Schulen unterrichteten Schüler mit sonderpädagogischer Förderung an der **Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 9/10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich Förderschulen)**“

Förderschulbesuchsquote (KMK 2016: XIII)

„Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an der **Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen einschließlich der Förderschulen)**“



Schüler*innen mit FB
unterrichtet an Förder- und allg.
Schulen

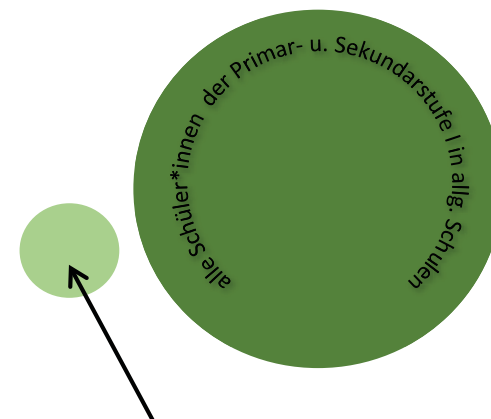


Schüler*innen mit FB
unterrichtet an Förderschulen

1| Begriffserklärung

Exklusionsquote (Klemm 2015: 28)

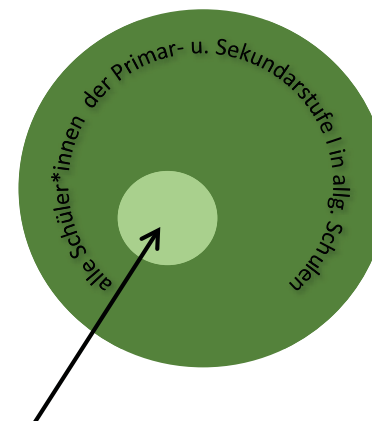
„Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in **allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I**“



Schüler*innen mit FB
unterrichtet in Förderschulen

Inklusionsquote (Klemm 2015: 28)

„Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in **allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I**“

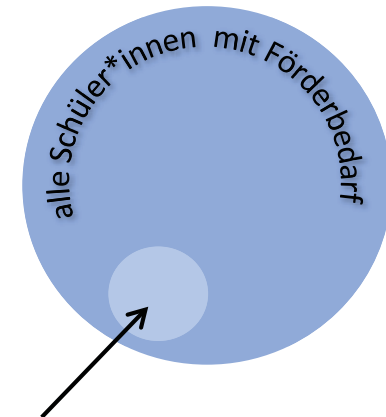


Schüler*innen mit FB
unterrichtet an allg. Schulen

1| Begriffserklärung

Inklusionsanteil (Klemm 2015: 28)

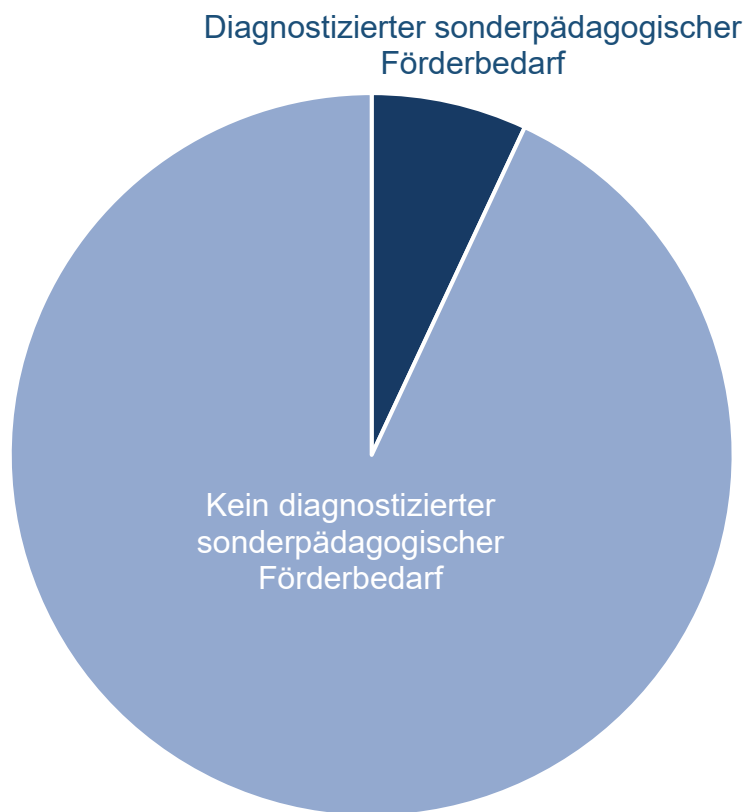
„Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf“



Schüler*innen mit FB,
die inklusiv unterrichtet werden (allg.
Schulen)

2 | Inklusion in Deutschland

Schüler*innen im Alter der Vollzeitschulpflicht (Primar- & Sekundarstufe I) in Deutschland 2014 (Allgemeine Schulen und Förderschulen)



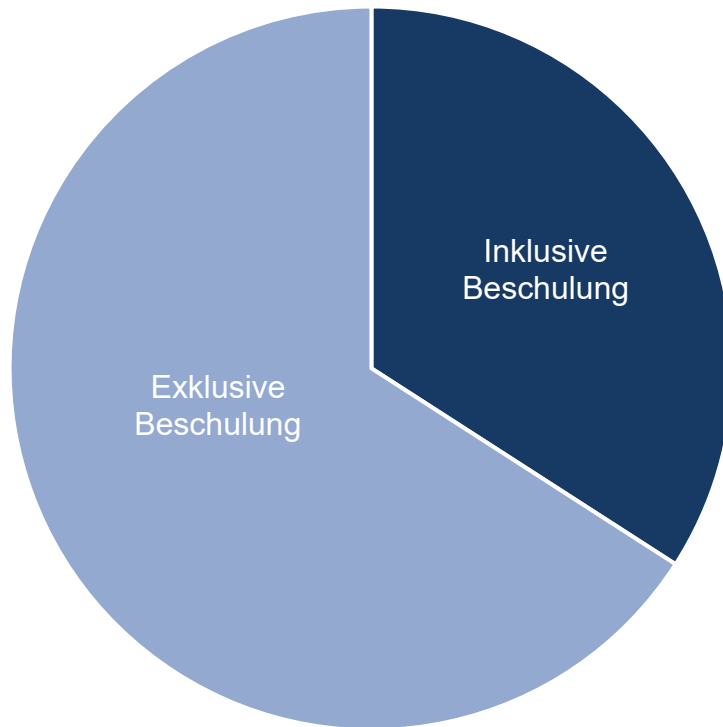
2014 in Deutschland insgesamt
7.308.553 Schüler*innen in der
Vollzeitschulpflicht (Primar- und
Sekundarstufe 1), davon 508.386
Schüler*innen mit diagnostiziertem
sonderpädagogischen Förderbedarf
(Förderquote)

Förderquote (KMK 2016: XIII)
„Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen an der
Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht“

Quelle: KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 210. Berlin. Graphik: eigener Entwurf

2 | Inklusion in Deutschland

Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland 2014

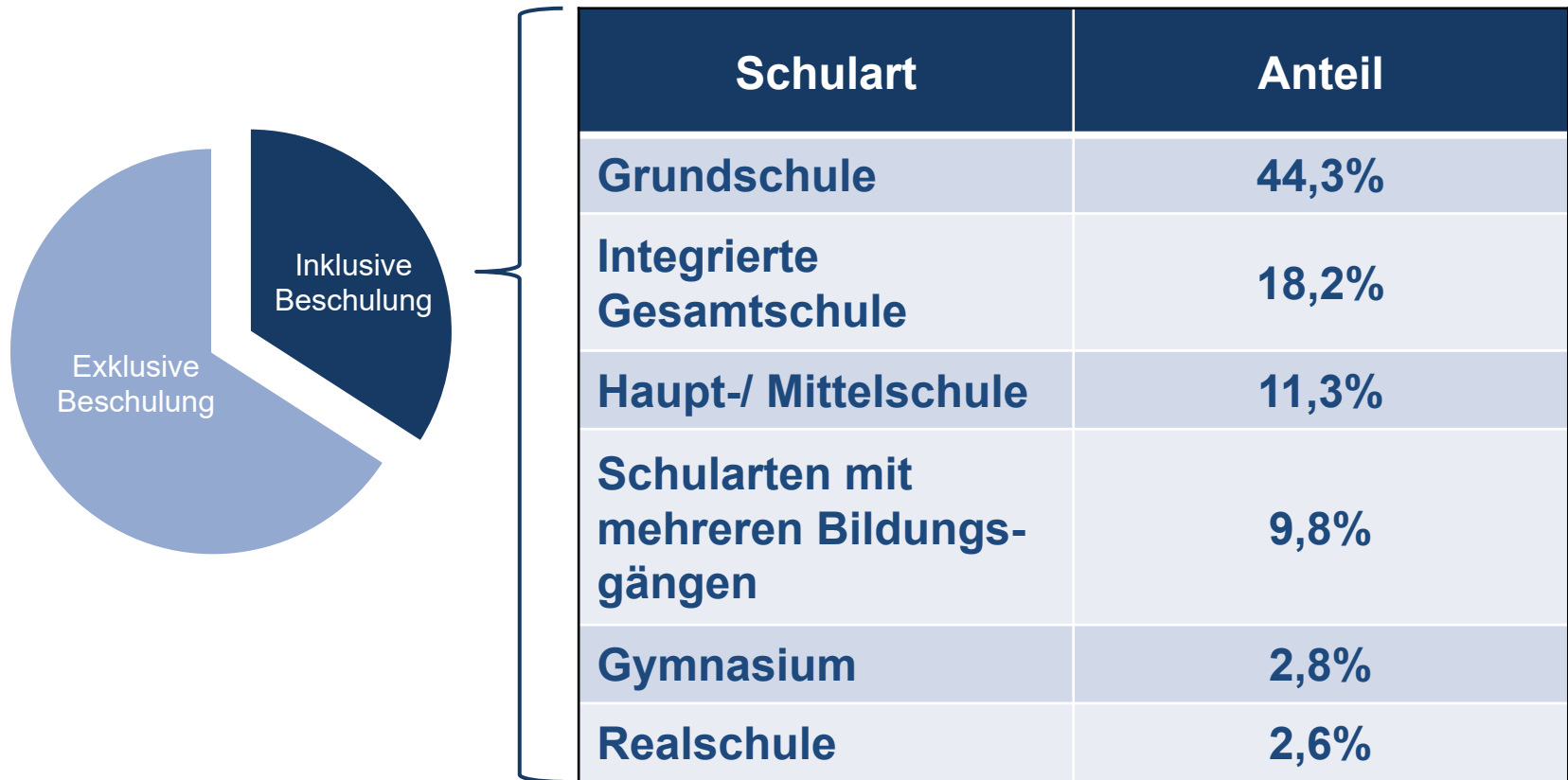


Insgesamt werden 173.400 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen unterrichtet.

Inklusionsanteil (KLEMM 2015: 28)
„Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf“

**→ Inklusionsanteil in Deutschland:
34,1%**

2 | Inklusion in Deutschland

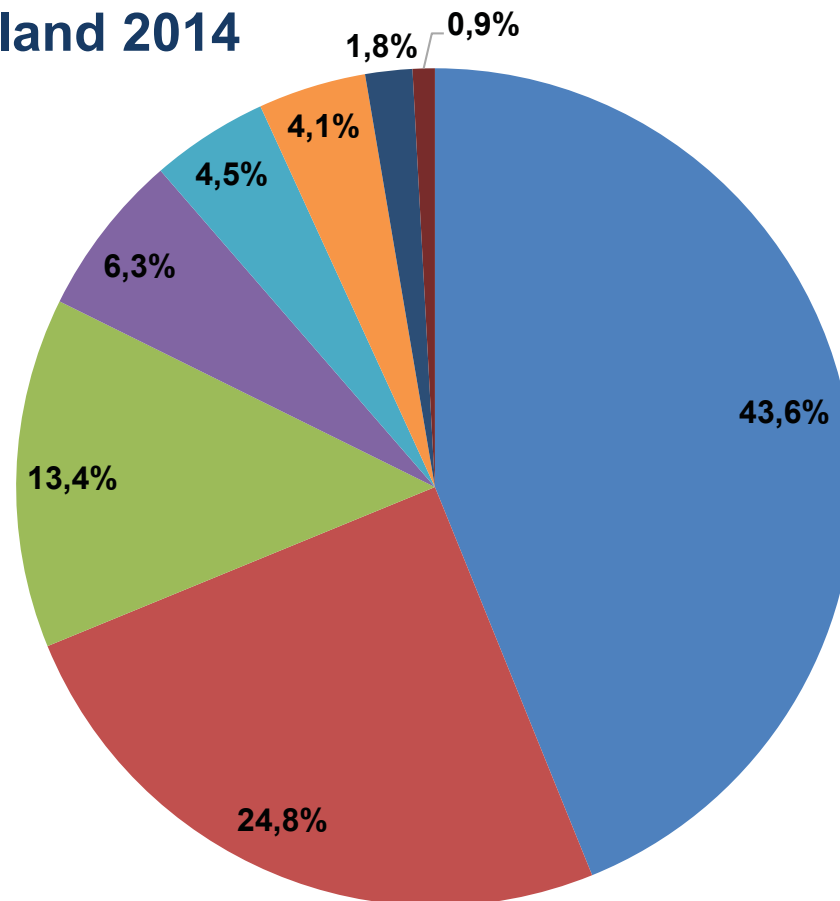


Quelle: KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 210. Berlin.

2 | Inklusion in Deutschland

Förderschwerpunkte der inklusiv beschulten Schüler*innen in Deutschland 2014

- Lernen
- emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- körperliche und motorische Entwicklung
- Hören
- geistige Entwicklung
- Sehen
- übergreifend bzw. ohne Zuordnung



Quelle: KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 210. Berlin
Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Graphik: eigener Entwurf

2 | Inklusion in Deutschland

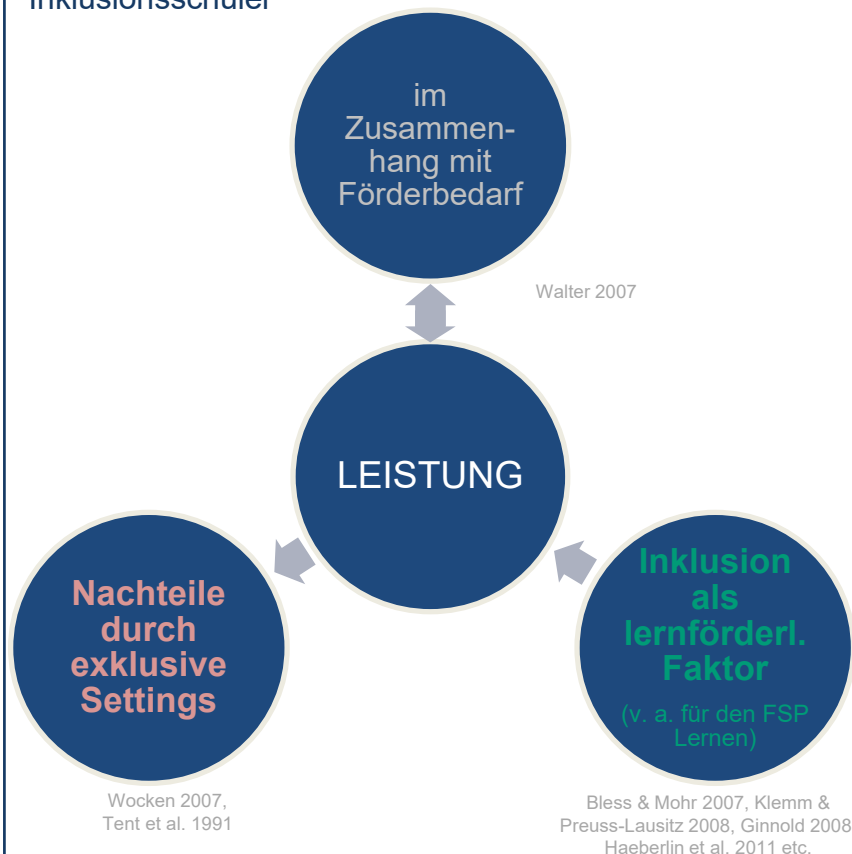
	Grundschulen	Mittelschulen	Realschulen	Gymnasien	Alle Schularten
Häufigster Förder-schwerpunkt	Lernen	Lernen	Hören	Hören	Lernen
Zweithäufigster Förder-schwerpunkt	Emotionale und soziale Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung	Körperliche und motorische Entwicklung	Sehen	Emotionale und soziale Entwicklung
Dritthäufigster Förder-schwerpunkt	Sprache	Sprache	Sehen	Körperliche und motorische Entwicklung	Sprache
Vierthäufigster Förder-schwerpunkt	Hören	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung	Hören

Quelle: KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 210. Berlin

Graphik: eigener Entwurf

3 | Empirische Befunde inklusiver Settings

Inklusionsschüler

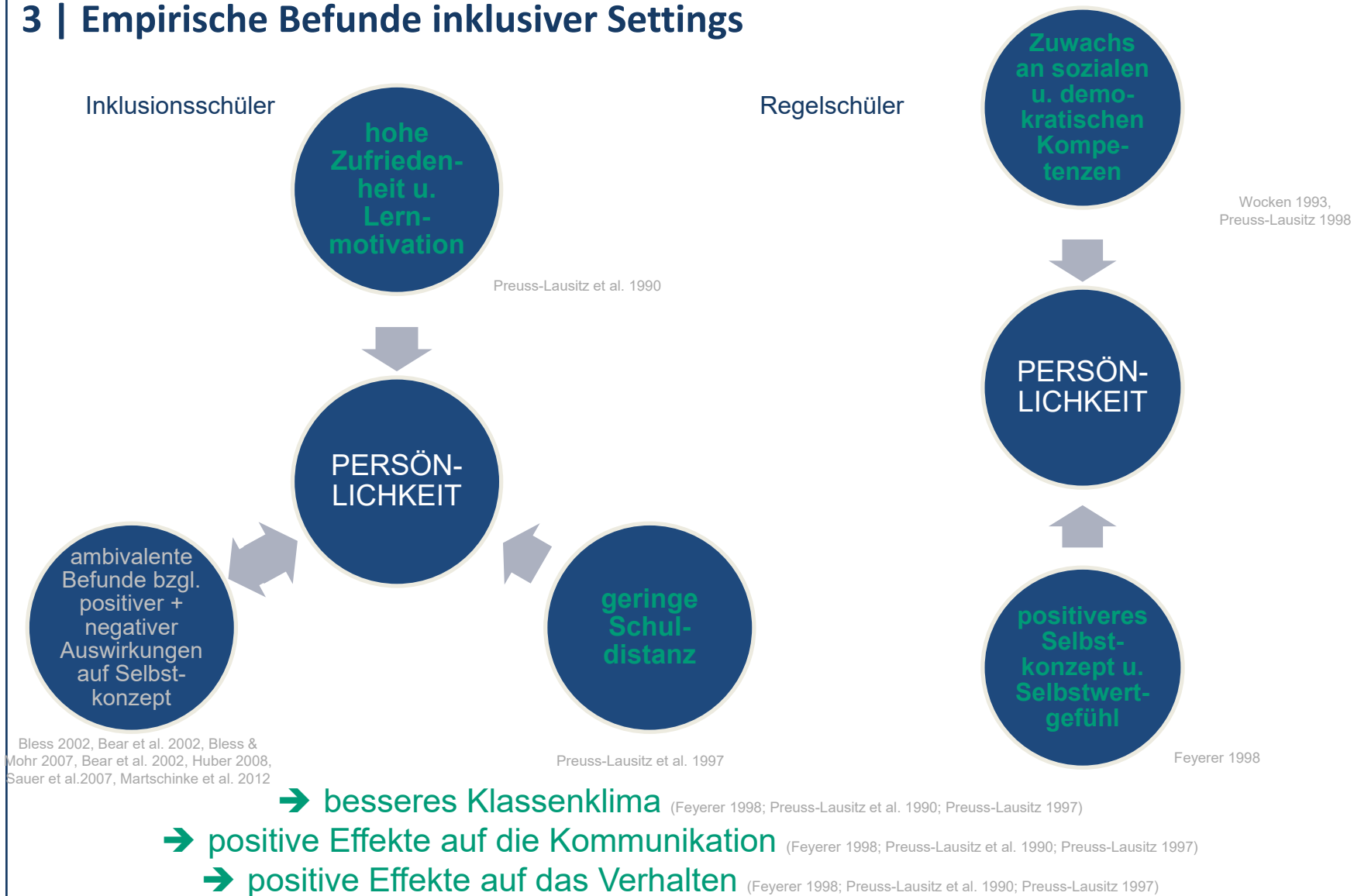


Regelschüler



➔ Lernförderliche Wirkung leistungsheterogener Gruppen,
v. a. für leistungsschwache Schüler*innen (PISA; Preuss-Lausitz 2003, Lipowsky et al. 2010)

3 | Empirische Befunde inklusiver Settings



III. Organisatorisch-rechtliche Rahmenbedingungen

Inklusion im Schulkontext





Interview mit einer Sonderpädagogin der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Inklusion im Bayerischen Schulsystem: Organisatorisch-rechtlichen Rahmenbedingungen

- Interview mit einer Sonderpädagogin der FAU Erlangen-Nürnberg -

Sehr geehrte Frau Schmidt (Name geändert), Sie sind derzeit als Sonderpädagogin an der FAU Erlangen-Nürnberg tätig und tragen im erziehungswissenschaftlichen Studium aller Lehramtsstudiengänge dazu bei, bei Studierenden eine Art Basiswissen über Inklusion zu schaffen. Zuvor waren Sie viele Jahre im Förderschuldienst und im Zuge dessen auch für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst – kurz MSD – tätig. Können Sie uns die Tätigkeitsfelder bzw. Aufgaben dieser Institution, des MSD, kurz erläutern?

Sonderpädagogin: „Grundsätzlich geht es immer darum, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine allgemeine Schule besuchen, zu unterstützen. Das gilt für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten an Grund- und Mittelschulen aber auch an Realschulen, Gymnasien und auch beruflichen Schulen. Je nach Anlass und Bedarf unterstützt der Mobile Sonderpädagogische Dienst auf Anforderung dabei nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern berät auch die Lehrkräfte und die Erziehungsberechtigten. Dementsprechend gibt es verschiedene Tätigkeitsfelder: Zunächst erfolgt die Durchführung sonderpädagogischer Diagnostik zur Klärung der Lernvoraussetzungen und des Entwicklungsstandes und die Dokumentation der Ergebnisse. Anschließend ergeben sich auf der Grundlage dieser diagnostischen Ergebnisse gemeinsame Überlegungen, wie die Förderung sinnvoll umgesetzt werden kann, um individuelle Kompetenzen oder die Lernziele der allgemeinen Schule zu erreichen. Dabei berät der MSD besonders auch zu Fragen der Unterstützungsmöglichkeiten bei dem jeweils vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarf und erklärt auch welche verschiedenen Möglichkeiten es für die Schullaufbahn gäbe. Ggf. koordinieren die MSD-Lehrkräfte auch verschiedene schulische und außerschulischer Ansprechpartner und Angebote für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“

Sie haben davon gesprochen, dass Regelschullehrkräfte den MSD bei Bedarf anfordern können. Wie erkenne und entscheide ich als betroffene Lehrkraft, wann der richtige Zeitpunkt gekommen ist, professionelle Unterstützung durch den MSD anzufordern?

Sonderpädagogin: „Lehrkräfte an den Regelschulen haben meiner Erfahrung nach ein sehr gutes Gespür und merken deutlich, wenn eine Schülerin oder ein Schüler besonderer Unterstützung bedarf, weil z.B. die Leistungen sehr schwach sind und deutlich nachlassen, weil das emotional/soziale Verhalten Grund zur Sorge gibt, oder auch weil die Lehrkraft den Eindruck hat, dass das Kind z.B. nicht richtig hört oder sieht. Sobald die Lehrkräfte sich Sorgen machen, wäre es wichtig, das Kind bzw. den Jugendlichen gezielt zu beobachten, möglichst auch in unterschiedlichen Situationen, und auch den Leistungsstand genau festzustellen. Sicher führt die Lehrkraft Gespräche mit dem Kind und den Eltern, aber auch anderen beteiligten Kolleginnen, um weitere Informationen zu erhalten. Wichtig ist auch, z.B. die Förderlehrkraft, die Beratungslehrkraft, evtl. auch die Schulpsychologin und Schulsozialarbeiter mit ins Boot zu nehmen. Wenn die schulintern möglichen Maßnahmen zur Problembewältigung nicht ausreichen und die Eltern einverstanden sind, dann kann in Abstimmung auch mit der Schulleitung die Unterstützung durch den Mobilen sonderpädagogischen Dienst angefordert werden.“

Neben der Beratung von Eltern, Schüler*innen und Lehrkräften der Regelschule waren Sie als Vertreterin des MSD auch federführend an der Diagnose des konkreten sonderpädagogischen Förderbedarfs der betroffenen Schüler*innen beteiligt? Können Sie kurz beschreiben, wie man sich dieses Diagnose-Verfahren vorstellen kann und welche Rolle die Regelschullehrkräfte als Personen, die häufig schon über viele Monate mit der betroffenen Schüler*in zusammenarbeiten und diese gut kennen dabei spielen?

Sonderpädagogin: „Schon bei der Beantragung des MSD liefern uns die Klassenlehrkräfte wertvolle Informationen über die Schülerinnen und Schüler. Sie wenden sich mit einer konkreten Fragestellung an uns, beschreiben zumindest in Stichpunkten schon das Verhalten und Leistungsvermögen des Kindes und erläutern die bisher erfolgten schulinternen Bemühungen. Im diagnostischen Prozess werden dann vom MSD verschiedene Informationen zusammengetragen und in Beziehung gebracht:

Wichtig sind zum einen Anamnese-Gespräche, sowohl mit den Erziehungsberechtigten als auch mit den Lehrkräften, vielleicht auch mit Einverständnis der Eltern mit weiteren Fachdiensten. Hier geht es darum, möglichst viele Informationen über das Kind in seinem Umfeld gewinnen und analysieren zu können. Wesentlich ist auch eine direkte Verhaltensbeobachtung während des Unterrichts, um die Schülerin bzw. den Schüler in Interaktion mit der Lehrkraft und Mitschülern zu sehen. Einen hohen Stellenwert hat natürlich eine differenzierte Diagnostik der Schulleistungen und auch eine gezielte Fehleranalyse, meist auf der Grundlage eigener Überprüfung durch den MSD, aber auch ergänzt durch z.B. Proben und Hefte und andere Arbeitsmaterialien des Kindes. Aber auch standardisierte Testverfahren, je nach Fragestellung beispielsweise auch ein Intelligenztest, kommen zum Einsatz.

Sie sehen, für die Diagnostik eines sonderpädagogischen Förderbedarfs braucht es vielerlei unterschiedliche Informationen, die jeweils auf verschiedene Arten gewonnen werden. Dabei bringt der MSD seine spezifische sonderpädagogische Kompetenz in den Diagnoseprozess mit ein. Aber erst in Kooperation mit der Regelschullehrkraft und ihren Erfahrungen, Beobachtungen und ihrem Wissen können diese wirklich gewinnbringend auf der Grundlage eines gemeinsamen Austauschs zusammengetragen, diskutiert und reflektiert werden.“

Wenn dann letztendlich ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde und der Schüler*in spezifische Unterstützung zur Verfügung gestellt werden soll, welche verschiedenen Bildungswege bestehen im bayerischen Schulsystem dann für den oder die Betroffene?

Sonderpädagogin: „Das kommt natürlich immer auf den jeweiligen Förderbedarf und die besuchte Schulart an, aber auch auf die örtlichen Gegebenheiten. In den Grund- und Mittelschulen können Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf auch dann inklusiv unterrichtet werden, wenn sie die Lernziele der Jahrgangsstufe nicht erreichen. Bei der Aufnahme in Realschulen und Gymnasium bleiben hingegen die schulartspezifischen Voraussetzungen, also das erforderliche Leistungsvermögen, auch für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen. Diese können bei einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen oder geistige Entwicklung natürlich nicht erfüllt werden. Grundsätzlich soll in Bayern durch eine Vielfalt an schulischen Angeboten ein echtes Entscheidungsrecht der Eltern gewährleistet werden. Dieses reicht von unterschiedlich inklusiven Angeboten an allen Schularten in Bayern hin zu den spezialisierten Förderschulen in allen Förderschwerpunkten.

Ich stelle Ihnen exemplarisch drei besonders häufige Modelle vor:

1. Einzelinklusion

Bei der Einzelinklusion besuchen die Schülerinnen und Schüler die zuständige Sprengelschule bzw. die Realschule, Berufsschule oder das Gymnasium der Wahl. Hier unterstützen MSD-Lehrkräfte diese Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrkräfte. Das zeitliche Ausmaß der möglichen Unterstützung ist hier stark abhängig vom jeweiligen Förderbedarf.

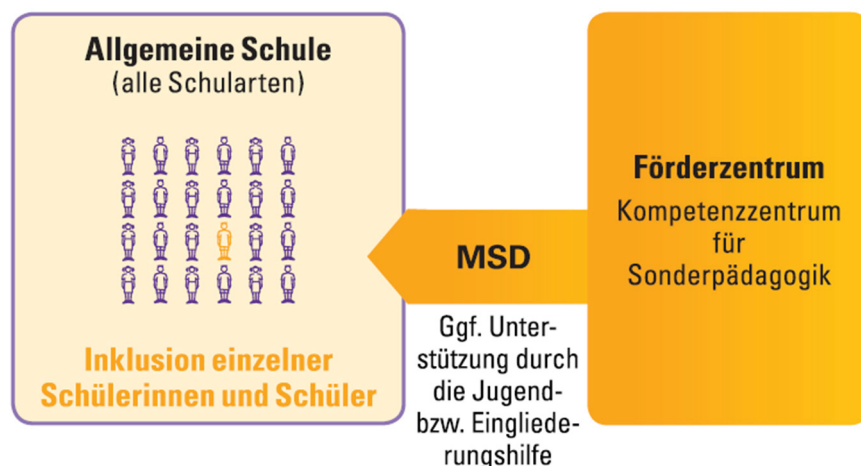


Abb. 1: Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Unterricht und Kunst 2015: 152).

2. Schulprofil Inklusion

Das Schulprofil Inklusion haben in Bayern derzeit ca. 350 Schulen erworben. Diese Schulen sind setzen auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonzepts sowohl im Unterricht als auch im Schulleben individuelle Förderung für alle Schülerinnen und Schüler um. Dabei wird den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in besonderem Maße Rechnung getragen. Meist

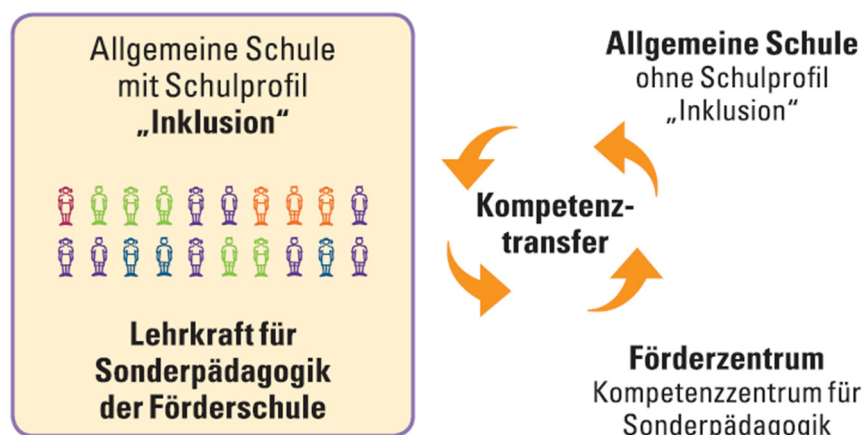


Abb. 2: Schulprofil Inklusion (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Unterricht und Kunst 2015: 154).

sind mehrere Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf in verschiedenen Klassen aufgenommen. In diesen Schulen ist eine Lehrkraft für Sonderpädagogik in der Regel mit insgesamt etwa 13 Stunden in das Lehrerkollegium der allgemeinen Schule eingebunden. In kooperativer Zusammenarbeit werden dann die Formen des gemeinsamen Lernens gestaltet.

3. Partnerklassen

Partnerklassen sind meist Klassen der Förderschule, die an einer allgemeinen Schule untergebracht sind und mit einer dortigen Klasse dieser Schulart kooperieren. Selbstverständlich können aber allgemeine Schulen auch Klassen als Partnerklassen im Förderzentrum bilden. Die beiden Partnerklassen gestalten ihren Schulalltag gemeinsam. Art und Umfang des gemeinsamen Unterrichts stimmen die Lehrkräfte miteinander ab nach dem Motto „So viel gemeinsamer Unterricht wie möglich, so viel individuelle Förderung wie nötig“. Demnach erfolgt der Unterricht in manchen Fächern oder Unterrichtsphasen gemeinsam oder,

wenn die speziellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler dies erfordern, getrennt. Dieses Modell wird nicht nur an Grund- und Mittelschulen umgesetzt, sondern auch an zahlreichen Gymnasien und Realschulen mit dem Schulprofil Inklusion. Häufig handelt es sich bei den Partnerklassen um Klassen aus einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.“

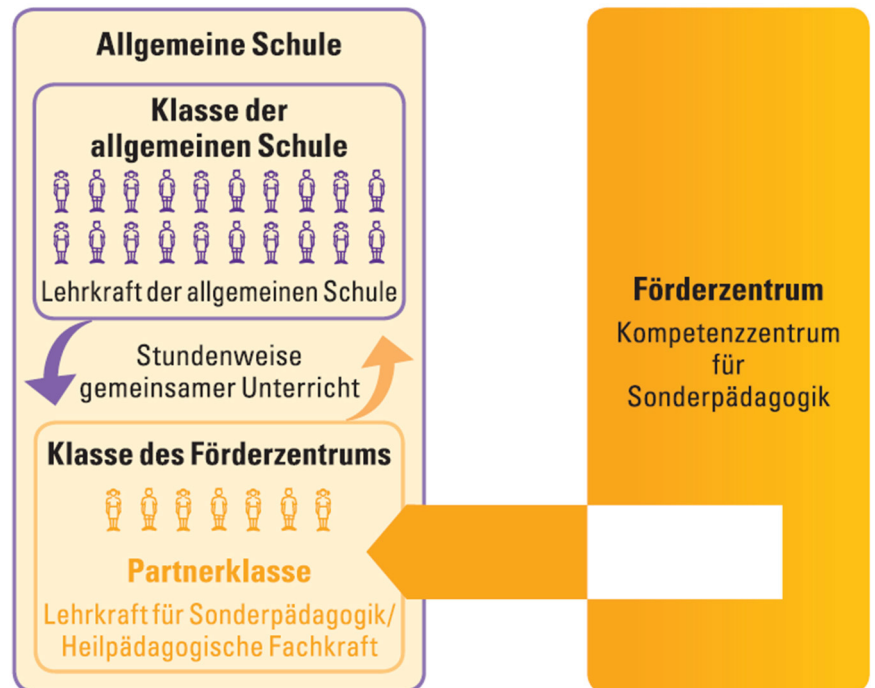


Abb. 3: Partnerklassen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Unterricht und Kunst 2015: 150).

Wer trifft die Entscheidung, welcher dieser Wege dann tatsächlich eingeschlagen wird?

Sonderpädagogin: „In einem ausführlichen Beratungsgespräch, gemeinsam auch mit den Klassenlehrkräften, werden die Erziehungsberechtigten am Ende eines diagnostischen Prozesses über die Ergebnisse informiert. Es wird ihnen dann auch erklärt, in welchen Bereichen ihr Kind welche Art von Förderung benötigt. Anschließend wird erläutert, welche Formen der Beschulung vor Ort möglich sind. Die Erziehungsberechtigten können dann entscheiden, was sie für ihr Kind für die sinnvollste Lösung erachten.“

Wenn Eltern sich nun dafür entscheiden, ihr Kind an der Regelschule zu belassen. Sind die Lehrkräfte, die dann in den entsprechenden Klassen zum Einsatz kommen speziell für diesen Förderschwerpunkt fortgebildet?

Sonderpädagogin: „Hier entstehen je nach Förderschwerpunkt und individuellem Förderbedarf der Schüler und Schülerinnen natürlich ganz spezifische Herausforderungen. Lehrkräfte können nicht von vornherein auf jede einzelne Fragestellung vorbereitet sein. Dafür ist natürlich der MSD vor Ort ein wichtiger Ansprechpartner, um auf die Unterrichtssituationen dieser Lehrkräfte mit dem individuellen Schüler bzw. der Schülerin in ihrer spezifischen Klasse eingehen zu können. Gerne stehen die Lehrkräfte des MSD übrigens auch zur Verfügung, um schulhausintern für alle Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildung anzubieten, die sich gezielt mit gewünschten Fragestellungen befassen kann. Grundsätzlich besteht aber auch ein differenziertes Fortbildungsangebot auf der regionalen und auch der überregionalen Ebene, für das sich die Lehrkräfte in Übereinkunft mit der Schulleitung melden können. Ich denke, auch wenn jetzt vermehrt inklusionsspezifische Themen in Studium und Referendariat Einzug nehmen, kann nur ein Basiswissen vermittelt werden. Ein breites Fortbildungsangebot in der dritten Phase wird also auch zukünftig weiter eine wichtige Rolle spielen, um der besonderen Vielfalt inklusionsspezifischer Fragestellungen gerecht werden zu können.“

Noch eine abschließende Frage: Wie geht eigentlich die Leistungsbewertung bzw. Benotung von statten? Welche rechtlichen Möglichkeiten bestehen hier, um dem Förderbedarf gerecht zu werden?

Sonderpädagogin: „Auch hier kommt es wieder auf den jeweiligen Förderbedarf und die besuchte Schulart an. Wenn die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer kognitiven Leistungsfähigkeiten in der Lage sind, die gleichen Lernziele zu erreichen wie ihre Mitschüler, aber aufgrund z.B. einer körperlichen Beeinträchtigung bestimmte Leistungen nicht oder nur eingeschränkt erbringen können, gibt es drei Stufen möglicher Maßnahmen zu denen es sehr konkrete Vorgaben zur Umsetzung gibt. Außerhalb von Leistungsfeststellungen ist individuelle Unterstützung immer möglich, beispielsweise durch besonders adaptiertes Unterrichtsmaterial oder technische Hilfsmittel. Anders ist es im Bereich der Leistungsfeststellung. Hier wird recht streng unterschieden zwischen Regelungen zum Nachteilsausgleich bzw. Notenschutz:

Ein Nachteilsausgleich erfolgt aus dem verfassungsrechtlich verankerten Gebot der Chancengleichheit. Der Nachteilsausgleich soll möglichst gleiche äußere Prüfungsbedingungen für die Erbringung der von allen Schülerinnen und Schülern geforderten Leistung

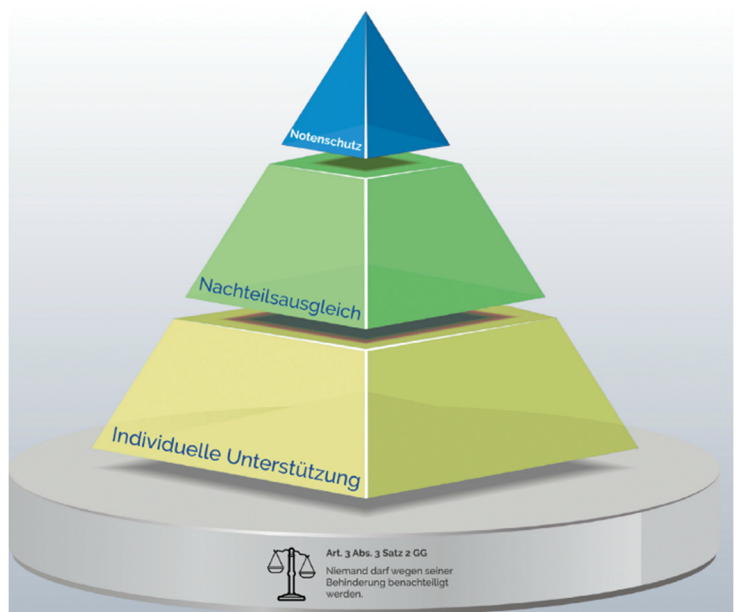


Abb. 4: Individuelle Unterstützung – Nachteilsausgleich – Notenschutz (ISB 2017).

sicherstellen. Ein gutes Beispiel wäre eine Anpassung der Prüfungsbedingungen durch eine Zeitverlängerung. Das wird im Zeugnis nicht vermerkt.

Demgegenüber wird beim Notenschutz auf eine prüfungsrelevante Leistung verzichtet. Die Ziffernnote wird hier insofern „geschützt“ als ihre Wertigkeit erhalten bzw. unberührt bleibt, obwohl eine für die Note allgemein erforderliche (Teil-)Leistung nicht erbracht wurde. Ein Schüler mit einer Hörschädigung könnte beispielsweise in den Fremdsprachen von Prüfungen zum Hörverstehen und zur Sprechfertigkeit befreit werden. Das wird dann auch im Zeugnis vermerkt.

Es kann an der Grundschule und der Mittelschule aber auch durchaus der Fall sein, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Förderbedarfs nicht in der Lage sind, die gleichen Lernziele zu erreichen wie ihre Mitschüler. Dann wird mit dem Einverständnis der Eltern in Zusammenarbeit von Klassenlehrkraft und MSD ein individueller Förderplan erstellt. Dieser enthält Aussagen über die Ziele der Förderung, die wesentlichen Fördermaßnahmen und die vorgesehenen Leistungserhebungen. Statt Ziffernnoten werden dann Verbalbeurteilungen zu den individuellen Lernfortschritten erstellt. Soweit in einzelnen Fächern Leistungen erbracht werden, die den Anforderungen der jeweiligen Jahrgangsstufe entsprechen, können die Kinder und Jugendlichen in diesen Fächern aber natürlich lernzielgleich unterrichtet werden und erhalten dann auch Noten.“

Bildquellen:

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Unterricht und Kunst (2015): Inklusion verWIRKLICHEN. München.

ISB = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2017): Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz. München.

Fragen zum Interview mit einer Sonderpädagogin der FAU Erlangen-Nürnberg

1. **Welche Tätigkeitsfelder hat der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD)?**
 - ☐ Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 - ☐ Beratung zu Unterstützungsmöglichkeiten bei sonderpädagogischem Förderbedarf
 - ☐ Durchführung sonderpädagogischer Diagnostik
 - ☐ Unterstützung von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten
2. **Wann sollte eine Regelschullehrkraft professionelle Unterstützung durch den MSD anfordern?**
 - ☐ Wenn ein*e Schüler*in eine mangelhafte Leistung erbringt.
 - ☐ Nach gezielter Beobachtung des*r betroffenen Schüler*in in unterschiedlichen Situationen.
 - ☐ Bevor schulinterne Maßnahmen zur Problembewältigung ergriffen werden.
 - ☐ Mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten und in Abstimmung mit der Schulleitung.
3. **Wie stellt der MSD einen sonderpädagogischen Förderbedarf fest?**
 - ☐ Durch das Sammeln und Analysieren möglichst vieler Informationen über das Kind und sein Umfeld.
 - ☐ Ausschließlich durch ein Anamnese-Gespräch mit der Lehrperson.
 - ☐ Mithilfe einer direkten Verhaltensbeobachtung des*r betroffenen Schülers*in während des Unterrichts.
 - ☐ Ohne Berücksichtigung der Schulleistungen des*r betroffenen Schülers*in.
4. **Welche Bildungswege sind bei einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im bayerischen Schulsystem im Sinne der Inklusion möglich?**
 - ☐ Mögliche Bildungswege hängen vom jeweiligen Förderbedarf ab.
 - ☐ In der Grund- und Mittelschule ist eine inklusive Beschulung auch möglich, wenn die Lernziele der Jahrgangsstufe nicht erreicht werden.
 - ☐ In der Realschule und im Gymnasium bleiben die schulartspezifischen Voraussetzungen (bzgl. des Leistungsvermögens) erhalten.
 - ☐ Die einzige Möglichkeit für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist der Besuch einer Förderschule.
5. **Wer trifft die Entscheidung, welcher Schulweg bei einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf eingeschlagen wird?**
 - ☐ Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD)
 - ☐ Die Schulleitung
 - ☐ Die Erziehungsberechtigten
 - ☐ Die Klassenlehrkraft
6. **Welche Ausbildung besitzt eine Lehrperson, die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelschule unterrichtet?**
 - ☐ Die Lehrperson besitzt grundsätzlich eine sonderpädagogische Ausbildung.
 - ☐ Die Lehrperson benötigt keine spezifische sonderpädagogische Qualifizierung.
 - ☐ Die Lehrperson muss eine Weiterbildung für den jeweiligen Förderbedarf vorweisen können.
 - ☐ Die betroffene Lehrperson hat die Möglichkeit, differenzierte Fortbildungsangebote wahrzunehmen.
7. **Wie erfolgt die Leistungsbewertung bzw. Benotung von Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf?**
 - ☐ Die Leistungsbewertung erfolgt schulart- und förderbedarfsspezifisch.
 - ☐ Bei lernzielgleicher Beschulung ist ein Nachteilsausgleich im Sinne der Chancengleichheit bezüglich der Prüfungsbedingungen möglich und wird nicht im Zeugnis vermerkt.
 - ☐ Bei lernzielgleicher Beschulung können betroffene Schüler*innen von (Teil-)Leistungen befreit werden. Dies dient dem Notenschutz und wird im Zeugnis vermerkt.
 - ☐ Bei lernzielfördernder Beschulung können statt Ziffernnoten Verbalbeurteilungen erstellt werden.

IV. Die Rolle des Fachdidaktischen Wissens (FDW)

Was muss ich wissen, um zu unterrichten?



0 | Gliederung



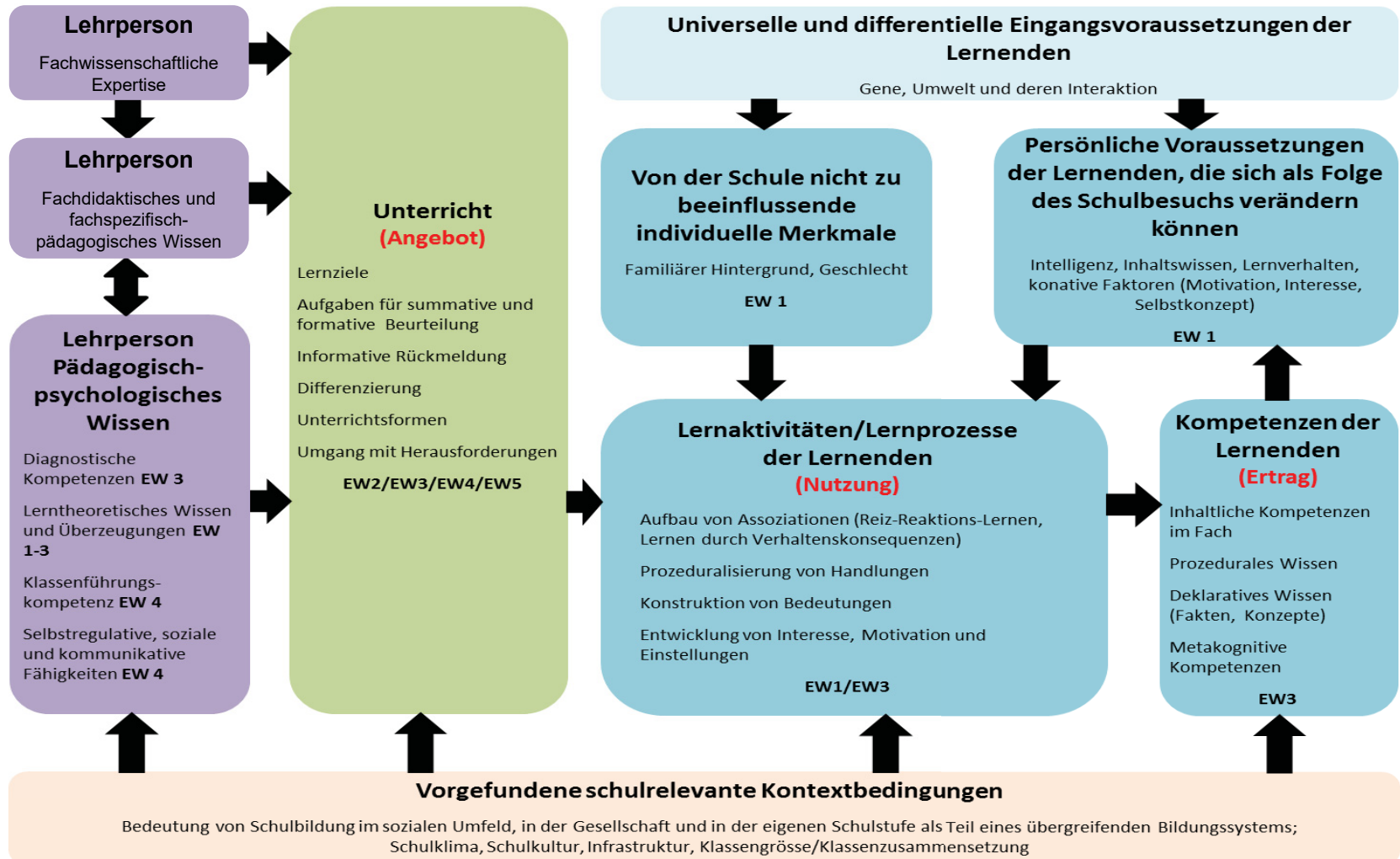
1 | Unterricht als Angebot

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie
– Facetten

IV. Die Rolle des Fachdidaktischen Wissens (FDW)

Was muss ich wissen, um zu unterrichten?

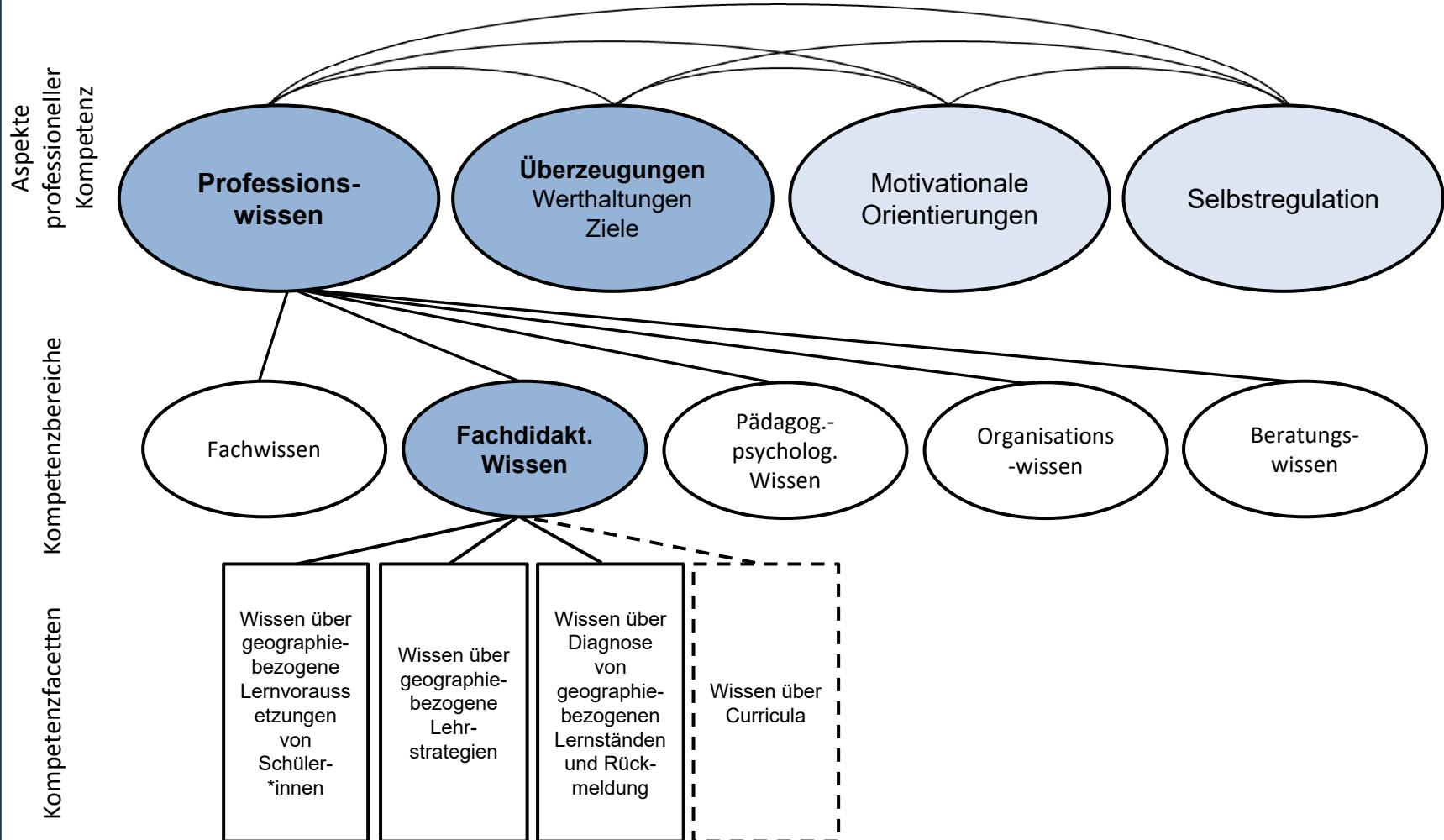
1 | Unterricht als Angebot – das Angebots-Nutzungs-Modell (nach Helmke 2007)



Quelle: ETH Zürich, URL: <https://ifvll.ethz.ch/studium/lehre.html> (13.08.19)

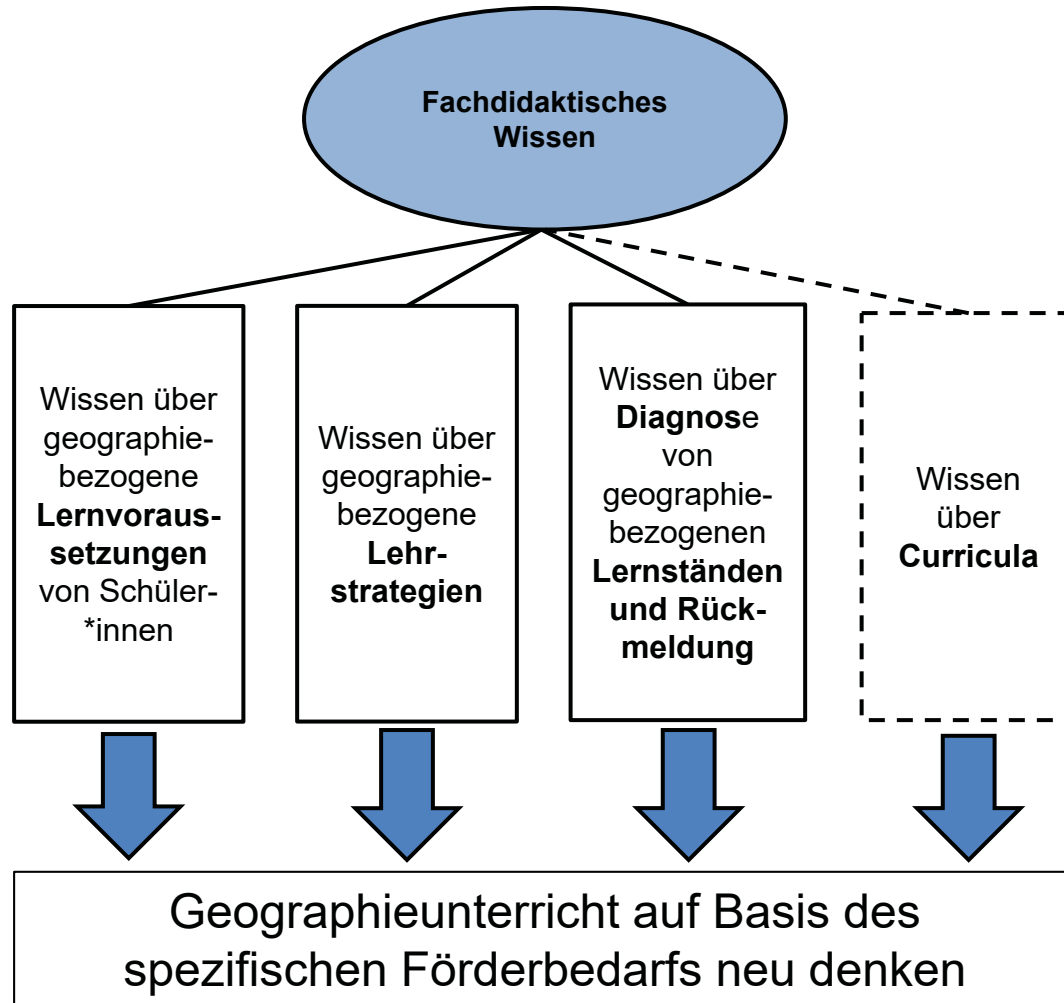
2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie - Facetten

Aspekte professioneller Kompetenz



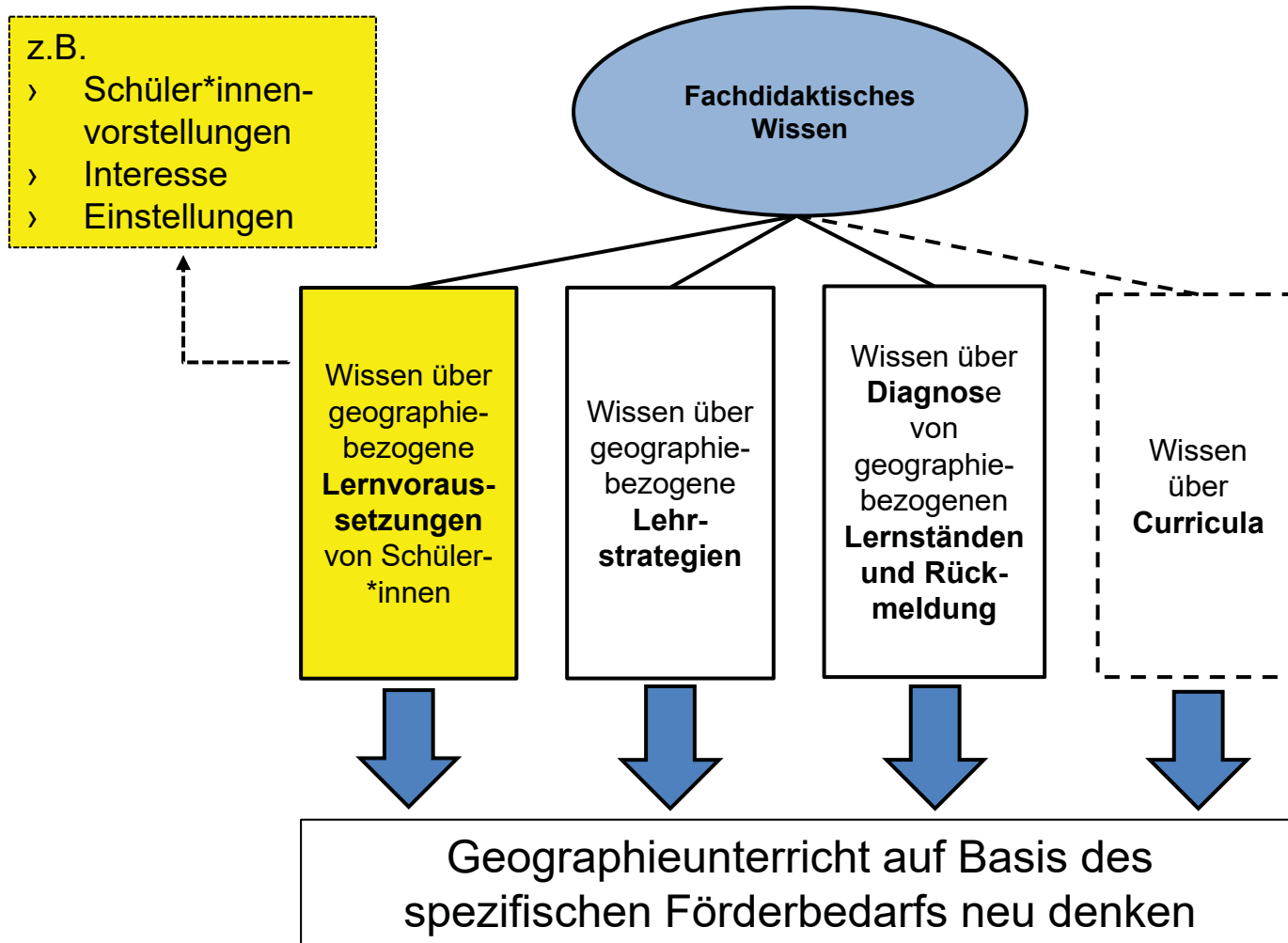
Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten



Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten

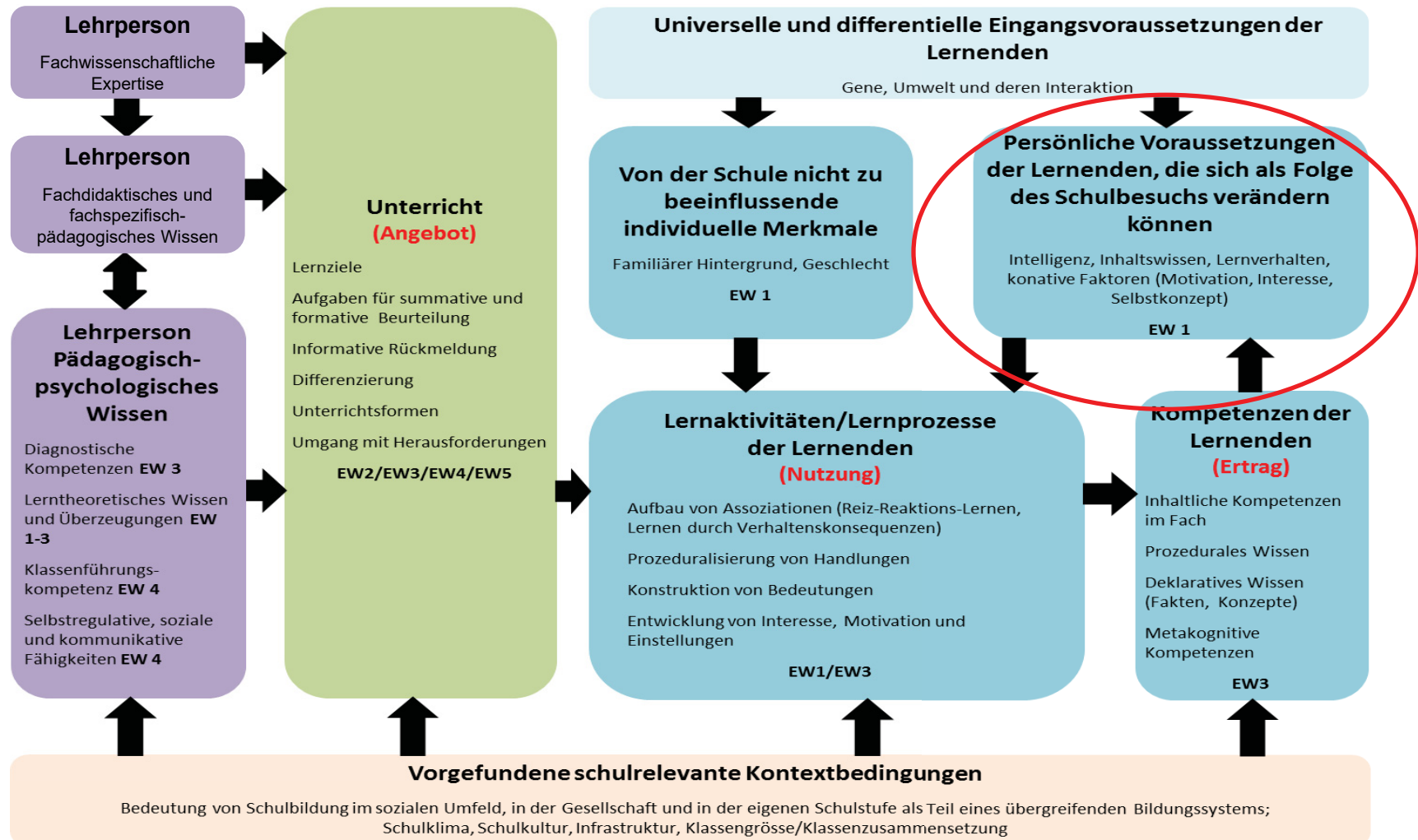


Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

IV. Die Rolle des Fachdidaktischen Wissens (FDW)

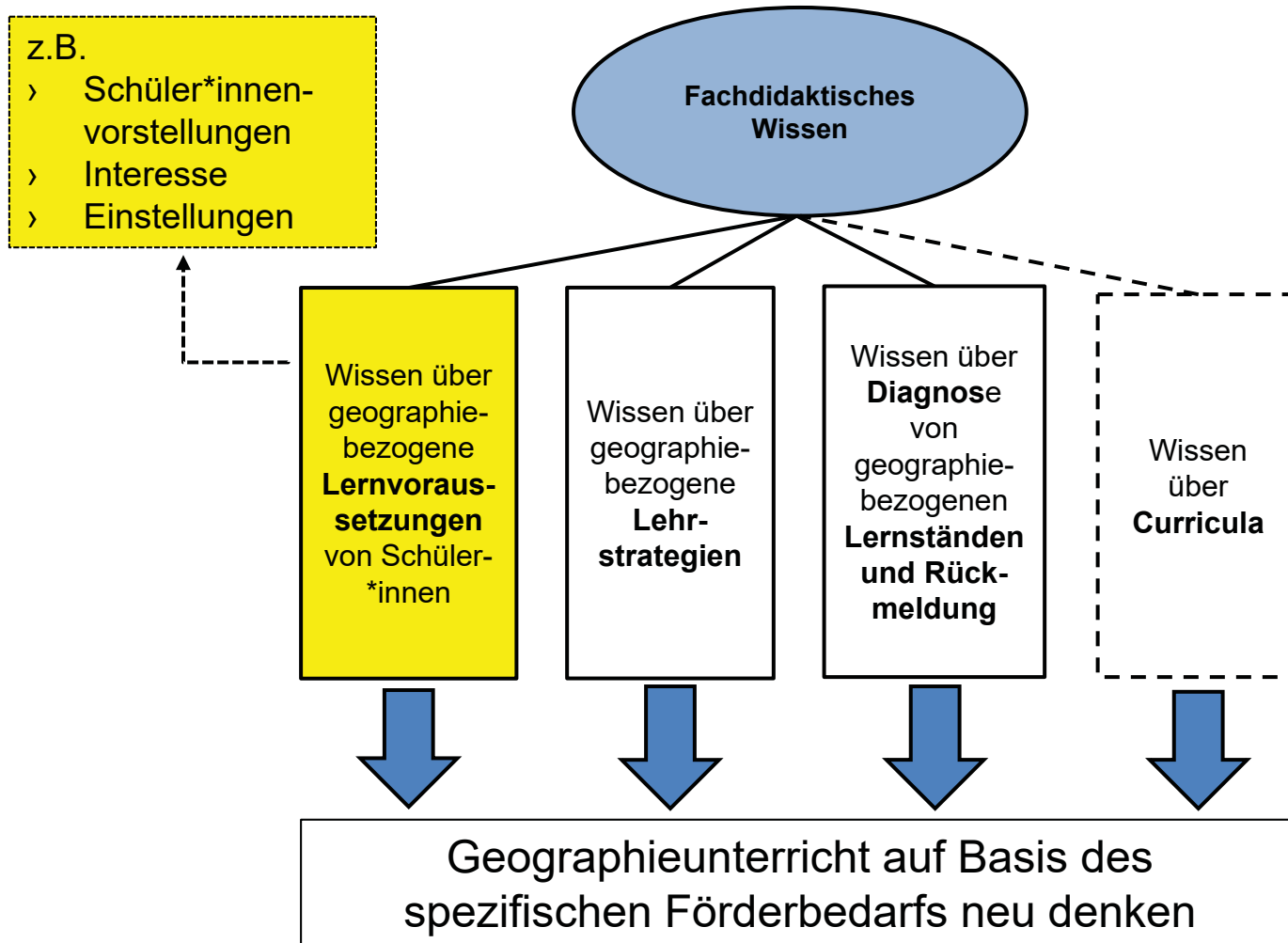
Was muss ich wissen, um zu unterrichten?

Das Angebots-Nutzungs-Modell (nach Helmke 2007)



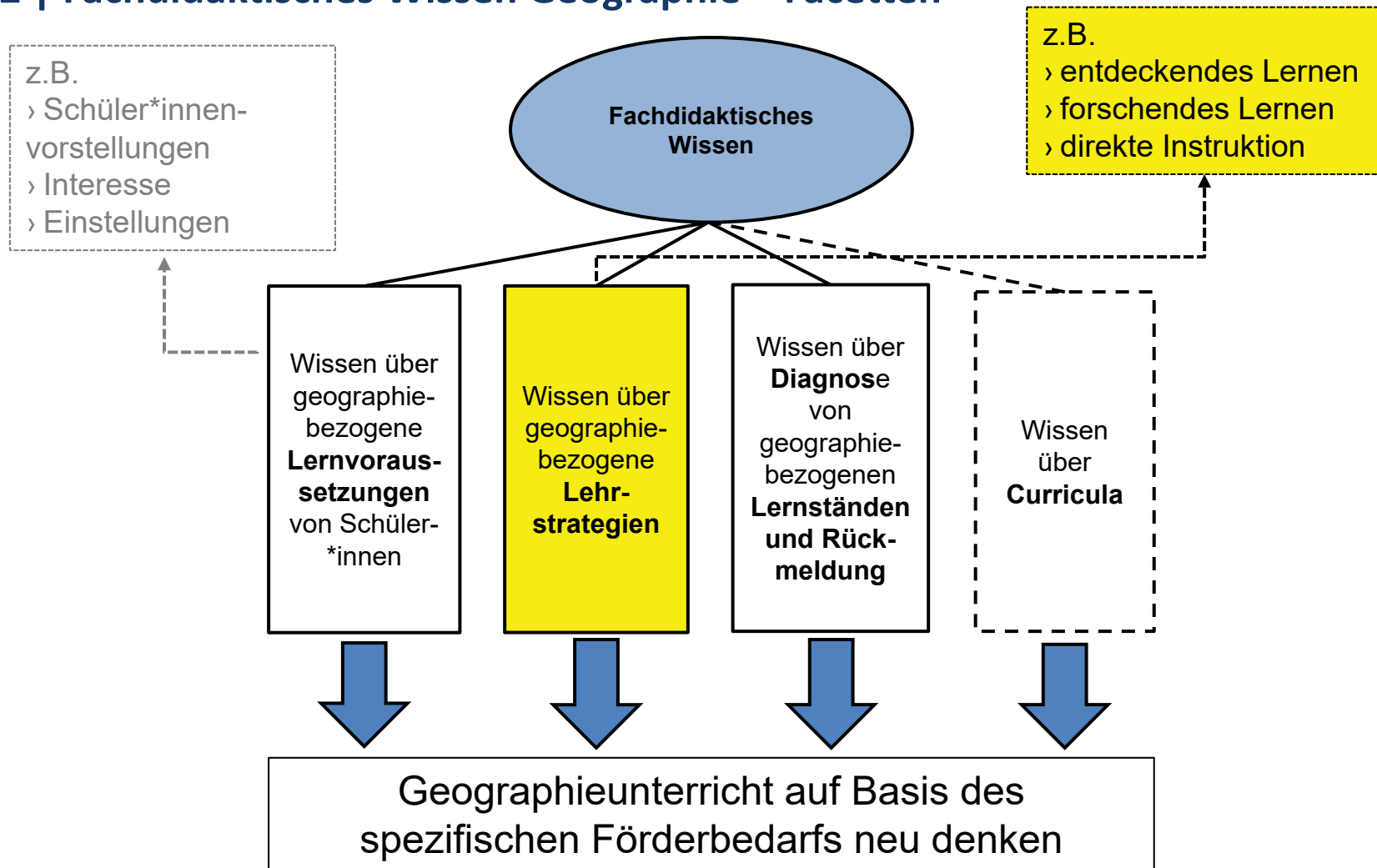
Quelle: ETH Zürich, URL: <https://ifvll.ethz.ch/studium/lehre.html> (13.08.19)

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten



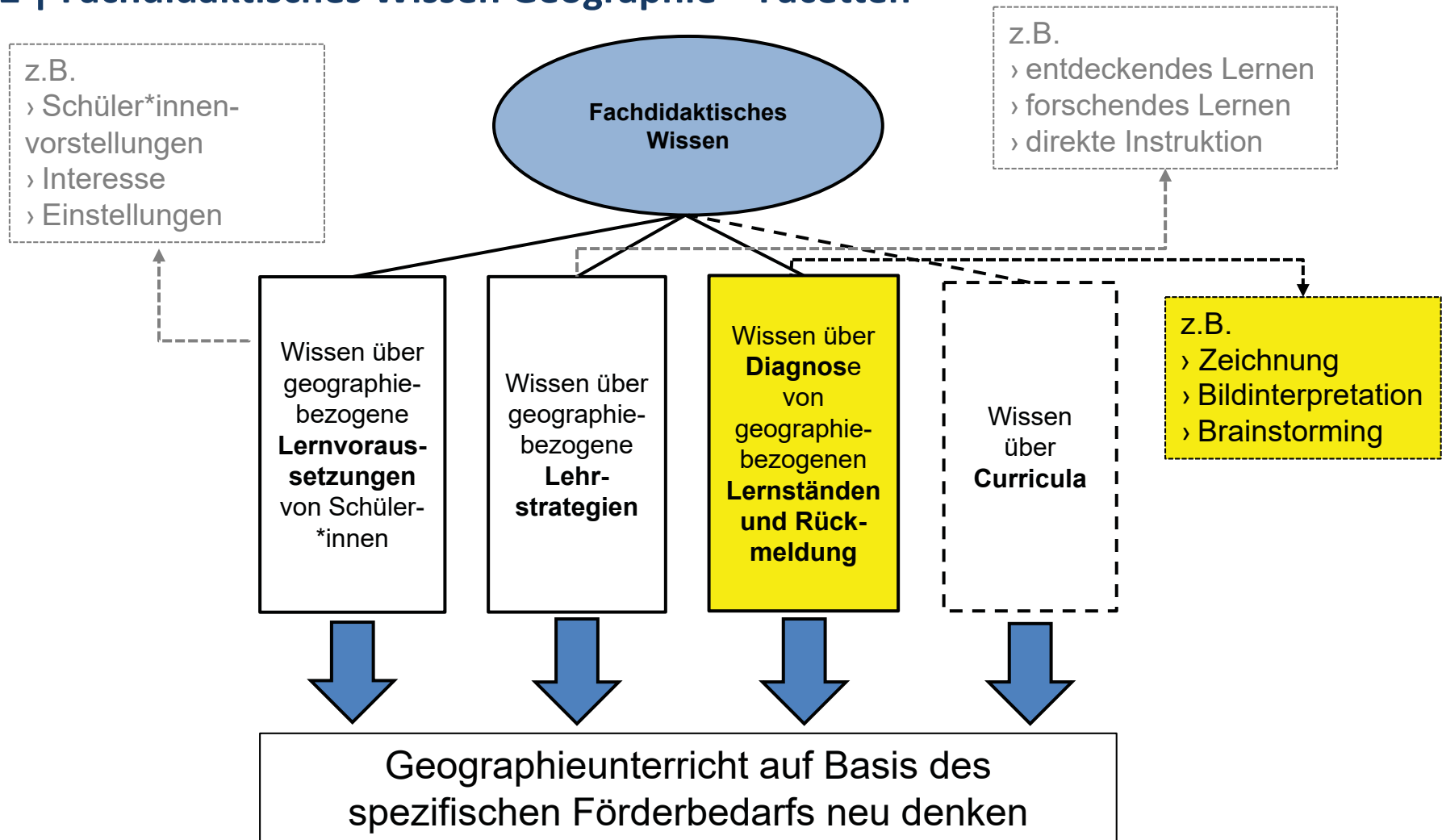
Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten



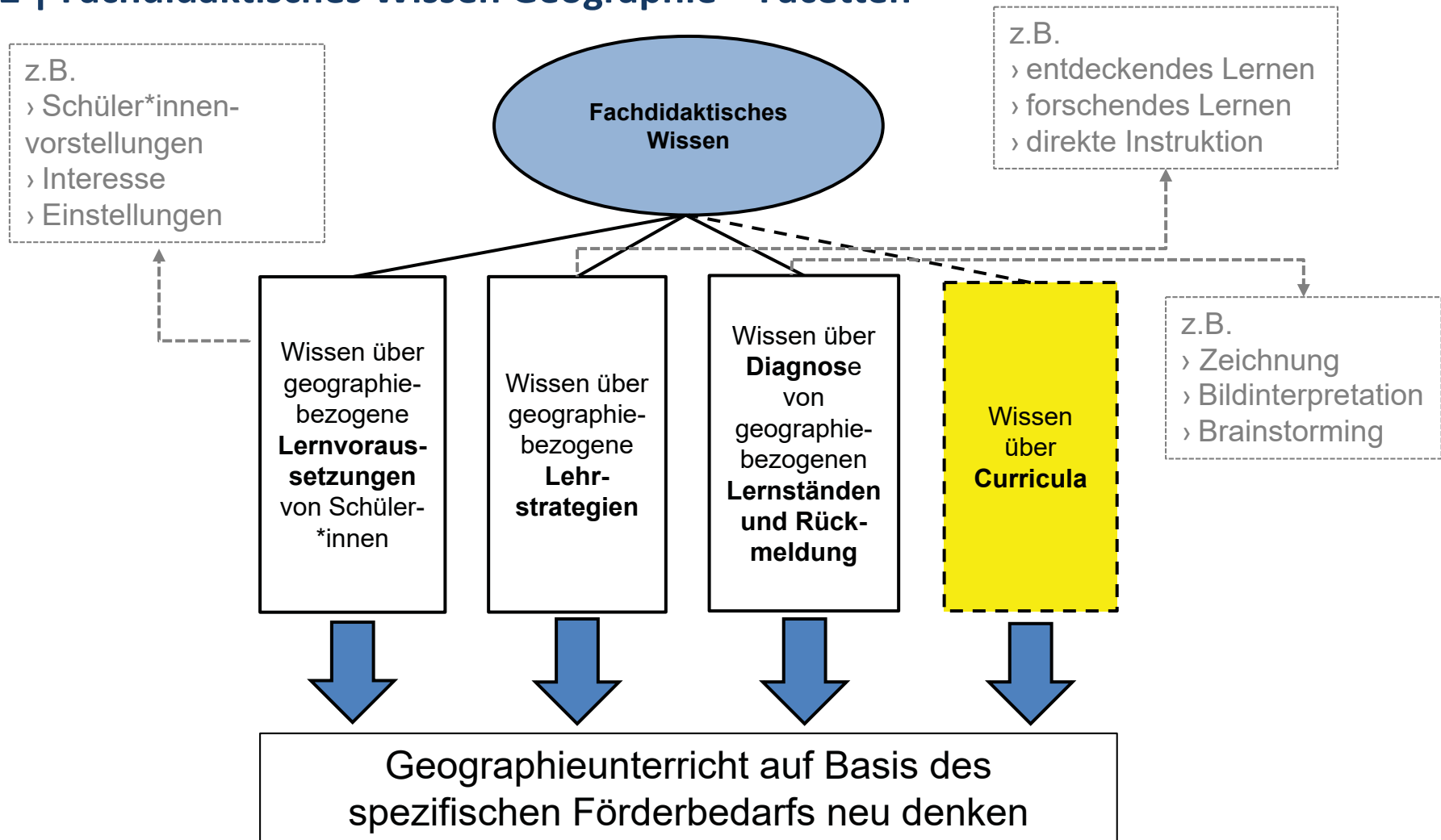
Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten



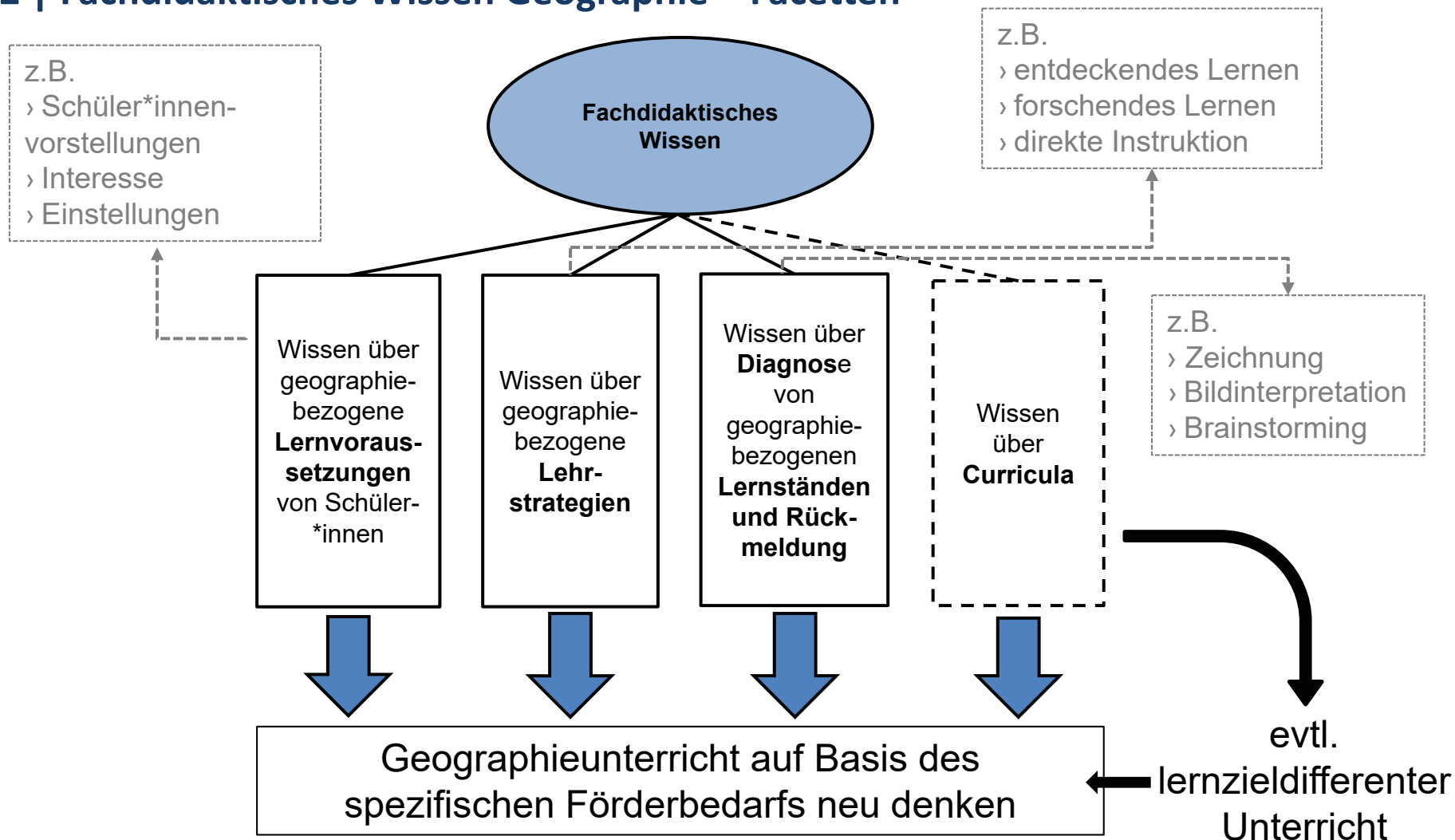
Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten



Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

2 | Fachdidaktisches Wissen Geographie – Facetten



Quelle: eigener Entwurf in Anlehnung an: Baumert, Kunter 2011, S. 32ff

V. Förderbedarfsspezifisches geographiedidakt. Wissen

Was muss ich wissen, um zu unterrichten?



Stationen zu den Förderschwerpunkten



Aufbau der Stationen:

- › Vorstellung des Förderschwerpunktes
- › „Erfahrbarmachung“
- › Unterrichtspraktische Aufgabe >> Erarbeitung von spezifisch geographiedidaktischem Wissen
- › „Hinweisliste“
- › Literaturempfehlungen / praktische Tipps

Stationen zu den Förderschwerpunkten



Vorgehen bei der Stationenarbeit:

Zusammenfinden in 2er-Teams

Bearbeitung einer Station Ihrer Wahl (2 Teams pro Station möglich)

Beantwortung der unterrichtsbezogenen Aufgabe auf farbigem Papier im Team

Beantwortung der Reflexionsaufgaben am Ende jeder Station (alleine) und anschließende Diskussion mit Partner*in

Arbeitszeit pro Station ca. 30 Minuten; Wechsel der Station nach Aufforderung

Bearbeitung von vier Stationen nach Wahl

1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG | INFORMATION

DEFINITION



„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen gegeben, die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen der allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können. Sie benötigen sonderpädagogische Unterstützung, um unter den gegebenen Voraussetzungen eine bestmögliche Förderung zu erfahren und eine entsprechende Bildung zu erwerben.“

(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1999: 4f)

ERSCHEINUNGSFORMEN



Benennungen:

“
Lernbeeinträchtigung
Schwierigkeiten
Dyskalkulie
Lernversagen
Lernschwäche
LRS
Rechenchwäche
Lernstörung
Zurückbleiben
Leistungsversagen
Legasthenie
Lernbehinderung
”

Arten von Lernstörungen nach ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems):

„Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“

F81.0 Lese- und Rechtschreibstörung

- › umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten (nicht allein erklärbar durch: zu niedriges Intelligenzalter, Visusprobleme, unangemessene Beschulung)
- › Leseverständnis, Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können betroffen sein
- › Häufig: Rechtschreibstörungen (oft bis in Adoleszenz)
- › Vorausgehende Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache
- › begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig

F81.1 Isolierte Rechtschreibstörung

- › umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung der Entwicklung von Rechtschreibleistungen ohne Vorgeschichte einer Lesestörung (nicht allein erklärbar durch: zu niedriges Intelligenzalter, Visusprobleme, unangemessene Beschulung)
- › betroffen: Fähigkeiten, mündlich zu buchstabieren und Wörter korrekt zu schreiben

F81.2 Rechenstörung

- › umschriebenen Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten (nicht allein erklärbar durch: zu niedriges Intelligenzalter, unangemessene Beschulung)
- › betrifft vor allem die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten (wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger höhere mathematische Fertigkeiten, die für Algebra, Trigonometrie, Geometrie oder Differential- und Integralrechnung benötigt werden)

F81.3 Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten

- › schlecht definierte Restkategorie für Störungen mit deutlicher Beeinträchtigung der Rechen-, der Lese- und der Rechtschreibfähigkeiten (nicht allein erklärbar durch: allgemeine Intelligenzminderung oder unangemessene Beschulung)

F81.8 Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten

F81.9 Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet

(Auszug aus/zusammengefasst nach KROLLNER, KROLLNER 2019)

Allgemein:

- › mangelndes Wissen über die Anwendung und Steigerung von Gedächtnisstrategien
- › keine Anpassungsfähigkeit von Strategien an Situationen und Aufgaben
- › übergroße kognitive Belastung bei lerngestörten und lernschwachen Kindern in Bezug auf Kurzzeit- und Arbeitsspeicher

(vgl. SWELLER 1988; 2005)

› Schwierigkeiten

- Aufmerksamkeit über längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten
- Informationen zu filtern
- Handlungsplanung

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016)

2. „ERFAHRBAR“

Versuchen Sie den folgenden chemischen Reaktionsmechanismus bzw. dessen Beschreibung nachzuvollziehen.



Das Zwischenprodukt ist ein Bromonium-Ion. Im Bromonium-Ion wäre eine der beiden diastereotopen Seiten durch das Brom-Atom sterisch abgeschirmt, so dass das Bromid-Ion (Nucleophil) nur von der Rückseite, d.h. aus der *trans*-Richtung angreifen könnte. Am Beispiel der Addition von Brom an *trans*-Pent-2-en kann nachvollzogen werden, dass in diesem Fall nur zwei der vier möglichen Stereoisomeren gebildet werden könnten, nämlich (2*S*,3*R*)- und (2*R*,3*S*)-Dibrompentan. Mit *cis*-Pent-2-en als Edukt würden (2*R*,3*R*)- und (2*S*,3*S*)-Dibrompentan entstehen. Das Brom-Molekül kann das Alken noch von zwei verschiedenen diastereotopen Seiten angreifen. Der anschließende Eintritt des Bromid-Ions in das Bromonium-Ion kann nur noch von einer diastereotopen Seite erfolgen, dort aber an zwei verschiedenen Positionen. Als Gesamtergebnis werden nur zwei der vier denkbaren Stereoisomeren gebildet (grün umrahmte Strukturen).

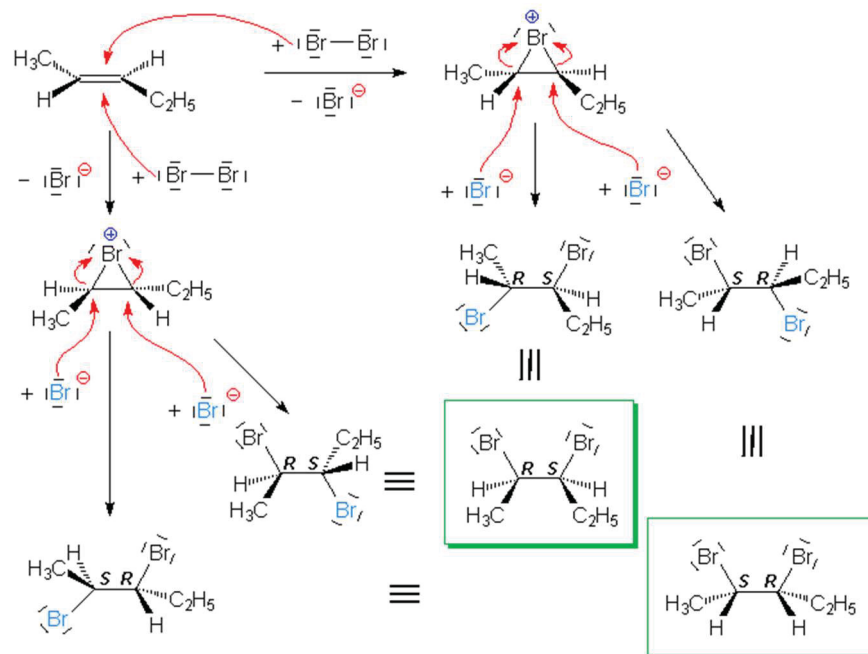


Abbildung 1: Brom-Addition am trans-Pent-2-en über ein Bromonium-Ion als Zwischenstufe (Wiley Information Services GmbH o. J.).

Sehen Sie sich einen der beiden Filme auf dem der Station beiliegenden Tablet an.

- › Film Lese- und Rechtschreibstörung (1:25min)
https://www.duden-institute.de/10423_Film-LRS-erkennen.htm?nId=1093 [14.02.2019]
- › Film Legasthenie (3:21min)
<https://youtu.be/MuwUf9gmsxY> [14.02.2019]

3. AUFGABE



Sie behandeln im Unterricht das Thema „Zusammenarbeit in Europa“. In Ihrer Klasse befinden sich zwei Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im Bereich Lernen. Welche methodisch-didaktischen Maßnahmen sind sinnvoll, um die Aufmerksamkeit der betroffenen Schüler*innen für das Unterrichtsgeschehen aufrechtzuerhalten?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

4. HINWEISE

KLASSENFÜHRUNG



- ☐ Klassenführung als Schlüsselmerkmal guten Unterrichts (geringe Störungsrate/hohe Mitarbeit)
- ☐ Prävention, nicht Reaktion
- ☐ klare Abläufe und Routinen

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016)

KLARHEIT UND STRUKTURIERTHEIT

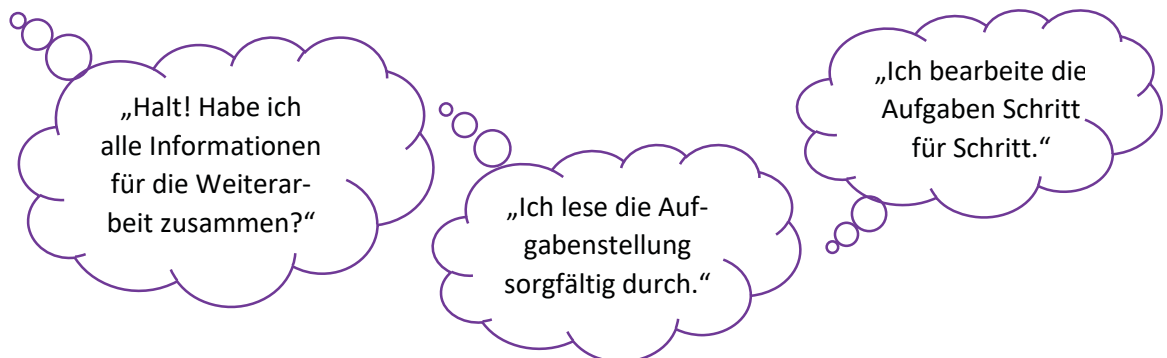
Vier Komponenten von Klarheit

sprachlich (prägnant)	akustisch (Verstehbarkeit)
inhaltlich (kohärent, d. h. auf- einander bezogen)	fachlich (Korrektheit)

(vgl. HELMKE 2015)

AUFMERKSAMKEIT SCHÜLER

- ☐ vorher vereinbarte Handzeichen zur Fokussierung der Aufmerksamkeit + Blickkontakt während wichtiger Ansagen
- ☐ regelmäßige kurze Erholungspausen
- ☐ angstfreie, positive Klassenatmosphäre
- ☐ strukturierter Unterricht, unterstützt durch immer wiederkehrende Rituale > erleichtert Lernplanung durch den Schüler/die Schülerin
- ☐ wenige, aber konsequent eingeforderte Verhaltensregeln
- ☐ Automatisierung von Abläufen oder bei der Anwendung von Fachwissen > schafft Kapazitäten für andere gedankliche Prozesse
- ☐ aufmerksamkeitsrelevante Aufgaben (z. B. Beobachten, Beschreiben und Vergleichen)
- ☐ Selbstanweisungen als Erinnerungskärtchen, z. B.



- ☐ rasches Eingreifen, wenn Schüler*innenkonzentration schwindet, durch
 - > direkte Ansprache
 - > kurzes Berühren am Arm
 - > Hinweis auf Hilfsmittel
 - > Sitzplatz in Pultnähe

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016)

SPRACHE

häufiges Auftreten von

- ☐ Unsicherheits- und Vagheitsausdrücken
- ☐ Inkorrektur Grammatik und Lexik (z. B. falsch angefangene oder im Nichts endende Sätze, schiefe oder falsche Synonyme)
- ☐ Bruch der Kontinuität (irrelevante Kommentare, falsche, also sachunlogische Präsentationen von fachlichen Inhalten)
- ☐ Manierismen (übertriebene, gezielte Artikulation, verschrobene Wortwahl und gespreizte Ausdrucksweise), Sprechverzögerungen (z. B. siehe Sprechblasen)



(vgl. HELMKE 2015)

- ☐ Verringerung des Anforderungsniveaus (z. B. „einfache Sprache“, Verkürzung von Lesetexten auf wesentliche Inhalte oder durch die Zerlegung komplexer Aufgaben in Teilschritte)
- ☐ Lösungsalgorithmen (z. B. „Gehe so vor: Lies die Aufgabe genau durch. Unterstreiche die Angaben, die du zur Lösung der Aufgabe benötigst.“)
- ☐ einfach strukturierte Hauptsätze statt komplexe Satzgebilde (Lehrersprache, Umformulierung komplexer Schüler*innenantworten durch Lehrkraft, Aufgabenstellung)
- ☐ Visualisierungen in Form von Piktogrammen oder Bildern, die den Ablauf des Experimentes oder den Inhalt des Textes verdeutlichen
- ☐ mehr Zeit bei Unterrichtsgesprächen (Abwarten, Formulierungshilfen)
- ☐ regelmäßige Zusammenfassung durch Lehrkraft oder Schüler, wenn möglich mit medialer Unterstützung (z. B. Tafel, Plakat)

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016)

ALLGEMEIN

- ☐ stark strukturierte und lehrerzentrierte Methode ergänzend zu anderen ratsam
- ☐ Übungs- und Wiederholungsphasen einplanen
- ☐ kooperatives Lernen (z. B. Think-Pair-Share) kleinschrittig einführen (BRÜNING, SAUM 2008)
- ☐ offene Unterrichtsformen (z. B. Stationen- und Wochenplanarbeit, Entdeckendes Lernen) eröffnen Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens, erleichtern Binnendifferenzierung, fördern zentrale u. berufsbezogenen Kompetenzen
 - jedoch hohe Anforderungen: Arbeitsprozesse müssen durch Schüler*innen eigenständig geplant, strukturiert, modifiziert und kontrolliert werden
 - Ansätze tutorieller Förderungen möglich
 - ACHTUNG: besonders engmaschige Kontrolle des Lernfortschritts der Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung nötig
- ☐ Innere Differenzierung: weniger Aufgaben oder mehr Bearbeitungszeit > trotzdem Arbeit an gleichem Lernstoff möglich

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016)

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

SOZIAL(FORM)

- Je nach Schweregrad der Lernbeeinträchtigung: Partnerarbeit sinnvoller als Gruppenarbeit, Peer-Teaching (Leistungsstärkere*r Schüler*in übernimmt Rolle de*r Lehrer*in sinnvoller als Einzelarbeit)
- Hilfestellungen durch Differenzierung: (z. B. in Form von Tipp-/Hilfekarten)
- verabredete Konsequenzen einhalten (Aktions-Reaktions-Verständnis)
(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016)

REDUKTION VON KOMPLEXITÄT

- Ansätze zur Reduktion von Komplexität und Ermöglichung kontinuierlicher Fortschritte
 - › Fokussierung auf nur ein Ziel
 - › Staffelform des Lernens nach Schwierigkeiten
 - › Beschränkung von Informationen auf das Wesentliche
- tutorielles Lernen
- direkte Instruktion

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016: 33; GRÜNKE 2006)

DIREKTE INSTRUKTION

fokussiert auf die Vermittlung bereichsspezifischen Wissens in fachlichen und überfachlichen Zielkontexten (z. B. Strategievermittlung)

Präsentation neuer Inhalte und Demonstration der Vorgehensweise bei der Aufgabebewältigung	Üben unter Anleitung	eigenständiges Üben
--	----------------------	---------------------

(vgl. GRÜNKE 2006)

- Einüben von Grundkenntnissen bis zur sicheren Verfügbarkeit; Vorwissenslücken schließen
- Streichen überflüssiger Lernaufgaben
- ➔ Entlastung des kognitiven Systems der Schüler*innen, dafür notwendige Aufbereitung des Lernstoffes sollte folgende Merkmale aufweisen
 - › Zergliederung der Lerninhalte in kleine Einheiten
 - › Strukturierung der Stunde in einfachere Phasen
 - › sehr enge Anleitung zu Beginn der Intervention (sukzessive abnehmend), die Lehrkraft fungiert als Modell
 - › hochstrukturiertes (leicht → schwer) und planvolles Arbeiten unter sehr enger Führung durch die Lehrkraft, Fortschreiten nur dann, wenn Lernerfolge sichtbar werden
- „Strategieinstruktion“: Vermittlung unterschiedlicher Techniken zur selbstständigen Informationssuche, -verarbeitung und -speicherung
- ausgearbeitete Lösungsbeispiele mit effektiven Lösungsstrategien
- Steuerung des Lehr-, Lernprozesses durch präzise und unmittelbare Rückmeldungen (Fehler werden sofort korrigiert, richtige Lösungen verstärkt)
- Bilder und Grafiken zur Veranschaulichung von Sachverhalten
- Vermittlung von Inhalten in Kleingruppen
- individuelle direkte Unterstützung
- Lernstandsüberprüfung
- wiederholte Feedbackschleifen
- Rückfrage zur Erfassung von Lernständen

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016; GRÜNKE 2006; SWANSON 2001)

ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

- möglichst geringere Klassenstärke als Klasse ohne Schüler*innen mit Förderbedarf
- sinnvoll: Zwei-Lehrer*innen-System (z. B. Team-Teaching)
- für Lehrkraft leicht erreichbarer Sitzplatz → bei Bedarf schnelle Hilfe
- Nähe zu leistungsstarken Kindern

(vgl. BREUER-KÜPPERS, BACH 2016)



DIAGNOSE VON LERNVORAUSSETZUNGEN

Bei Schüler*innen mit FSP „Lernen“ eignen sich unter anderem folgende Verfahren zur Diagnose (geographiebezogener) Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen/Schüler*innenvorstellungen, Interessen, Einstellungen, etc.):

- **Vorlesen einer thematischen Aussage** durch die Lehrkraft (alternativ: Beamer, Tafel, etc.) – Schüler*innen heben bei Zustimmung rechten Arm, bei Ablehnung linken Arm
- **„1, 2 oder 3“**: Lehrperson liest thematische Aussagen vor (alternativ: Beamer, Tafel, etc.) – Schüler*innen ordnen sich verschiedenen Antwortalternativen zu, die durch bestimmte Stellen im Klassenzimmer repräsentiert werden (z.B. in den verschiedenen Ecken des Raumes)
- **Schüler*innen erläutern im Plenum**, was sie bereits über ein Thema wissen
- **„Blitzlicht“**: Jede*r Schüler*in erläutert in einem Satz im Plenum das Wichtigste, was sie/er bereits über ein Thema weiß
- **„Außenseiter“-Methode**: Die Schüler*innen erhalten Kärtchen mit zusammengehörigen Begriffen/Aussagen – ein inhaltliches unpassendes/falsches Kärtchen muss identifiziert und aussortiert werden
- **Zuordnen von Kärtchen** mit vorformulierten Aussagen/Begriffen zu den Kategorien „richtig“/„falsch“ bzw. Ordnen in eine inhaltlich sinnvolle Reihenfolge
- **Brainstorming**: Die Schüler*innen nennen verschiedene Begriffe, die ihnen zu einem Themenbereich spontan einfallen
- **Zeichnen des Vorwissens** zu einem Thema durch die Schüler*innen
- **kurzer Fragebogen**, in dem verschiedene inhaltliche Aussagen bewertet werden müssen
- **Selbsteinschätzungsbogen** zum Vorwissen (Interesse, etc.) in einem Themengebiet
- **Vorlegen von Fotos**, denen **verschiedene Begriffe zugeordnet** werden sollen (Variante: Begriffe werden nicht vorgegeben, sondern von den Schüler*innen selbst gefunden)
- **Beschreibung mehrerer Bilder** (bzw. deren Unterschiede)
- **Beantwortung von Fragen anhand von Bildern**
- **„Placemat“**: Vier Schüler*innen sitzen um ein in vier Felder unterteiltes A3-Papier. Jede*r schreibt ihr/sein Vorwissen zu einem Thema (das in der Mitte notiert wird) in ihr/sein Feld, anschließend rotieren die Schüler*innen vier Mal und können die Stichworte ihrer Mitschüler*innen ergänzen/kommentieren
- **„Schreibgespräch“**: Auf einem leeren Blatt Papier wird ein Thema notiert. Mehrere Schüler*innen tauschen sich über ihr Vorwissen zu diesem Thema aus, indem sie Stichpunktsätze auf dem Blatt notieren und diese gegenseitig erweitern/kommentieren/mit Verbindungspfeilen etc. versehen
- **„Weißblattmethode“**: Jede*r Schüler*in erhält ein weißes Blatt, auf dem ausschließlich ein Thema notiert ist und soll anschließend ihr/sein Vorwissen/Assoziationen zu diesem Thema notieren
- **Verfassen eines Briefes** (einer Geschichte) zu einem Thema
- **„klassischer“ Leistungstest** (ähnlich Probe, Stegreifaufgabe)
- **Anfertigung einer Mind-Map** zu einem Thema (zu einem Raum: **Mental Map**)

Diese Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem ist zu beachten, dass die genannten Verfahren nicht für alle Schüler*innen mit FSP „Lernen“ grundsätzlich immer sinnvoll sind, sondern, dass die Diagnoseverfahren genau auf das konkrete Thema und die/den Schüler*in angepasst werden müssen.

5. WEITERE LINKS | LITERATUREMPFEHLUNGEN



- › Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2012): Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen
<https://www.isb.bayern.de/download/11130/rahmenlehrplan.pdf> (27.11.2018)
- › BENKMANN, R. und U. HEIMLICH (Hrsg.) (2018): Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. Kohlhammer. Stuttgart.

6. VERWENDETE LITERATUR



- › BREUER-KÜPPERS, P. und R. BACH (2016): Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München, Basel.
- › BRÜNING, L. und T. SAUM (2008): Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: KUNZE, I. und C. SOLZBACHER (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: 83 - 91
- › HELMKE, A. (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4., aktualisierte Auflage. Seelze-Velber.
- › GRÜNKE, M. (2006): Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. Kindheit und Entwicklung 15 (4): 239-254.
- › KROLLNER, B. und D. M. KROLLNER (2019): ICD-Code. Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fähigkeiten. In: Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) [Hrsg.] im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) unter Beteiligung der Arbeitsgruppe ICD des Kuratoriums für Fragen der Klassifikation im Gesundheitswesen (KKG). Version 2019. URL: <http://www.icd-code.de/icd/code/F81.2.html> (08.02.19)
- › MATTHES, G. (2009): Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Verknüpfung von Diagnostik, Förderplanung und Unterstützung des Lernens. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart.
- › Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999.
- › SWANSON, H. L. (2001): Searching for the Best Model for Instructing students with learning disabilities. In: Focus on exceptional children 34 (2): 1 - 16
- › SWELLER, J. (1988): Cognitive load during problem solving. Effects on learning. Cognitive Science, 12: 257 - 285.
- › SWELLER, J. (2005): Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In: R. E. MAYER (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press: 19 - 33
- › Wiley Information Services GmbH (o. J.): Aufklärung von Reaktionsmechanismen (gesamt).URL: http://www.chemgapedia.de/vsengine/vlu/vsc/de/ch/12/oc/vlu_organik/aufklaerung/aufklaerung.vlu/Page/vsc/de/ch/12/oc/aufklaerung/a8_stereochemie2/a8_stereochemie2.vscml.html (14.02.19)

1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG | INFORMATION

DEFINITION



„Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wachsen bisweilen in einem Lebensfeld auf, in dem wesentliche Entwicklungsbedingungen fehlen und häufig individuelle Lernbedürfnisse vernachlässigt werden. Ihre Lebenswirklichkeit ist oft von Erziehungsverunsicherung der Erwachsenenwelt geprägt, die das persönliche Handeln der jungen Menschen nachhaltig beeinflusst. Es können aber ebenso organische Beeinträchtigungen die kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten hemmen. Die Kinder leiden unter vermindertem Selbstwertgefühl sowie unter Existenz- und Versagensängsten, die in Misserfolgserfahrungen, enttäuschten Erwartungen und in deprivativen Entwicklungen begründet sind. [...]

Aufgrund verminderter Konfliktfähigkeit können Kinder mit sonderpädagogischem Erziehungsbedarf psychischen Belastungen in vielen schulischen und außerschulischen Bereichen nicht standhalten und in sie gesetzte Erwartungen nicht bewältigen. Verminderte Motivation, **unangemessenes soziales Verhalten**, ungesteuerte, oft hypermotorische Handlungen und unzureichende Kommunikationsfähigkeit haben bei ihnen vielfach Beeinträchtigungen im Lern- und Leistungsverhalten zur Folge“

(Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus 2001: 5)

ERSCHEINUNGSFORMEN



Ursachen von Verhaltensstörungen

Erklärungsperspektiven von Verhaltensstörungen

1. **Personorientierte Perspektive:** Ursache organisch/genetisch oder erlernt
2. **Situationistische Perspektive:** Aktuelle Situation als Auslöser
3. **Interaktionistische Perspektive:** Wechselwirkung zwischen Person-Variablen und aktueller Situation
4. **Perspektive der Beobachter-Wahrnehmung:** Etikettierung eines bestimmten Verhaltens durch Beobachter als „auffällig“
→ Gefahr: „Abweichung von der Norm“ als gestörtes Verhalten

(vgl. SEITZ 1992; STEIN 2017)

Mögliche Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen

- › **Externalisierendes (nach außen gerichtetes), aggressiv-ausagierendes Verhalten**
Symptome z.B. Aggressivität, Überaktivität, Impulsivität, Aufmerksamkeitsstörungen
- › **Internalisierendes (nach innen gerichtetes), ängstlich-gehemmtes Verhalten**
Symptome z.B. Ängstlichkeit, Interesselosigkeit, Zurückgezogenheit, Minderwertigkeitsgefühle
- › **Sozial-unreifes Verhalten**
Symptome z.B., Konzentrationsschwäche, Verhalten nicht altersentsprechend, Leistungsschwäche
- › **Sozial-delinquentes Verhalten**
Symptome z.B. Verantwortungslosigkeit, Reizbarkeit, Reuelosigkeit, Beziehungsstörungen

(vgl. MYSCHKER, STEIN 2018)

Klassifikation in der Pädagogik:

In der Pädagogik wird eher von strengen Klassifikationssystemen abgesehen, da diese die Gefahr des „Schubladendenkens“ bergen (vgl. STEIN 2017).

Diagnose von Verhaltensstörungen

Drei Kriterien des Fachverbands Council für Children with Behavior Disorders (CCBD) zur Diagnose von Verhaltensstörungen

- › **Intensität:** längere Zeitdauer und höherer Schweregrad der Symptome
- › **Ökologie:** Symptome treten mindestens in zwei Settings auf, eines davon ist die Schule
- › **Integration:** für Teilhabe an der Gesellschaft sind spezifische Hilfen erforderlich

→ Diese Kriterien müssen in einem klinisch bedeutsamen Ausmaß erfüllt sein, um von einer Verhaltensstörung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf sprechen zu können.

(vgl. CASALE, HENNEMANN 2016)

NOTIZ

AD(H)S (hyperkinetische Störung)

- › Symptome z.B. Unkonzentriertheit, Ablenkbarkeit, kurze Aufmerksamkeitsdauer, schnelle Frustration
- › Bei Diagnose nicht zwangsläufig sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich soziale und emotionale Entwicklung vorhanden
- › Notwendigkeit der Förderung bei Folgeerscheinungen möglich, z.B. bei Rechenproblemen trotz durchschnittlicher Intelligenz
- › Besonders gut strukturierter Unterricht und Konzentrationstraining als gezielte Fördermaßnahmen bei AD(H)S

(vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008)

2. „ERFAHRBAR“

Ein wirkliches „Erfahrbar machen“ bzw. Hineinversetzen in den Förderbedarf „sozial-emotionale Entwicklung“ ist nur eingeschränkt möglich, dennoch möchten wir Ihnen an dieser Stelle einige konkrete Ausprägungen aufzeigen:

Emotionale und sozialen Kompetenzen

Es existieren u.a. folgende emotionale bzw. soziale Kompetenzen:

<u>Emotionale Kompetenzen</u>	<u>Soziale Kompetenzen</u>
› Emotionale Regulationsfähigkeit	› Kommunikationsfähigkeit
› Emotionale Bewusstheit	› Kooperationsfähigkeit
› (adäquater) emotionaler Ausdruck eigener Emotionen	› Konfliktbewältigungskompetenz
› Emotionale Eindrucksfähigkeit für das Erleben anderer Personen	› Verhandlungsfähigkeit
› Selbstwertgefühl (bzgl. erlebtem Status und empfundener Wärme gegenüber sich selbst)	› Moderation
› Kontrollerleben	› Soziale Sensibilität
	› Sachlichkeit
	› Fairness/Rücksicht
	› Toleranz
	› (adäquate) Selbstdarstellung

Abbildung 1: Emotionale und soziale Kompetenzen (STEIN 2006: 26).

→ zusätzlich zur **Kompetenz** (Fähigkeit besitzen) benötigen Personen immer auch die entsprechende **Performanz** (Fähigkeit und Bereitschaft umsetzen können), um die Kompetenz auch tatsächlich anwenden zu können. Schüler*innen mit sozial-emotionalen Einschränkungen haben daher nicht zwangsläufig fehlende oder schwach ausgeprägte emotionale / soziale Kompetenzen, sondern z.T. mangelt es auch an der entsprechenden Performanz.

(vgl. STEIN 2006)

Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen

Altersstufe	Normales Verhalten	Problematisches Verhalten	Psychische Störung
Kleinkindalter (bis 2 Jahre)	Kind kommt Anforderungen nach und lässt sich helfen.	Kind verweigert Anforderungen; kann jedoch von Erwachsenen beeinflusst werden.	Kind verweigert sich völlig.
Frühe Kindheit (3. bis 5. Lebensjahr)	Kind ist eigenständig, ohne Anforderungen abzulehnen.	Kind ärgert andere absichtlich.	Kind ist häufig wütend und beleidigt andere.
Mittlere Kindheit (6. bis 12. Lebensjahr)	Kind behauptet angemessen seinen Standpunkt.	Kind streitet häufig.	Prügelt sich häufig mit anderen Kindern.
Jugendalter (ab 13 Jahre)	Kind ist im Konfliktfall kooperationsbereit und kompromissfähig.	Versucht unangemessen sich Vorteile zu verschaffen.	Erpresst andere.

Abbildung 2: Beispiele für normales und negatives Sozialverhalten (PETERMANN 2013: 23).

3. AUFGABE

Sie erarbeiten mit Ihrer Klasse Unterschiede und Besonderheiten von Stadt- und Landleben im Geographieunterricht. Wie setzen Sie dies im Unterricht um, wenn auch ein*e Schüler*in mit Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung (ängstlich-gehemmtes Verhalten) in Ihrer Klasse ist?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

4. HINWEISE

UMGANG IN DER SCHULE

Entscheidende Wirkungsbereiche der Lehrperson

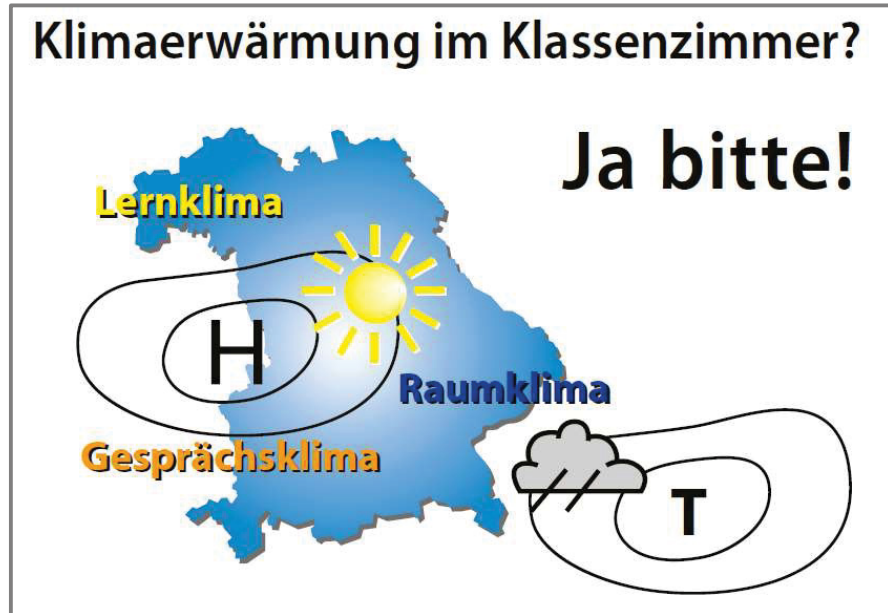


Abbildung 3: Klimaerwärmung im Klassenzimmer (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2008: 1).

Lernklima

- › Vermeiden einer Über- und Unterforderung der Schüler*innen
→ individuelle Förderung
- › Förderung der Teamfähigkeit der Lerngruppe (z.B. durch kooperative Gruppenarbeit, etc.)
- › Fehler als Chance und Notwendigkeit: Keine Defizitorientierung, Konzentration auf Positives
- › respektvolle und zeitnahe Rückmeldung

Raumklima

- › Gemeinschaftserleben stärken, z.B. durch Gestalten von Präsentationswänden durch Schüler*innen
- › Zu viele ablenkende Reize vermeiden (z.B. Bilder seitlich der Tafel)
- › Strukturen und Ordnung im Klassenzimmer schaffen
- › Zeitlich begrenzte Auszeiten ermöglichen

Gesprächsklima

- › Von Schüler*innen formulierte Gesprächsregeln für Unterrichtsgespräche, Konsequenzen bei Regelverstoß
- › Ritualisierte Gesprächsanlässe
- › Klassenrat als Instrument der Demokratie (z.B. einmal wöchentlich)

(vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2008, ergänzt durch Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008)

Kultur der Anerkennung schaffen

- › Interessen, Wünsche und Bedürfnisse anderer als wertvoll erachten
- › zweite Chancen gewähren und kein vorschnelles Urteil bilden
- › unzumutbares soziales Verhalten nicht dulden:
→ Klare Konsequenzen und Sanktionen erforderlich

Agieren statt reagieren

„Anstatt auf das unangemessene Verhalten eines Kindes zu *reagieren*, sollte die Lehrkraft üben, in einer Art und Weise zu *agieren*, die es dem Kind ermöglicht, sich anders (angemessen) zu verhalten.“

(Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008: 15)

Wertschätzung und Akzeptanz

- › Wertschätzende und akzeptierende Lehrer*innenhaltung
- › Verhalten der betreffenden Schüler*in richtet sich nicht persönlich gegen die Lehrperson, sondern ist Ausdruck einer subjektiven Bewältigungsstrategie
→ Sichtweise, um professionelle Distanz und Handlungsfähigkeit zu bewahren
(vgl. SIGEL 2009: 2, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2008)

Im Unterricht

- › Anknüpfen an die Erfahrungswelt der Schüler*innen
- › Unter- und Überforderung vermeiden
- › Strukturierungshilfen bieten und Handlungsschritte visualisieren, um unstrukturiertes Vorgehen, sowie Verzögerungs- und Vermeidungstendenzen zu vermindern (vgl. RICKING 2008)
- › Selbsttätigkeit durch aktives und handelndes Lernen (vgl. GUDJONS 2008)
(vgl. allgemein: RICKING 2016)

ALLGEMEINE HINWEISE



- ☐ Vorerfahrungen detailliert erheben, um an vorhandene Lernvoraussetzungen anzuknüpfen
→ Vorbeugen einer Über- bzw. Unterforderung >> genaue Passung des unterrichtlichen Angebots zu betroffenem*r Schüler*in
- ☐ Gruppenarbeit, anschließend Präsentation der Ergebnisse im Plenum
→ Würdigung der Arbeit, Möglichkeit um Feedback zu geben
→ Ergebnisse auf Plakaten festhalten, können im Klassenzimmer aufgehängt werden
- ☐ Strukturierungshilfen geben z.B. durch vorstrukturierte Arbeitsmaterialien (z.B. Plakate)
- ☐ Unterstützungsmöglichkeiten durch zusätzliche Materialien, um einer Überforderung vorzubeugen
- ☐ Gesprächs- und Verhaltensregeln berücksichtigen, bei Regelverstößen konsequent intervenieren
- ☐ kleinschrittige Aufgabenstellungen zur Verfügung stellen bzw. kleinschrittige Ziele setzen und diese regelmäßig mit Schüler*in gemeinsam reflektieren
- ☐ Arbeitsblätter mit wenigen Aufgaben, Lösungskontrolle ermöglichen
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐



DIAGNOSE VON LERNVORAUSSETZUNGEN

Bei Schüler*innen mit FSP „soziale und emotionale Entwicklung“ eignen sich unter anderem folgende Verfahren zur Diagnose (geographiebezogener) Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen/ Schüler*innenvorstellungen, Interessen, Einstellungen, etc.):

- **Vorlesen einer thematischen Aussage** durch die Lehrkraft (alternativ: Beamer, Tafel, etc.) – Schüler*innen heben bei Zustimmung rechten Arm, bei Ablehnung linken Arm
- **„1, 2 oder 3“**: Lehrperson liest thematische Aussagen vor (alternativ: Beamer, Tafel, etc.) – Schüler*innen ordnen sich verschiedenen Antwortalternativen zu, die durch bestimmte Stellen im Klassenzimmer repräsentiert werden (z.B. in den verschiedenen Ecken des Raumes) [v.a. bei Schüler*innen mit externalisierenden, aggressiv-ausagierenden Verhalten]
- **Schüler*innen erläutern im Plenum**, was sie bereits über ein Thema wissen (Abwägen, ob Schüler*in dazu bereit ist)
- **„Außenseiter“-Methode**: Die Schüler*innen erhalten Kärtchen mit zusammengehörigen Begriffen/Aussagen – ein inhaltliches unpassendes/falsches Kärtchen muss identifiziert und aussortiert werden
- **Zuordnen von Kärtchen** mit vorformulierten Aussagen/Begriffen zu den Kategorien „richtig“/ „falsch“ bzw. Ordnen in eine inhaltlich sinnvolle Reihenfolge
- **Zeichnen des Vorwissens** zu einem Thema [v.a. bei Schüler*innen mit internalisierenden, ängstlich-gehemmten Verhalten]
- **kurzer Fragebogen**, in dem verschiedene inhaltliche Aussagen bewertet werden müssen
- **Vorlegen von Fotos**, denen **verschiedene Begriffe zugeordnet** werden sollen (Variante: Begriffe werden nicht vorgegeben, sondern von den Schülern*innen selbst gefunden)
- **Beschreibung mehrerer Bilder** (bzw. deren Unterschiede)
- **Beantwortung von Fragen anhand von Bildern**
- **„Placemat“**: Vier Schüler*innen sitzen um ein in vier Felder unterteiltes A3-Papier. Jede*r schreibt ihr/sein Vorwissen zu einem Thema (das in der Mitte notiert wird) in sein Feld, anschließend rotieren die Schüler*innen vier Mal und können die Stichworte ihrer Mitschüler*innen ergänzen/kommentieren
- **„Schreibgespräch“**: Auf einem leeren Blatt Papier wird ein Thema notiert. Mehrere Schüler*innen tauschen sich über ihr Vorwissen zu diesem Thema aus, indem sie Stichpunktsätze auf dem Blatt notieren und diese gegenseitig erweitern/kommentieren/mit Verbindungspfeilen etc. versehen
- **Verfassen eines Briefes** (einer Geschichte) zu einem Thema
- einzelne Schüler*innen **erzählen** der Lehrkraft **ihre individuellen Vorstellungen** zu einem Thema, während die **Lernvoraussetzungen der Mitschüler*innen** durch eine **andere, schriftliche Methode** diagnostiziert werden [v.a. bei Schüler*innen mit internalisierenden, ängstlich-gehemmten Verhalten]

Diese Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem ist zu beachten, dass die genannten Verfahren nicht für alle Schüler*innen mit FSP „soziale und emotionale Entwicklung“ grundsätzlich immer sinnvoll sind, sondern, dass die Diagnoseverfahren genau auf das konkrete Thema und die/den Schüler*in angepasst werden müssen.

5. WEITERE LINKS | LITERATUREMPFEHLUNGEN



- › Mobiler Sonderpädagogischer Dienst – FSP „Emotionale und soziale Entwicklung“
<https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwerpunkte/emotionale-und-soziale-entwicklung/>
- › Rundbrief ErziehungKonkret 1, Klassenklima (ISB)
<https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwerpunkte/emotionale-und-soziale-entwicklung/erziehungkonkret-1/>
- › Rundbrief ErziehungKonkret 3, Sozial-emotionales Lernen (ISB)
<https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/e/erziehungkonkret-3/>

6. VERWENDETE LITERATUR



- › Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001): Lehrplan zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. München.
- › CASALE, G. und T. HENNEMANN (2016): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten in Kontext inklusiver Prozesse. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis: 33-40.
- › GUDJONS, H. (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn.
- › Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008): Sonderpädagogische Förderung. Handlungsleitfaden schulische Integration. Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: 33.
- › Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2008): Klimaerwärmung im Klassenzimmer – ja bitte! ErziehungKonkret 1.
- › SIGEL, R. (2009): Gestaltung einer alltäglichen Kultur der Anerkennung durch sozial-emotionale Lernkonzepte. ErziehungKonkret 3. Sozial-emotionales Lernen: 2.
- › Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2008): Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung.
- › MYSCHKER, N. und R. STEIN (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 8., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart.
- › PETERMANN, F. (2013): Grundbegriffe und Konzepte der Klinischen Kinderpsychologie. In: PETERMANN, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: 15-30.
- › RICKING, H. (2008): Die schulische Förderung von Metakognitionen und Lernstrategien im Kontext erschwerter Aneignungsprozesse. Heilpädagogische Forschung 34 (2): 91–103.
- › RICKING, H. (2016): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Schulische Förderansätze. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis: 41-46.
- › SEITZ, W. (1991): Erscheinungsweise und Prozesse der Entwicklung von Verhaltensstörungen. In: HANSEN, G. und W. SEITZ (Hrsg.): Entstehung und Behandlung von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter. Pfaffenweiler: 7-46.
- › STEIN, R. (2006): Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: HANSEN, G. und R. STEIN (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: 25-39.
- › STEIN, R. (2017): Grundwissen Verhaltensstörungen. 5., neu überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler.

1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG | INFORMATION

DEFINITION



„Der Förderschwerpunkt ‚körperlich-motorische Entwicklung‘ oder die Bezeichnung ‚körperlich-motorische Behinderung‘ gilt für Kinder und Jugendliche, die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt oder herausgefordert sind, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist oder eine besondere Bewältigungsaufgabe darstellt.“

(LÜCKING et al. 2009: 36)

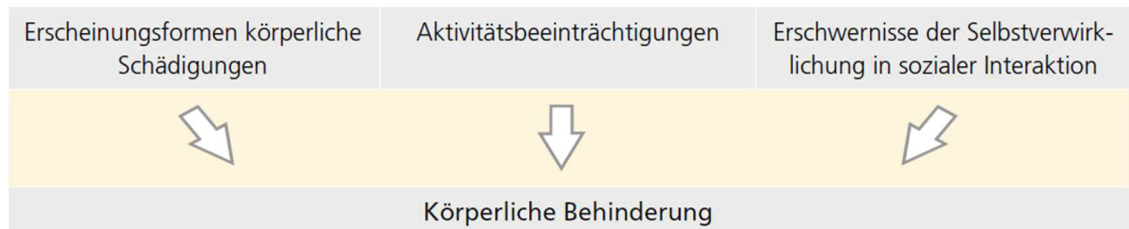


Abbildung 1: Bestimmungsmerkmale einer Körperbehinderung (verändert nach BUCHER et al. 2015: 2).

ERSCHEINUNGSFORMEN



Häufigkeit: 5:1.000

Schwerpunktmäßig:

Schädigung von Gehirn und Rückenmark

Häufigste Ursache für Körperbehinderungen, meist durch angeborene oder frühkindliche Hirnschädigung (z.B. Infektion, Sauerstoffmangel, Gehirnblutung) oder Rückenmarksschädigungen >> Folgen i. d. R. veränderte Muskelspannung sowie erschwerte Bewegungskoordination (zentrale Steuerung/Koordination der Muskelgruppen)

- › **Hirnlähmungen** (Cerebralparesen): Bewegungsstörungen können von schwersten Einschränkungen bis zu leichten Störungen reichen; alle cerebralen (Hirn) Bewegungsstörungen betreffen sowohl Grob- (z.B. Gehen) als auch Feinmotorik (z.B. Greifen) >> spastisch-verkrampfte; unwillkürlich-automatisiert-ruckartige; unkoordiniert-unbestimmte Bewegungsformen
- › **Rückenmark:** Querschnittslähmungen (verschiedenen Ausmaßes; Unfälle oder angeborene Fehlbildungen der Wirbelsäule), Polio

(vgl. LÜCKING et al. 2009)

Schädigung von Muskulatur und Knochengerüst

(häufig erblich bedingt)

- › **Muskulatur:** Abbau kann zu Bewegungsunfähigkeit und in manchen Fällen bis zu sehr frühem Tod führen
- › **Knochengerüst:** Missbildung der Gliedmaßen, Amputation, Glasknochenkrankheit (führt langfristig zu Verkrümmungen und schiefe Zusammenwachsen der Knochen), Fehlstellungen von Gelenken oder Wirbelsäule („Buckel“ oder „Schiefwuchs“), Wachstumsstörungen („Kleinwüchsigkeit“)

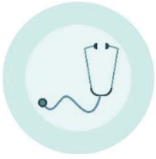
(vgl. LÜCKING et al. 2009)

Schädigung durch chronische Krankheit und Fehlfunktion der Organe

z.B. rheumatische Erkrankungen, Bluterkrankheit (schwache Blutgerinnung), Herz-/Nierenleiden, Krebserkrankungen oder äußere Verletzungen durch z.B. Verbrennungen

- › Grundsätzlich können viele der genannten Erscheinungsbilder auch durch Unfälle (traumatische Ereignisse) entstehen
- › Teilweise auch „Mehrfachbehinderungen“ bzw. Zusammenfallen mehrerer Förderschwerpunkte

(vgl. BUCHER et al. 2015; LÜCKING et al. 2009)



BEEINTRÄCHTIGUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

- › **Motorik:**
Sehr unterschiedliche Stadien der Einschränkung (keine selbständige Fortbewegung - nur sehr geringe feinmotorische Probleme)
- › **Wahrnehmung:**
 - Limitierter Erfahrungsraum durch Bewegungseinschränkung
 - Hohe Korrelation mit sensorischer Behinderung, z.B. Sehfunktionsstörungen
>> beeinträchtigte Wahrnehmung von z.B. Größe, Raum etc.
- › **Kognition / Lernen:** (>> vgl. hier auch Förderschwerpunkt „Lernen“)
 - In der Regel nur Beeinträchtigung, wenn Bewegungseinschränkung auf Hirnschädigung zurückgeht
 - Wenn motorische Handlungsbewältigung erschwert >> diesbzgl. Lernprozesse können langsamer ablaufen bzw. motivational erlahmen, häufig nur kurzzeitige Konzentration und schnelle Erschöpfung
- › **Emotion:** kaum belegt
- › **Kommunikation:**
 - Teilw. erhebliche Einschränkungen (gesprochener Sprache, Schreiben, Gestik/Mimik)
 - Z.T. (technisch) Unterstützte Kommunikation erforderlich und sehr wichtig
- › **Eingeschränkte Partizipation als eigentliche Behinderung:**
 - Negativ konnotierte Abweichung von der Norm, die v.a. in Interaktion mit nicht-behinderten Menschen in Erscheinung tritt
>> häufig Definition über körperlichen Defekt und starker Fokus auf diesen (wenn auch „gut gemeint“)
>> ambivalenter Annäherungs-/ Vermeidungskonflikt (Mitleid vs. „Aus-dem-Weg-Ge-hen“)
 - „Verschiedenheit“ wird gesellschaftlich häufig nicht als etwas „individuell Normales“ gesehen
>> große Chance im Bildungskontext, indem enge Vertrautheit mit körperlich „Behinder-ten“ geschaffen wird

(vgl. LÜCKING et al. 2009)

2. „ERFAHRBAR“



- › Schreiben Sie die auf dem beiliegenden Arbeitsblatt abgedruckten Wörter mit links, wenn Sie Rechtshänder*in sind und mit rechts, wenn Sie Linkshänder*in sind.
Welche Schwierigkeiten treten bei der Bearbeitung des Arbeitsblattes auf? Welche Bedingungen erleichtern bzw. erschweren die Durchführung?
- › An Ihrer Station finden Sie zudem zwei Paar Zitterhandschuhe, welche durch Strom ein Zittern/einen Tremor in Ihren Händen simulieren können.

Achtung: Lesen Sie sich vor Gebrauch der Handschuhe die beiliegenden **Sicherheitshinweise** genau durch und folgen Sie der ebenfalls beiliegenden Gebrauchsanweisung!

2. „ERFAHRBAR“



Schreiben Sie folgende Wörter mit links, wenn Sie Rechtshänder*in sind und mit rechts, wenn Sie Linkshänder*in sind.

Vulkan

Thermometer

Atlas

Boden

Geographie

Klimadiagramm

Karte

Gelände

3. AUFGABE



Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe folgendes Fallbeispiel! Halten Sie zentrale Ergebnisse schriftlich fest!

Sie planen im Zuge Ihres Geographieunterrichts zu stadtgeographischen Themen (beispielsweise dem grundsätzlichen Aufbau von Städten in Deutschland in der Grundschule oder der funktionalen Gliederung und Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe) eine Exkursion in eine nahegelegene (Groß-)Stadt durchzuführen. In Ihrer Klasse befindet sich ein*e Schüler*in, die/der auf den Rollstuhl angewiesen ist.

Welche Herausforderungen stellen sich bei der Planung sowie Durchführung des Exkursionsganges und welche Chancen sehen Sie? Wie können Sie diesen gewinnbringend begegnen?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitrahmen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

4. HINWEISE

UNTERRICHTSVORBEREITUNG | EXKURSIONSPLANUNG



- ☐ Ablauf der Unterrichtseinheit/Exkursion im Vorfeld mit entsprechende*r Schüler*in/Betreuer/Eltern besprechen (Was ist machbar? | Wo ist Unterstützung erforderlich? | Welche Ängste/Vorerfahrungen sind vorhanden?)
- ☐ Bezugspersonen nach vorheriger Absprache/Wünschen des Schülers/der Schülerin „einteilen“ (Negativerfahrungen bzw. Ausgrenzungen von Anfang an vermeiden)
- ☐ Dem Grad der Einschränkung entsprechende Hilfs-/Unterstützungsangebote vorhalten (z.B. „motorische“ Hilfsmittel, Laptop, Unterstützte Kommunikation, angepasstes Mobiliar)
- ☐ Barrierefreiheit beachten (im Schulgebäude | auf Exkursionsgängen: ÖPNV als auch Wegstrecken und zu besichtigende Einrichtungen) >> Funktionsfähigkeit des Aufzugs in U-Bahnstation prüfen (<https://www.vag.de/fahrplan/fahrplanaenderungen-stoerungen/>), Tram-Station barrierefrei?; evtl. auch alternatives Transportmittel (z.B. Seilbahn, Taxi)
- ☐ Auf Bedürfnisse der Schüler*innen achten (z.B. Frequenz von Pausen, behindertengerechte Toilette; witterungsangepasste Kleidung)
- ☐ Grundsätzlich zusätzlichen Zeitbedarf einplanen (z.B. da betroffene Schüler*in wesentlich langsamer schreibt | auf Exkursionen gilt dies in besonderem Maße, da für Wegstrecken und Arbeit im „Realraum“ wesentlich mehr (für Rollstuhlfahrer zeitintensive) „Bewegung“ erforderlich ist)
- ☐ Bei Standortwahl auf Exkursionen stets Schüler*innenperspektive berücksichtigen (z.B. kann an hoch gelegenem Überblicksstandort oft hoher Zaun oder eine Mauer (Kaiserburg Nbg.) sein, sodass es für Rollstuhlfahrer zu Sichteinschränkungen kommt)
- ☐ Andere Schüler*innen für körperlich-motorische Einschränkung sensibilisieren >> insbesondere Fokus darauflegen, dass (z.T.) bis auf „Bewegungsfähigkeit“ keine weiteren Einschränkungen bestehen und daher keine „besondere Kommunikation“ erforderlich ist
- ☐ Bei (statistisch sehr häufigem) Zusammenfallen mit Wahrnehmungsstörungen kurze Aufmerksamkeitsspanne beachten und möglichst direkte Erfahrung am Objekt ermöglichen
- ☐
- ☐
- ☐

KONKRETE UNTERRICHTSSITUATION | EXKURSIONSDURCHFÜHRUNG

- ☐ Arbeitsweisen/Methoden verwenden, die auch von Schüler*innen mit Förderbedarf bewältigt werden können; ansonsten (z.B. bei Werkzeugeinsatz oder Methoden, die durch die Beeinträchtigung nicht bewältigt werden können) auf arbeitsteilige GA setzen
- ☐ Gruppenarbeit: immer (vollwertige) Rollen/Aufgaben vorsehen, die auch Schüler*in mit Förderbedarf bearbeiten kann („erforderliche“ Rollen können zuvor im Plenum herausgearbeitet werden)
- ☐ Explizit auch Chancen berücksichtigen: z.B. differenzierte/andere Umweltwahrnehmung (durch z.B. Mental Maps, Spurensuche) oder Rollstuhl als „Längenmessgerät“
- ☐
- ☐
- ☐

UNTERRICHTSNACHBEREITUNG | EXKURSIONSNACHBEREITUNG

- ☐ Aufgreifen von z.B. unterschiedlicher Umweltwahrnehmung bei inhaltlicher Sicherung (im Klassenzimmer)
- ☐ Reflexion von Problemen/Gelungenem in Bezug auf körperlich-motorische Einschränkungen in der Klasse (sofern keine individuellen Belange der*s betroffenen Schüler*in entgegenstehen)
- ☐ gewonnene Erfahrungswerte auch an Kolleg*innen weitergeben

☐

.....

☐

.....

(vgl. u.a. STOLZ, FEILER 2018)

DIAGNOSE VON LERNVORAUSSETZUNGEN

Bei Schüler*innen mit FSP „körperlich-motorische Entwicklung“ eignen sich unter anderem folgende Verfahren zur Diagnose (geographiebezogener) Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen / Schüler*innenvorstellungen, Interessen, Einstellungen, etc.):

- ☐ **Schüler*innen erläutern im Plenum**, was sie bereits über ein Thema wissen
- ☐ **Schüler*innen „korrigieren“** einen von der Lehrperson **vorgegebenen Text**, in den typische Fehlerbilder/„Fehlvorstellungen“ integriert sind
- ☐ **„Blitzlicht“**: Jede*r Schüler*in erläutert in einem Satz im Plenum das Wichtigste, was sie/er bereits über ein Thema weiß
- ☐ **Zuordnen von Kärtchen** mit vorformulierten Aussagen/Begriffen zu den Kategorien „richtig“/„falsch“ bzw. Ordnen in eine inhaltlich sinnvolle Reihenfolge
- ☐ **Brainstorming**: Die Schüler*innen nennen verschiedene Begriffe, die ihnen zu einem Themenbereich spontan einfallen
- ☐ **kurzer Fragebogen**, in dem verschiedene inhaltliche Aussagen bewertet werden müssen
- ☐ **Selbsteinschätzungsbogen zum Vorwissen** (Interesse, etc.) in einem Themengebiet
- ☐ **Vorlegen von Fotos**, denen **verschiedene Begriffe zugeordnet** werden sollen (Variante: Begriffe werden nicht vorgegeben, sondern von den Schülern*innen selbst gefunden)
- ☐ **Beschreibung mehrerer Bilder** (bzw. deren Unterschiede)
- ☐ **„Placemat“**: Vier Schüler*innen sitzen um ein in vier Felder unterteiltes A3-Papier. Jede*r schreibt ihr/sein Vorwissen zu einem Thema (das in der Mitte notiert wird) in sein Feld, anschließend rotieren die Schüler*innen vier Mal und können die Stichworte ihrer Mitschüler*innen ergänzen/kommentieren
- ☐ **„Schreibgespräch“**: Auf einem leeren Blatt Papier wird ein Thema notiert. Mehrere Schüler*innen tauschen sich über ihr Vorwissen zu diesem Thema aus, indem sie Stichpunktsätze auf dem Blatt notieren und diese gegenseitig erweitern/kommentieren/mit Verbindungspfeilen etc. versehen
- ☐ **„Weißblattmethode“**: Jede*r Schüler*in erhält ein weißes Blatt, auf dem ausschließlich ein Thema notiert ist und soll anschließend ihr/sein Vorwissen/Assoziationen zu diesem Thema notieren
- ☐ **Verfassen eines Briefes** (einer Geschichte) zu einem Thema
- ☐ **„klassischer“ Leistungstest** (ähnlich Probe, Stegreifaufgabe)
- ☐ **Anfertigung einer Mind-Map** zu einem Thema (zu einem Raum: **Mental Map**)

Diese Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem ist zu beachten, dass die genannten Verfahren nicht für alle Schüler*innen mit FSP „körperlich-motorische Entwicklung“ grundsätzlich immer sinnvoll sind, sondern, dass die Diagnoseverfahren genau auf das konkrete Thema und die/den Schüler*in angepasst werden müssen.

5. WEITERE LINKS | LITERATUREMPFEHLUNGEN



- › Mobiler Sonderpädagogischer Dienst – FSP „körperlich-motorische Entwicklung“
<https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwerpunkte/koerperliche-und-motorische-entwicklung/>

6. VERWENDETE LITERATUR



- › BUCHER, E.-M. (2015): Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) (Hrsg.): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst KONKRET, Bd. 5. München.
- › LÜCKING, C., C. REICHENBACH und C. LEYENDECKER (2009): Praxis konkret im (Förder-)Schulalltag. Förderung von Kindern mit Förderbedarf in der körperlich-motorischen, sozial-emotionalen, sprachlich-kommunikativen und geistigen Entwicklung. Dortmund: Verl. Modernes Lernen. Dortmund.
- › STOLZ, C. und B. FEILER (2018): Exkursionsdidaktik. Ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart.

1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG | INFORMATION

DEFINITION



Unter geistiger Behinderung versteht man „eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz). Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung.“

(WHO 2012)

„Bei allen Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung besteht Sonderpädagogischer Förderbedarf.“

(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998: o. S.)

ERSCHEINUNGSFORMEN



Medizinischer Zugang über ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)

Klassifikationssystem, welche geistige Behinderung ausschließlich an Intelligenzminderung festmacht:

- › Ein IQ von 50-69 gilt als leichte Intelligenzminderung
- › Ein IQ von 35-49 als mittelgradige Intelligenzminderung
- › Ein IQ von 20-34 als schwere und
- › Ein IQ von unter 20 als schwerste Intelligenzminderung

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) nahm eine Erweiterung des Begriffs der geistigen Behinderung durch die Betrachtung weiterer Komponenten vor:

„Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit!“ (ICF)

(vgl. WAGNER, KANNEWISCHER 2012)

Komponente kognitiver Beeinträchtigung

- › Körperstrukturen (Anatomie)
- › Körperfunktionen (Physiologie)
- › Aktivitäten (Durchführung einer Aufgabe oder Handlung, z.B. im Bereich Lernen, Mobilität etc.)
- › Partizipation bzw. Teilhabe (Einbezug in Lebensgemeinschaft)
- › Umweltfaktoren (Lebenssituation)
- › Personenbezogene Faktoren (Alter, Geschlecht, Bildung etc.)

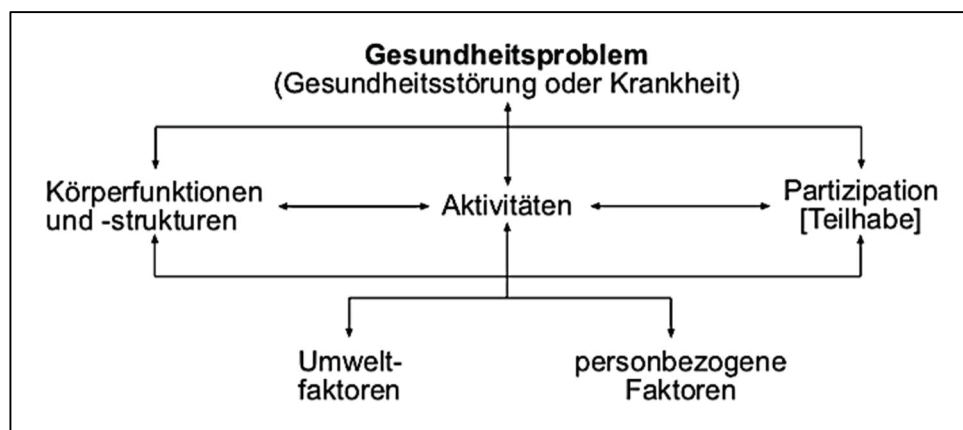


Abbildung 1: ICF-Modell (WHO 2005).

Ursachen

Vor der Geburt

- › Genetik
- › Äußere Faktoren (z.B. Infektion, Drogen)
- › Unbekannte Ursachen (40-50%)

Während der Geburt

- › z.B. Sauerstoffmangel, Blutung

Nach der Geburt

- › z.B. Hirnhautentzündung

Häufig auftretende Syndrome

- › Trisomie 21
- › Fragiles-X-Syndrom (z. B. motor. Schwierigkeiten, Epilepsie, Aufmerksamkeits- und Kontaktstörungen, soziale Ängstlichkeit, ausgeprägte Impulsivität, ...)
- › Williams-Beuren-Syndrom (schwacher Muskeltonus, meist freundliches/offenes Wesen, Stärken im sprachl./schriftsprachl./musikal. Bereich, Unterstützungsbedarf beim Überwinden von Ängsten, Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit, Umgang mit Geräuschpegel der Klasse)
- › Phenylketonurie (unbehandelt z.B. Epilepsie, Spastik der Muskulatur, Hyperaktivität, Intelligenzminderung)
- › Fetales Alkoholsyndrom
- › etc.

Förderbedarf geistige Entwicklung nach dem Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1998)

Förderbereich	Förderbedarf
Kognition	› Entwicklung der Wahrnehmung und Motorik › Entwicklung der Merkfähigkeit, Aufbau von Transferkompetenz, vorausschauendes Denken und Problemlöseverhalten › Begriffsbildung und Anwenden
Kommunikation	› Entwicklung der Kommunikation durch Lautsprache, Gebärden, Bildsymb. › Aufbau und Gestaltung des Sprachverständnisses, des Ausdrucks- und des Sprechvermögens
Bildung	› Orientierung im Umfeld › Erarbeiten von Kenntnissen in den Bereichen Gesundheit, Umwelt, Natur und Technik › Vermittlung grundlegender Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten in den Bereichen des Lesens, Schreibens und Rechnens › Begegnung mit Musik, Rhythmik, bildnerischen und bewegungsbetonten Möglichkeiten sowie Religion, Sport und Hauswirtschaft
Emotionalität und Sozialität	› Ich-Identität und Sinnfindung › Unterstützung des familiären und sozialen Lebensfeldes
Lebenspraxis	› Gebrauch von Hilfsmitteln sowie Annehmen und Beachten von Lernhilfen, Pflege und Beratung › Aufbau von Selbstständigkeit in Bereichen von Selbstversorgung, von Spiel und Freizeit von sozialen Beziehungen und sozialem Umfeld sowie von Arbeit und Beschäftigung

(Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 1998)

(vgl. TERFLOTH, CESAK 2016)

2. „ERFAHRBAR“

Sehen Sie sich folgendes Video vom Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus auf dem beiliegenden Tablet an:



<https://www.km.bayern.de/ministerium/videos.html?play=213>

3. AUFGABE



Sie planen für Ihren Geographieunterricht eine Unterrichtsstunde zum Thema „Entstehung von Wind“. In Ihrer Klasse befindet sich auch ein*e Schüler*in mit geistigen Beeinträchtigungen. Worauf müssen Sie bei der Planung des Unterrichts besonders achten? Fokussieren Sie bei Ihren Überlegungen auf den inhaltlichen Umgang mit der Thematik „Entstehung von Wind!“



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

4. HINWEISE

GRUNDLEGENDES IN DER DIDAKTIK

Elementarisierung

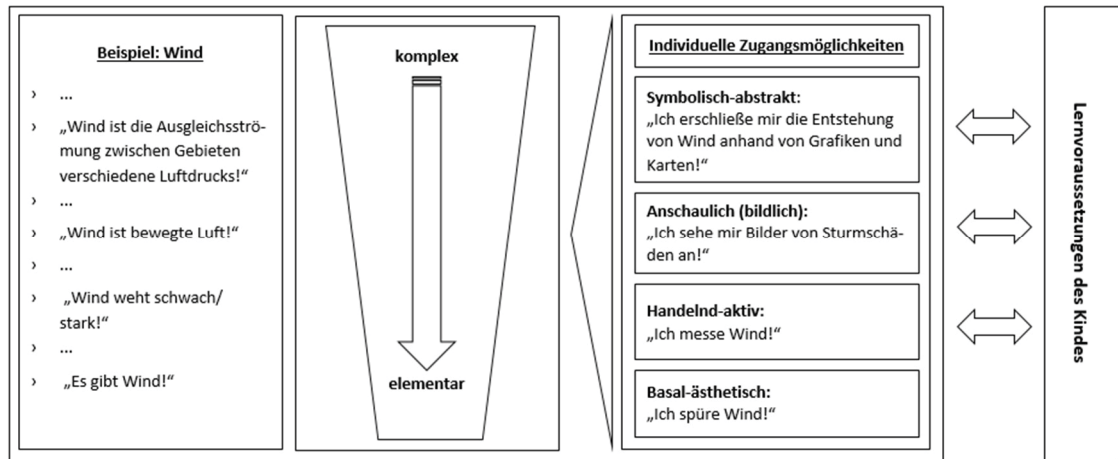


Abbildung 2: Elementarisierung (nach KLAUß, LAMERS 2010).

Ergänzende/zusätzliche Hinweise

Vorgehensweisen zur Bestimmung elementarer Bedeutungs- und Bauelemente eines Unterrichtsthemas (HEINEN 2003):

- › Adaptieren (Was ist dem zu elementarisierenden Bildungsinhalt ähnlich? Welche Parallelen sind zu ziehen?)
- › Modifizieren (Was kann am Bildungsinhalt verändert werden, damit dieser für Schüler*innen verstehbar wird, aber fachlich korrekt bleibt?)
- › Magnifizieren und Minifizieren (Was kann hinzugefügt bzw. weggelassen werden?)
- › Substituieren (Welche Teilaspekte des Inhalts können durch bekannte Inhalte ersetzt werden?)
- › Rearrangieren (Kann man Komponenten austauschen oder anders verwenden?)
- › Umkehren (Was ist das Gegenteil?)
- › Kombinieren (Was hängt zusammen? Wie stehen Einheiten oder Aspekte in Beziehung zu einander?)

„Aufgabe der Lehrkräfte im inklusionsorientierten Unterricht ist es, alle Aneignungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Dies schafft die Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sich mit gleichen Inhalten auseinandersetzen können (wobei sie nicht unbedingt dasselbe lernen).“

(vgl. TERFLOTH, CESA 2016: 38)

Fachsprache

- › Finden von Anknüpfungspunkten aus der Lebenswelt (z. B. Wetterphänomene vor Ort)
- › Schaffung eines handelnd-aktiven oder basal-ästhetischen Zugangs
- › Zugang über „leichte Sprache“ → Elementarisierung anstatt Simplifizierung

Nähe zur räumlichen Gegenwart

- › ‚Storytelling‘ (Identifikationsmöglichkeiten bspw. über einen fiktiven Brief von einer Person, die „von dort“ erzählt)
- › Sinnliches Geschichtenerzählen (Geschichten erzählen mithilfe von Materialkästen, z.B. Koffer mit typischen Gegenständen aus dem Mittelmeerraum)

Abstraktionsgrad der Methoden und Arbeitsmittel

- › Modifizierte Karten, Tabellen etc.

(vgl. TERFLOTH, CESA 2016)

-
-

ALLGEMEINE HINWEISE

- Berücksichtigung syndromspezifischer Besonderheiten: jeweilige Aneignungsmöglichkeiten (z. B. konkret-gegenständliche [Gegenstände/Vorgänge nachvollziehen], anschauliche Zugänge [ein „Bild“ von der Sache machen: Fotos, Abb., Modelle, usw.] etc.)
- Lebensweltbezug als Verbindung zwischen Theorie und Praxis
- Enge Zusammenarbeit mit schulischen Anlaufstellen (z.B. Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie, Schulbegleiter, Eltern, weiterführende Schulen etc.)
- Schaffung verschiedener Kommunikationsebenen
 - › Visualisierungshilfen
 - › Unterstützende Gebärden (z.B.: „Höre zu!“ L. deutet parallel auf eigene Ohren.)
 - › Technische Kommunikationsmittel
 - › Schaffung verschiedener Zugänge
- Differenzierung hinsichtlich des Lernziels, Lernangeboten, Methoden, Komplexitätsgrad, Interesse, etc.: Verwendung eines individuellen Förderplans (Erstellung meist in gemeinsamer Arbeit mit MSD)
- klare Strukturierung des Schulalltags durch Verwendung von Ritualen, z.B. Klingeln (Ruhezeichen)
- Klare Strukturierung von Lernsituationen (z.B. Erwartungen an den Lernenden „sichtbar/verständlich“ machen; Information zur Bewältigung der Situation vermitteln; Struktur der Aufgabe transparent machen; ...)
- klare Strukturierung von Lernhandlungen
Eine gute Aufgabenstellung beantwortet folgende Fragen:

Was soll ich tun?
Wie viele Aufgaben sind zu erledigen?
welcher Reihenfolge soll ich die Aufgaben erledigen?
Welche Materialien soll ich verwenden?
Wann bin ich fertig?
Was kommt nach der Arbeit?

(vgl. TERFLOTH, CESAK 2016)

- Vorstrukturierung des Arbeitsplatzes, z.B. beim Experimentieren
 >> kleinschrittige, klare Strukturen für den Lernenden schaffen/Anbahnen einer Handlungskompetenz, z.B.:
 - › durch Vormachen einzelner/ganzer Handlungsabläufe → Nachahmungslernen;
 - › gemeinsames Durchführen mit Handführung
 - › verschriftlichter Handlungsablauf
 - › Aufzeigen von Transfermöglichkeiten auf veränderte Rahmenbedingungen
- Soziale Integration in der Klasse fördern (z.B. Feedbackkultur, kooperative Lernformen, informelle Begegnungen, gemeinsame Erlebnisse und Interessen [z.B. Ausflüge, Klassenfahrten])

- ☐ Einsatz von Kompetenzrastern

(vgl. TERFLOTH, CESAK 2016)

- ☐
-
- ☐
-

DIAGNOSE VON LERNVORAUSSETZUNGEN

Bei Schüler*innen mit FSP „geistige Entwicklung“ eignen sich unter anderem folgende Verfahren zur Diagnose (geographiebezogener) Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen/Schüler*innenvorstellungen, Interessen, Einstellungen, etc.):

- ☐ **„Außenseiter“-Methode:** Die Schüler*innen erhalten Kärtchen mit zusammengehörigen Begriffen/Aussagen – ein inhaltliches unpassendes/falsches Kärtchen muss identifiziert und aussortiert werden.
- ☐ **Zuordnen von Kärtchen** mit vorformulierten Aussagen/Begriffen zu den Kategorien „richtig“/„falsch“ bzw. Ordnen in eine inhaltlich sinnvolle Reihenfolge
- ☐ **Zeichnen des Vorwissens** zu einem Thema
- ☐ einzelne Schüler*innen **erzählen** der Lehrkraft **ihre individuellen Vorstellungen** zu einem Thema, während die **Lernvoraussetzungen der Mitschüler*innen** durch eine **andere, schriftliche Methode** diagnostiziert werden

Diese Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem ist zu beachten, dass die genannten Verfahren nicht für alle Schüler*innen mit FSP „geistige Entwicklung“ grundsätzlich immer sinnvoll sind, sondern, dass die Diagnoseverfahren genau auf das konkrete Thema und die/den Schüler*in angepasst werden müssen.



5. WEITERE LINKS | LITERATUREMPFEHLUNGEN



- › Mobiler Sonderpädagogischer Dienst – FSP „geistige Entwicklung“
<https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwerpunkte/geistige-entwicklung/>
- › TERFLOTH, K. und H. CESAK (2016): Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht – Praxistipps für Lehrkräfte. Basel.

6. VERWENDETE LITERATUR



- › HEINEN, N. (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerster Behinderung. In: FRÖHLICH, A., N. HEINEN und W. LAMERS (Hrsg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern: 121-143.
- › KLAUB, T. und W. LAMERS (2010): Bildung für den Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: MUSENBERG, O. und J. RIEGERT (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen: 302-320.
- › SCHULTE-PESCHEL, D. und R. TÖDTER (1995): Einladung zum Lernen: Geistig behinderte Schüler entwickeln Handlungsfähigkeit in einem offenen Unterrichtskonzept.
- › Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998.
- › STÖPPLER, R. (2014): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München.
- › TERFLOTH, K. und H. CESAK (2016): Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht – Praxistipps für Lehrkräfte. Basel.
- › WAGNER, M. und S. KANNEWISCHER (2012): Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs. In: DWORSCHAK, W. et al. (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: 99-110.
- › Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionalität, Behinderung und Gesundheit. Genf.
- › Weltgesundheitsorganisation (WHO) (o.J.): Definition des Begriffs „geistige Behinderung“. URL: <http://www.euro.who.int/de/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability> (23.01.2019)

Zwischenreflexion



- › Finden Sie sich mit einer*m **neuen** Partner*in zusammen.
- › Stellen Sie sich gegenseitig jeweils die Reflexionsfragen 1 & 2 zu einem Förderbedarf vor, **den Ihr*e Partner*in noch nicht bearbeitet hat.**
- › Diskutieren Sie anschließend folgende Fragestellung:

Wie kann die größere Heterogenität, die durch die beiden Förderbedarfe jeweils entsteht, für die ganze Klasse als Chance genutzt werden?

Unterscheiden Sie dabei zwischen

- a) fachlichen** und
- b) pädagogischen Chancen!**

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Austausch zur Stationenarbeit

Wie kann größere Heterogenität für die gesamte Klasse als Chance genutzt/gesehen werden? Tauschen Sie sich mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner aus!

Pädagogische Chancen

Fachliche Chancen

Stationen zu den Förderschwerpunkten



Weiterführung der Stationenarbeit:

- › Zusammenfinden in **ursprünglichen** 2er-Teams
- › Bearbeitung einer Station Ihrer Wahl (2 Teams pro Station möglich)
- › Beantwortung der unterrichtsbezogenen Aufgabe auf farbigem Papier im Team
- › Bearbeitung der Reflexionsaufgaben am Ende jeder Station (alleine) und anschließende Diskussion mit Partner*in
- › Arbeitszeit pro Station ca. 30 Minuten; Wechsel der Station nach Aufforderung
- › Bearbeitung der **drei fehlenden** Stationen

1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG | INFORMATION

DEFINITION



„Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des Hörens, der auditiven Wahrnehmung, des Spracherwerbs, der Kommunikation, sowie des Umgehen-Könnens mit einer Hörschädigung auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen“

(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1996: 3)

ERSCHEINUNGSFORMEN

Hörverlust:

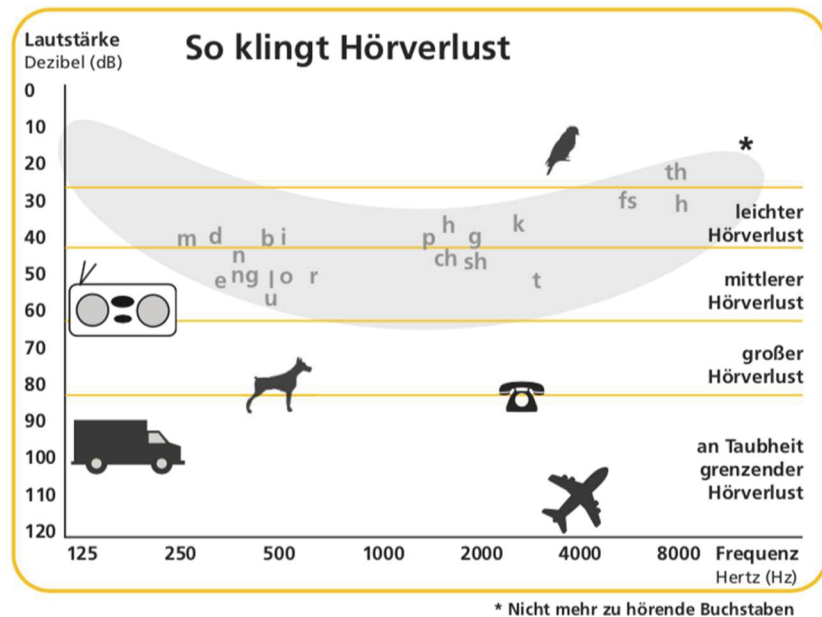


Abbildung 1: „So klingt Hörverlust“ (christoffel blindenmission o.J.: 7).

- › Hörverlust ab einem Stellenwert von 25 Dezibel oder mehr
- › Hörverlust kann leichtgradig, mittelgradig, hochgradig oder an Taubheit grenzend auftreten
- › In einem Ohr oder in beiden Ohren

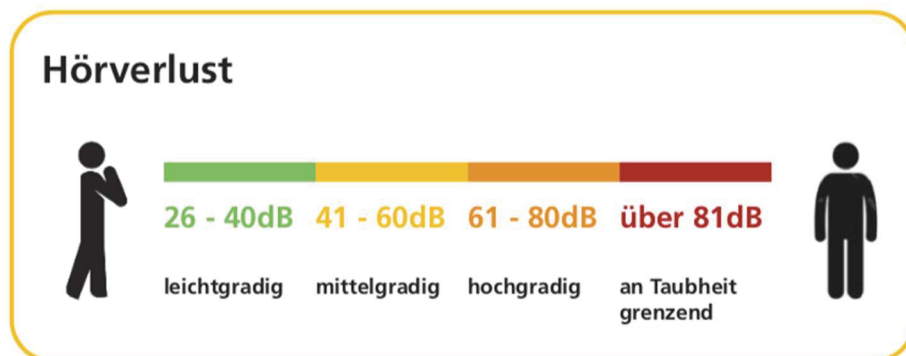


Abbildung 2: Abstufung Hörverlust (christoffel blindenmission o.J.: 6).

Schwerhörigkeit:

Zu den schwerhörigen Menschen gehören diejenigen mit leichtem bis hochgradigem Hörverlust.
>> Meist Kommunikation über gesprochene Sprache unter Zuhilfenahme von Hilfsmitteln wie Hörgeräten, Cochlea-Implantaten oder Untertiteln (z. B. bei Filmen)

(vgl. Weltgesundheitsorganisation 2018)

Hörhilfen:

Hörhilfe	Art der Hörschädigung	Sitz der Hörhilfe	Funktion	Abbildungs- beispiel
HdO-Gerät (Hinter-dem- Ohr-Gerät)	mittel-/hochgradige Schallleitungs-, Schall- empfindungs- oder kom- binierte Schwerhörigkeit	hinter der Ohrmuschel	im Hörgerät individuell veränderter Schall wird an das Ohr abgegeben	
IdO-Gerät (In-dem-Ohr- Gerät)	leicht-/mittelgradige Schallempfindungs- schwerhörigkeit oder kombinierte Schwer- hörigkeit	in Ohrmuschelhöhle oder komplett im Gehörgang		
(Bi-)CROS (Contralateral Routing Of Signals)	einseitige, nicht versorg- bare Schwerhörigkeit (CROS) oder starker Unterschied der Ohren (BiCROS)	hinter der Ohrmuschel (wie HdO) oder in Ohr- muschelhöhle (wie IdO)	Schall wird drahtlos an besser hörendes Ohr gesendet für beidseitige Ansprechbarkeit	
BAHA (bone-anchored hearing aid)	Gehörgangsatresie (Fehlbildung)	Mastoid (Knochen hinter der Ohrmuschel)	Schallvibrationen über Knochenleitung direkt an das Innenohr	
CI (Cochlea Implantat)	Gehörlosigkeit/an Taub- heit grenzende Schwer- hörigkeit	Sprachprozessor hinter dem Ohr, Elektroden in Hörschnecke	Signal geht direkt an Hörnervfasern (intakter Hörnerv nötig!)	
drahtlose Übertra- gungsanlage („FM-Anlage“)	Schwerhörigkeit oder AVWS	(Hand- oder Kopf-)Mikro- fon beim Sprecher, Empfangsgerät beim Schüler	Äußerungen am Mikro- fon werden per Funk direkt an die Hörhilfe des Schülers übertragen und ggf. verstärkt	

Abbildung 3: Übersicht zu verbreiteten Hörgeräten, Implantaten und Übertragungsanlagen (TRUCKENBRODT, LEONHARDT 2016: 14).

Schallempfindlichkeit

- › Schall wird in bestimmten Frequenzbereichen anders oder nicht wahrgenommen
- › Verzerrung oder keine Wahrnehmung einzelner Töne
- › Falsche oder Teilwahrnehmung von Wörtern oder Sätzen
- › Verzerrung von Konsonanten (z.B. p,k,f,h >> hohe Frequenzen) und Vokalen (z.B. e,a >> ähnlich klingend) führen zu Verständnisschwierigkeiten und Hörfehlern
(vgl. WEBER, MÜLLER 2009)

Beispiel:



„Fragen und Antworten sind die Pfeiler der Kommunikation!“

„rage und An wor in die eiler der ommuni a ion!“

Gehörlosigkeit:

Gehörlose Menschen haben einen hochgradigen, bis an Taubheit grenzenden Hörverlust.

- › Hören wenig oder gar nichts
- › Kommunikation über Gebärdensprache, Dolmetscherinnen und Dolmetscher
- › Nutzen Hilfsmittel wie Lichtblitzwecker und Anrufservices

Hinweis: Die meisten inklusiv beschulten Kinder mit Hörschädigung kommunizieren über Lautsprache. Nur eine kleine Gruppe der Hörgeschädigten inklusiv beschulten Kinder kommunizieren über Gebärdensprache. Sie benötigen in jedem Fall eine*n Dolmetscher*in im Unterricht.

Ursachen von Hörverlust:

- › Genetische Ursachen
- › Komplikationen bei der Geburt
- › Bestimmte Infektionskrankheiten
- › Chronische Mittelohrentzündungen
- › Einnahme von bestimmten Medikamenten
- › Dauerhafte Lärmbelästigung
- › Alter

(vgl. Weltgesundheitsorganisation 2018)

2. „ERFAHRBAR“

1. Mit den Augen hören – Lippenlesen



Bilden Sie 2er-Gruppen: Eine Person von Ihnen setzt sich den Kopfhörer auf. Die Hörende Person zieht ein Wort aus dem Säckchen und liest es laut vor. Die andere versuchen das Wort nur von den Lippen abzulesen. Testen Sie folgende räumliche Voraussetzungen.

- › Der Sprecher steht mit dem Rücken zum Fenster und liest das Wort/die Wörter (Gegenlicht).
- › Der Sprecher steht mit dem Gesicht zum Fenster und liest das Wort/die Wörter (mit dem Licht).
- › Der Sprecher steht am anderen Ende des Zimmers und spricht das Wort/die Wörter.
- › Der Sprecher steht Ihnen direkt gegenüber und spricht das Wort/die Wörter.

Wie ist es Ihnen ergangen? Welche Voraussetzungen waren hilfreich/nicht hilfreich?

2. Hören Sie sich folgende Hörverlustsimulation über das beiliegende Tablet an:

<https://www.youtube.com/watch?v=pi-v-1BBiq8>

3. AUFGABE

Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe folgendes Fallbeispiel! Halten Sie zentrale Ergebnisse schriftlich fest!



Sie planen im Zuge Ihres Geographieunterrichts zum Thema Ursachen und Auswirkungen von Naturgefahren und Naturkatastrophen auf den Mensch und Natur anhand einzelner Raumbeispiele eine Unterrichtssequenz. Die zu planende Stunde hat das Thema Erdbeben. In Ihrer Klasse befindet sich ein*e gehörlose*r Schüler*in. Was müssen Sie bei der Planung und Durchführung des Unterrichts beachten?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

4. HINWEISE

ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Klassenzimmergestaltung:

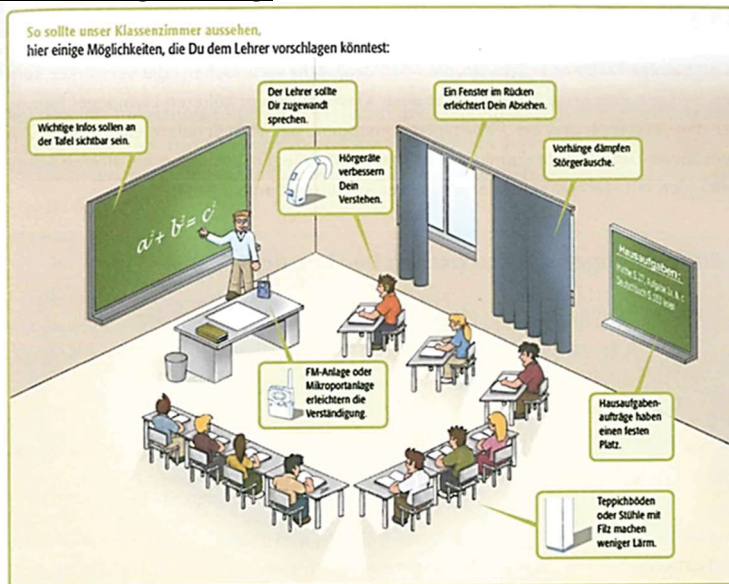


Abbildung 4: Optimierte Klassenzimmer (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2008).

- ☐ Sitzordnung: Halbkreis oder L-Form nach KLIPPERT
- ☐ Mit Rücken zum Fenster >> Vermeidung von Gegenlicht
- ☐ Nahe am Lehrerpult
- ☐ Drehstuhl für schnelle Zuwendung zum Sprechenden >> erleichtert Lippenlesen
- ☐ Gleichmäßige Ausleuchtung des Raumes
- ☐ Schalldämmung durch Vorhänge, Teppiche
- ☐ Übertragungsanlagen nutzen und Mikrofon an Sprechenden weitergeben
- ☐ Immer dem Schüler oder der Schülerin mit Förderschwerpunkt Hören zugewandt sprechen >> Gesprächskultur in der Klasse entwickeln

Didaktische Maßnahmen:

- ☐ Verständnishilfen:
 - › Nonverbale Kommunikation (Gestik, Mimik) vermehrt einsetzen
 - › Deutliche Lehrersprache >> absehen von komplexen Satzstrukturen
 - › Vermehrter Einsatz von Visualisierungsmaßnahmen z.B. durch Symbol- und Wortkarten
 - › Rituale und Strukturierungsmaßnahmen > Verringerung von Geräuschkulissen
- ☐ Differenzierung
 - › Unterstützendes Anschauungsmaterial
 - › Lösungsblatt zur Kontrolle z.B. von Hausaufgaben

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

(vgl. TRUCKENBROT, LEONHARDT 2016)

KOMMUNIKATION IM UNTERRICHT

- ☐ Dolmetscher mit Gebärdensprache (falls vorhanden) steht vorne neben der Lehrperson
- ☐ Auf akustische Methoden verzichten
- ☐ Bei Filmmaterial: Sind Untertitel vorhanden?
- ☐ Gesprächsdisziplin enorm wichtig >> für schwerhörige und schallempfindliche Kinder ist eine Geräuschkulisse störend
- ☐ Nicht parallel sprechen und zeigen >> für gehörloses Kind gehen damit 50% der Informationen verloren
- ☐ Wichtige Fachbegriffe als Wortkarten für die Tafel zur Visualisierung
- ☐ Symbolkarten für Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeit >> zusätzliche Symbolkarten für Wiederholung >> Kreispfeil, Fragen >> Fragezeichen, Pause >> Glocke etc.

☐

.....

☐

.....

(vgl. TRUCKENBROT, LEONHARDT 2016)

DIAGNOSE VON LERNVORAUSSETZUNGEN

Bei Schüler*innen mit FSP „Hören“ eignen sich unter anderem folgende Verfahren zur Diagnose (geographiebezogener) Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen/Schüler*innenvorstellungen, Interessen, Einstellungen, etc.):



- ☐ **Vorlesen einer thematischen Aussage** durch die Lehrkraft (alternativ: Beamer, Tafel, etc.) – Schüler*innen heben bei Zustimmung rechten Arm, bei Ablehnung linken Arm
- ☐ **„1, 2 oder 3“:** Lehrperson liest thematische Aussagen vor (alternativ: Beamer, Tafel, etc.) – Schüler*innen ordnen sich verschiedenen Antwortalternativen zu, die durch bestimmte Stellen im Klassenzimmer repräsentiert werden (z.B. in den verschiedenen Ecken des Raumes)
- ☐ **Schüler*innen „korrigieren“** einen von der Lehrperson **vorgegebenen Text**, in den typische Fehlerbilder/„Fehlvorstellungen“ integriert sind
- ☐ **„Außenseiter“-Methode:** Die Schüler*innen erhalten Kärtchen mit zusammengehörigen Begriffen/Aussagen – ein inhaltliches unpassendes/falsches Kärtchen muss identifiziert und aussortiert werden
- ☐ **Zuordnen von Kärtchen** mit vorformulierten Aussagen/Begriffen zu den Kategorien „richtig“/„falsch“ bzw. Ordnen in eine inhaltlich sinnvolle Reihenfolge
- ☐ **Zeichnen des Vorwissens** zu einem Thema
- ☐ **kurzer Fragebogen**, in dem verschiedene inhaltliche Aussagen bewertet werden müssen
- ☐ **Selbsteinschätzungsbogen** zum Vorwissen (Interesse, etc.) in einem Themengebiet
- ☐ **Vorlegen von Fotos**, denen **verschiedene Begriffe zugeordnet** werden sollen (Variante: Begriffe werden nicht vorgegeben, sondern von den Schülern*innen selbst gefunden)
- ☐ **„Placemat“:** Vier Schüler*innen sitzen um ein in vier Felder unterteiltes A3-Papier. Jede*r schreibt ihr/sein Vorwissen zu einem Thema (das in der Mitte notiert wird) in ihr/sein Feld, anschließend rotieren die Schüler*innen vier Mal und können die Stichworte ihrer Mitschüler*innen ergänzen/kommentieren
- ☐ **„Schreibgespräch“:** Auf einem leeren Blatt Papier wird ein Thema notiert. Mehrere Schüler*innen tauschen sich über ihr Vorwissen zu diesem Thema aus, indem sie Stichpunktsätze auf dem Blatt notieren und diese gegenseitig erweitern/kommentieren/mit Verbindungspfeilen etc. versehen

- „**Weißblattmethode**“: Jede*r Schüler*in erhält ein weißes Blatt, auf dem ausschließlich ein Thema notiert ist und soll anschließend ihr/sein Vorwissen/Assoziationen zu diesem Thema notieren
- **Verfassen eines Briefes** (einer Geschichte) zu einem Thema
- „**klassischer**“ **Leistungstest** (ähnlich Probe, Stegreifaufgabe)
- **Anfertigung einer Mind-Map** zu einem Thema (zu einem Raum: **Mental Map**)

Diese Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem ist zu beachten, dass die genannten Verfahren nicht für alle Schüler*innen mit FSP „Hören“ grundsätzlich immer sinnvoll sind, sondern, dass die Diagnoseverfahren genau auf das konkrete Thema und die/den Schüler*in angepasst werden müssen

5. WEITERE LINKS | LITERATUREMPFEHLUNGEN



- › Mobiler Sonderpädagogischer Dienst – FSP „Hören“
<https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwerpunkte/hoeren/>
- › TRUCKENBRODT, T. und A. LEONHARDT (2016): Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht - Praxistipps für Lehrkräfte. München.

6. VERWENDETE LITERATUR



- › christoffel blindenmission (o.J.): Gehörlosigkeit verstehen. Berlin.
- › TRUCKENBRODT, T. und A. LEONHARDT (2016): Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht - Praxistipps für Lehrkräfte. München.
- › Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015): Ich bin hörgeschädigt – das kann ich in meiner Klasse tun. URL: https://www.km.bayern.de/download/13609_stmbw_hoerschaedigung_schueler_dinlang_6seiter_rzeinzeln_web_bf.pdf (11.02.19)
- › Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören.
- › Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2018): Deafness and hearing loss. URL: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> (12.02.19)
- › WEBER, B. und J. MÜLLER (2009): Schwerhörigkeit – über eine Behinderung, die zwischenmenschliche Kontakte erschwert. Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. Trier.

1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG | INFORMATION

DEFINITION



„Sonderpädagogischer Förderbedarf im sprachlichen Handeln ist bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich des Spracherwerbs, des sinnhaften Sprachgebrauchs und der Sprechfähigkeit so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Sonderpädagogische Förderung muss rechtzeitig einsetzen, denn in der Schule ist Sprache nicht nur ein herausragender Lerngegenstand, sondern schulisches Lernen ist vor allem sprachlich vermitteltes Lernen. [...] Bei spezifischer Förderung können sprachliche Beeinträchtigungen und ihre Auswirkungen oft bereits in dieser Zeit überwunden werden.“

(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998: 5)

ERSCHEINUNGSFORMEN

Symptomebenen

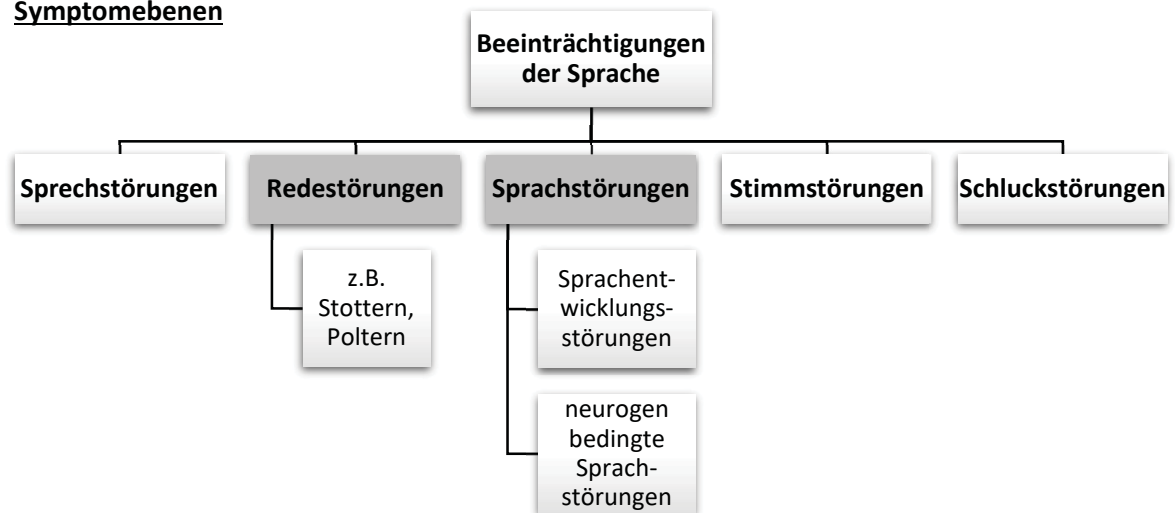


Abbildung 1: Formen der Beeinträchtigung im FSP Sprache (eigene Darstellung).

Sprachstörungen

Sprachstörungen betreffen das gesamte Sprachsystem der mentalen sprachlichen Repräsentation sowie der sprachlichen Planung und Verarbeitung.

- › **Sprachentwicklungsstörungen (SES):** Störungen des Spracherwerbs aufgrund nicht altersgerecht vollzogener Sprachentwicklung. Eine mögliche Folge einer SES kann eine Leserechtschreib-Störung sein.
- › **Zentrale neurogen bedingte Sprachstörungen:** Neurogen bedingte Störungen, welche nicht in Zusammenhang mit dem Spracherwerb stehen. Sie können zu den unterschiedlichsten Zeitpunkten innerhalb der Lebensspanne auftreten, z.B. durch ein Schädel-Hirn-Trauma.

Ursachenebenen

- › **Entwicklungsbedingt**, z.B. Sprachentwicklungsstörung
- › **Organisch bedingt im Bereich der peripheren Funktion**, z.B. Zustand nach Lippen-Kiefer-Gaumenspalte
- › **Psychisch bedingt**, z.B. Sprechangst
- › **Erblich-genetisch bedingt**, z.B. sprachliche Erscheinungen im Zusammenhang mit Trisomie 21
- › **Soziokulturell bedingt**, z.B. benachteiligte Lebenslage

(BRAUN 2006; Störungsbereiche nach GROHNFELDT 2012; Erläuterungen nach LÜDTKE, STITZINGER 2015)

Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache

Ebenen sprachlicher Auffälligkeiten	Produktion	Rezeption
Morphologisch-syntaktische Ebene	Beeinträchtigte Fähigkeit, die morpho-syntaktischen Regeln der Muttersprache zu verstehen und anzuwenden.	
	z.B. Probleme im Gebrauch von Pluralformen	z.B. Probleme im Verständnis von komplexen Satzstrukturen.
Pragmatisch-kommunikative Ebene	Beeinträchtigte Fähigkeit, Sprache in der Kommunikation situationsangemessen zu verstehen und zu gebrauchen	
	z.B. Probleme der Organisation von Erzählungen	z.B. erschwertes Verständnis von Sprechakten
Semantisch-lexikalische Ebene	Der rezeptive (passive) und/oder expressive (aktive) Wortschatz ist eingeschränkt bzw. nicht altersgemäß.	
	z.B. spricht nur wenige Wörter (geringer Wortschatzumfang), Probleme mit der Wortfindung	z.B. Verständnisprobleme einzelner Wörter/Satzteile (Anm. d. V.)
Phonetisch-phonologische Ebene	Beeinträchtigte Fähigkeit, Phoneme im Sprachsystem zu rezipieren, zu organisieren und adäquat zu verwenden.	
	z.B. Probleme in der Auswahl und Kombination von Phonemen (Lauten) zu Lautsequenzen und Wörtern (siehe Abbildung 3)	z.B. Erfassen einzelner Wörter/Satzteile eingeschränkt (Anm. d. V.)

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache, Produktion und Rezeption sowie mögliche sprachliche Auffälligkeiten (eigene Darstellung basierend auf LÜDTKE & STITZINGER 2017: 20; DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011: 39).



Exkurs: Umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten

Negativ beeinflusste Sprachentwicklung durch ungünstige Umgebungsbedingungen, mögliche Ursachen sind:

- Anrengungsarmut (wenig Vorlesen, Bilderbuchbetrachten oder sprachliche Kommunikation)
- Unzureichende Sprachvorbilder (keine aktive Kommunikation, eher Fernsehen und Computer)
- Fehlende Quantität und Qualität von sprachlichem (deutschen) Input (v.a. bei Mehrsprachigkeit)

Kinder aus sprach- & schriftfernem Umfeld, mit geringem sozioökonomischem Status oder Flüchtlingskinder haben oft sprachliche Defizite in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Kommunikation.

→ Auftreten ähnlicher Symptome wie bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen möglich

→ Angepasster Unterricht ist notwendig

(DE LANGEN-MÜLLER et al. 2011)

2. „ERFAHRBAR“

Mögliche Ausprägung Sprachentwicklungsstörungen



Kind 7,6	die Katze hatten den Hund geesst
Kind 10,1	ja und die Schlange kommt in Fischnetz
Kind 8,0	den Schrank, den ich mir <u>kauft</u> habe
Kind 7,6	zwei Schmetterlings
Kind 9,2	der Vater sein Sohn <u>such</u>
Kind 8,1	<u>das</u> kleiner Vogel im Gebüsch <u>sitz</u>
Kind 7,6	<u>vor</u> du <u>spiel</u>

Abbildung 3: Defizite der Flexion bei sprachentwicklungsgestörten Kindern (HENNIGHAUSEN et al. zitiert nach: SCHECKER et al. 2007: 199).

Ausschnitt aus TG-Text	Reproduktion (8;7 Jahre alter Junge)
Eines Tages sagte ein Sohn zu seinem Vater: Ich werde mich verstecken und du wirst mich nicht finden. Der Vater antwortete: Verstecke dich, wo du willst. Dann ging er ins Haus. Der Sohn verzauberte sich in eine Erdnuss. Die Erdnuss wurde von einem Huhn hinunter- geschluckt. Das Huhn wurde von einer Katze gefressen. Die Katze wurde von einem Hund gefressen. ...	Der Mann von sein Sohn fürchte sich. Weiß nimmer. Sohn sich verwandeln äh zu eine ... Erdnuss. Der Hahn esst. Dann ko ... dann esst die Katze die der Huhn. Und dann Hund esst Katze.

Abbildung 4: Reproduktion einer Geschichte eines 8;7 Jahre alten Jungen (TG-Test: Textgedächtnis) (SCHULTZ et al. 2007: 200).

Sprachliche Auffälligkeiten können die vier Ebenen der sprachlichen Handlungsfähigkeit beeinträchtigen

Ich Buch gelest
haben.

Morphologisch-syntaktische Ebene

z.B. Grammatik

Und dann ist der
gekommen und die
ist auch gefahren.

Pragmatisch-kommunikative Ebene

z.B. Kommunikation

Ich brauche das
Dings, äh, zum
Schreiben (Stift).

Semantisch-lexikalische Ebene

z.B. Wortschatz/Wortfindung

Is dehe in die
Sule.

Phonetisch-phonologische Ebene

z.B. Aussprache

(REBER, SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2017)

(Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2009)

→ Äußerungen sprachentwicklungsgestörter Kinder sind, verglichen mit Äußerungen von Kindern gleichen Alters, häufig kürzer und einfacher strukturiert.

Mögliche Barrieren sprachlicher Auffälligkeiten in verschiedenen Lernbereichen

<u>Lernbereiche</u>	<u>Aus- sprache</u>	<u>Wort- schatz</u>	<u>Gram- matik</u>	<u>Kom- muni- kation</u>
<i>Schriftspracherwerb</i>	X	(X)	(X)	(X)
<i>Rechtschreiben</i>	X			
<i>Vorlesen/Vortragen</i>	X			
<i>Mündl. Kommunikation – verfolgen</i>		X	X	X
<i>Mündl. Kommunikation – aktive Teilnahme</i>	X	X	X	X
<i>Verstehen von verbalen Anweisungen</i>		X	X	
<i>Verstehen von Texten</i>		X	X	X
<i>Erwerb und Verwendung neuer Begriffe/Fachwortschatz</i>	X	X	X	
<i>Versprachlichen oder Verschriftlichen von Sachverhalten/Texten</i>		X	X	X

(vgl. REBER, SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2017)

3. AUFGABE



Sie planen eine Geographiestunde, in der Sie in den Aufbau von Vulkanen einführen möchten. Zur Ergebnissicherung möchten Sie ein Arbeitsblatt erstellen. In Ihrer Klasse befindet sich auch ein*e Schüler*in mit Förderschwerpunkt Sprache.

Was gilt es bei der Erstellung des Arbeitsblattes zu beachten?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

4. HINWEISE



RAHMENBEDINGUNGEN DES UNTERRICHTS (KLASSENRAUM, UNTERRICHTSORGANISATION ETC.)

- ☐ Möglichst geringer Hintergrundgeräuschpegel, insbesondere bei Gruppenarbeit etc.
- ☐ Geringe Nachhallzeit z.B. durch schallabsorbierende Wandelemente wie Gardinen
- ☐ Vermeiden/Verringern von Störgeräuschen z.B. durch lautes Blättern oder Stift ablegen
→ ggf. „Lärmampel“ einführen (auch mithilfe einer Lärmampel-App möglich)
- ☐ Geringer Abstand zwischen Sprecher und Hörer → Sitzplatz von betroffenen Kindern möglichst weit vorne bzw. nah beim Lehrer
- ☐ Einführen von Gesprächsregeln (z.B. „Ich höre gut zu.“)
- ☐ Rituale nutzen (z.B. in Reflexionsphasen durch sprachliche Formulierungshilfen: „Ich habe heute gelernt, dass...“)

☐

.....

☐

.....

LEHRERVERHALTEN, LEHRERSPRACHE

- ☐ Die Lehrersprache ist von zentraler Bedeutung:
Blickkontakt mit dem*r Schüler*in, Einsatz von Mimik und Gestik, deutliche Artikulation, melodisches Sprechen in einem langsamen Sprechtempo mit Sprechpausen, Herausstellen von wichtigen Wörtern
- ☐ Fragenkultur schaffen (Nachfragen als positiv und wertvoll unterstützen, z.B. „Super, dass du nachfragst!“)
→ Hilft Nichtverstehen vorzubeugen oder aufzudecken
- ☐ Präzise formulierte Arbeitsaufträge in einfachen Sätzen, am besten handlungsbegleitend (z.B. durch nonverbalen Einsatz von Zeigetechniken und -gesten).
 - › Aufmerksamkeit sichern (z.B. durch akustisches Signal)
 - › Arbeitsauftrag geben
(in Schritte gegliedert oder visualisiert z.B. durch Piktogramme)
 - › Arbeitsauftrag sichern
(SuS in eigene Worte formulieren lassen oder gezielt nachfragen, ausreichend Zeit lassen)
 - › Start der Arbeitsphase (z.B. durch erneutes akustisches Signal)
- ☐ Impulsorientierter Unterricht → regt zum Sprachgebrauch an

☐

.....

☐

.....

UNTERRICHTSMATERIALIEN UND AUFGABEN

- ☐ Anweisungen und Texte ggf. auf den Ebenen Inhalt, Wortschatz, Grammatik und der Gestaltung anpassen, z.B. Texte in leichte Sprache adaptieren (Ratgeber Leichte Sprache).
- ☐ Vermehrt auf bildliche Darstellungsweisen zurückgreifen
- ☐ Gestaltung von Arbeitsblättern:
 - › Struktur des Arbeitsblattes folgt dem unterrichtlichen Vorgehen
 - › Verwendung kurzer Sätze bzw. leichter Sprache
 - › Vorgabe von Satzanfängen
 - › bei Lückentexten: Vorgabe aller einzusetzenden Begriffe (Wortspeicher)
 - › zusätzliche visuell-bildhafte Veranschaulichung
- ☐ In offenen Lernumgebungen strukturierte Offenheit bieten:
 - › Aufgabenvielfalt eingrenzen
 - › Formulierungshilfen geben
 - › gezielte Strukturierung als Unterstützung geben

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

(vgl. REBER, SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2017)

DIAGNOSE VON LERNVORAUSSETZUNGEN

Bei Schüler*innen mit FSP „Sprache“ eignen sich unter anderem folgende Verfahren zur Diagnose (geographiebezogener) Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen/Schüler*innenvorstellungen, Interessen, Einstellungen, etc.):



- ☐ **Vorlesen einer thematischen Aussage** durch die Lehrkraft (alternativ: Tafel, Beamer, etc.), sie achtet dabei auf **verständliche Sprache**/Begriffe/Fremdwörter – Schüler*innen heben bei Zustimmung rechten Arm, bei Ablehnung linken Arm
- ☐ **„1, 2 oder 3“**: Lehrperson liest thematische Aussagen vor (alternativ: Tafel, Beamer, etc.) – Schüler*innen ordnen sich verschiedenen Antwortalternativen zu, die durch bestimmte Stellen im Klassenzimmer repräsentiert werden (z.B. in den verschiedenen Ecken des Raumes)
- ☐ **„Außenseiter“-Methode**: Die Schüler*innen erhalten Kärtchen mit zusammengehörigen Begriffen/Aussagen – ein inhaltliches unpassendes/falsches Kärtchen muss identifiziert und aussortiert werden
- ☐ **Zuordnen von Kärtchen** mit vorformulierten Aussagen/Begriffen zu den Kategorien „richtig“/„falsch“ bzw. Ordnen in eine inhaltlich sinnvolle Reihenfolge
- ☐ **Zeichnen des Vorwissens** zu einem Thema durch die Schüler*innen
- ☐ **kurzer Fragebogen**, in dem verschiedene inhaltliche Aussagen bewertet werden müssen
- ☐ **Selbsteinschätzungsbogen** zum Vorwissen (Interesse, etc.) in einem Themengebiet
- ☐ **Vorlegen von Fotos**, denen **verschiedene Begriffe zugeordnet** werden sollen (Variante: Begriffe werden nicht vorgegeben, sondern von den Schülern*innen selbst gefunden)
- ☐ **Beschreibung mehrerer Bilder** (bzw. deren Unterschiede) [anhand von Beispielsätzen]
- ☐ **Beantwortung von Fragen anhand von Bildern** [anhand von Beispielsätzen]

- „**Placemat**“: Vier Schüler*innen sitzen um ein in vier Felder unterteiltes A3-Papier. Jede*r schreibt ihr/sein Vorwissen zu einem Thema (das in der Mitte notiert wird) in ihr/sein Feld, anschließend rotieren die Schüler*innen vier Mal und können die Stichworte ihrer Mitschüler*innen ergänzen/kommentieren
- „**Schreibgespräch**“: Auf einem leeren Blatt Papier wird ein Thema notiert. Mehrere Schüler*innen tauschen sich über ihr Vorwissen zu diesem Thema aus, indem sie Stichpunktsätze auf dem Blatt notieren und diese gegenseitig erweitern/kommentieren/mit Verbindungspfeilen etc. versehen
- „**Weißblattmethode**“: Jede*r Schüler*in erhält ein weißes Blatt, auf dem ausschließlich ein Thema notiert ist und soll anschließend ihr/sein Vorwissen/Assoziationen zu diesem Thema notieren
- „**klassischer**“ **Leistungstest** (ähnlich Probe, Stegreifaufgabe)
- **Anfertigung einer Mind-Map** zu einem Thema (zu einem Raum: **Mental Map**)

Diese Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem ist zu beachten, dass die genannten Verfahren nicht für alle Schüler*innen mit FSP „Sprache“ grundsätzlich immer sinnvoll sind, sondern, dass die Diagnoseverfahren genau auf das konkrete Thema und die/den Schüler*in angepasst werden müssen.

5. WEITERE LINKS | LITERATUREMPFEHLUNGEN



- › Lärmampel-App z.B. <https://www.my-merlin.com/apps/laermampel-app.html>
- › Gesprächsregeln mit Piktogrammen als Download: <https://www.paedalogis.com/index.php/service-support/materialecke>
- › Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Ratgeber leichte Sprache. pdf-Version zum Download oder kostenlose Druckexemplare bestellbar. <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html>
- › Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Integration und Sprache – Unterstützung für Lehrkräfte (Ansprechpartner, Unterrichtsmaterialien & Literaturhinweise) <https://www.km.bayern.de/lehrer/meldung/3797/integration-und-sprachfoerderung.html>
- › Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.: Kostenloses Themenheft „Praxis Sprache“ <https://www.dgs-ev.de/index.php?id=596>
- › Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München – FSP „Sprache“ <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwerpunkte/sprache/>



6. VERWENDETE LITERATUR



- › BRAUN, O. (2006): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung. 3. Auflage. Stuttgart.
- › DE LANGEN-MÜLLER, U. et al. (2011): Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES).
- › GROHNFELDT, M. (2012): Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie. München.
- › Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998.
- › Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2009): Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Sprache“.
- › LÜDTKE, U. M. und U. STITZINGER (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigung der Sprache. München.
- › REBER, K. und W. SCHÖNAUER-SCHNEIDER (2017): Sprachförderung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München.
- › SCHECKER, K. et al. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In: SCHÖLER, H. und A. WELLING (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Band 1. Göttingen: 190 – 212.

FRAGEN ZUM FÖRDERSCHWERPUNKT

Beantworten Sie für sich folgende Fragen. Tauschen Sie sich anschließend mit ihrem*r Partner*in über die Ergebnisse aus.



1. Was sind die Besonderheiten des Förderschwerpunktes („Erscheinungsformen“)?

2. Was sind die didaktisch-methodischen Besonderheiten (Top 3 take away messages) im Umgang mit dem Förderschwerpunkt?

1. BEGRIFFLICHE KLÄRUNG | INFORMATION

DEFINITION



„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die aufgrund einer Sehschädigung in ihren Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“

(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998: 4)

„Unter dem Aspekt der Sehschädigung kann sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen mit Blindheit, Sehbehinderung, Sehbeeinträchtigung und zerebraler* Sehschädigung bestehen.“

(Verband für Sonderpädagogik Nordrhein-Westfalen 2001)

*(Sehverarbeitungsstörungen des Gehirns)

ERSCHEINUNGSFORMEN



Blindheit und Sehbeeinträchtigung:

Sehbeeinträchtigung und Sehbehinderung auf einem oder beiden Augen möglich (mono- oder binokular).

(vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information o.J.)

Der Grad einer Sehbehinderung lässt sich in drei Stufen unterteilen. Man unterscheidet nach Sehschärfe (=Visus) in der Ferne mit optimaler Korrektur durch Brille oder Kontaktlinse und unter Berücksichtigung des Gesichtsfeldes:

- › **sehbehindert:** Visus $\leq 0,3$ (auf dem besseren Auge)
- › **hochgradig sehbehindert:** Visus 0,05 bis 0,02
- › **blind:** Visus $\leq 0,02$

Beispiel:

Was ein Normalsichtiger in 10 Metern Entfernung gerade noch erkennt, sieht jemand mit einem Visus von 0,3 erst in 3,33 m Entfernung.

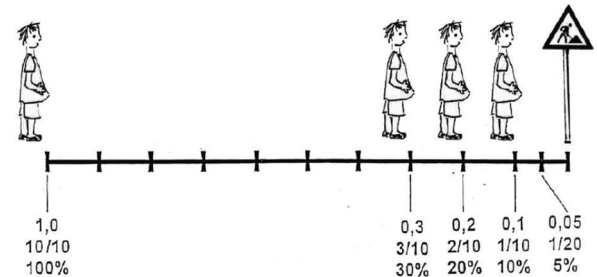


Abbildung 1: Veranschaulichung der Angabe von Visus-Werten (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012: 8).

(vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung et al. 2015)

Unterschiedliche Sehfähigkeiten:

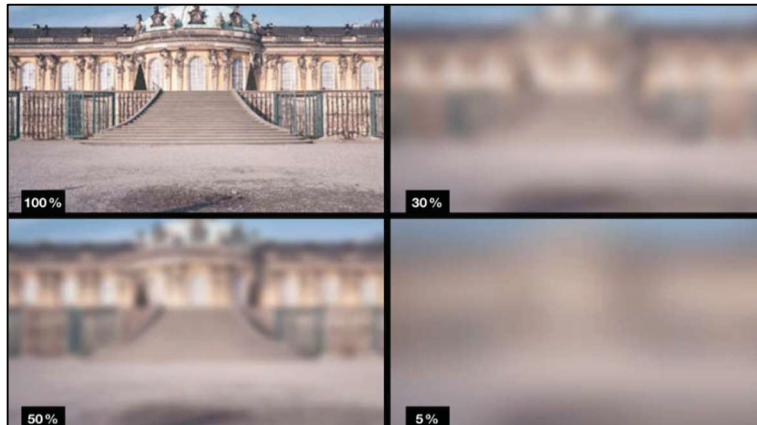


Abbildung 2: Darstellung unterschiedlicher Sehfähigkeiten
(Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. 2012: 6).

Sehstörungen:

Gesichtsfelddefekte

- › Tunnelblick (Retinitis pigmentosa; Gesichtsfeld wird immer mehr eingeengt)



Abbildung 3: Seheindruck bei Retinitis Pigmentosa
(Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. 2012: 8).



Abbildung 4: Seheindruck bei Glaukom (Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. 2012: 8).

- › Grüner Star (Glaukom; Ausfälle des Gesichtsfeldes, kann behandelt werden)
- › Zentralskotom

Farbsinnstörungen

› Farbenblindheit

→ Für Farbsehende ist hier die Zahl 2 zu erkennen, Farbenblinde erkennen kein Muster

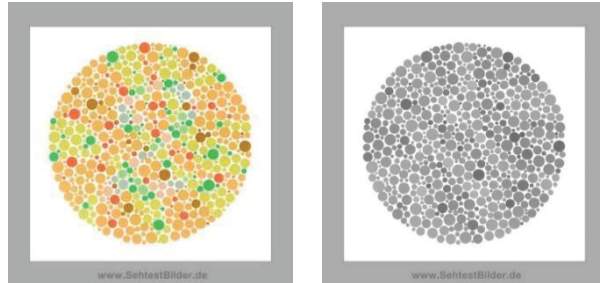


Abbildung 6: Ishihara Farbtabelle für Farbsehende (links) und Farbenblinde (rechts) (Mißfeldt o.J.).

- › Rot-Grün-Schwäche
- › Grünsehschwäche
- › Rotsehschwäche
- › ...

Doppeltsehen (Diplopie)



Abbildung 5: Schräg versetzte Doppelbilder (Gruber o.J.).

NOTIZ

Rahmenbedingungen für Inklusion (FSP Sehen)

Um den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen den Unterrichtsalltag an einer allgemeinen Schule zu erleichtern und ihnen soziale Integration zu ermöglichen, sind sie auf Unterstützung angewiesen. Dazu sind folgende Rahmenbedingungen nötig:

- ☐ Bereitstellung eines entsprechend angepassten Arbeitsplatzes
- ☐ Einbeziehung von blinden- und sehbehindertenspezifischen Methoden in die Unterrichtsgestaltung
- ☐ Kontinuität bei eventuell benötigter Schulbegleitung
- ☐ Integration des*r sehgeschädigten Schülers*in die Klasse, Behandlung als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft, Vermittlung eines positiven Selbstwertgefühls
- ☐ Nutzung der individuellen Hilfsmittel auch durch andere Schüler*innen
- ☐ Einsatz zusätzlicher Lehrerwochenstunden zur Differenzierung und Forderung im Unterricht

blinde Schüler*in

- ☐ Bereitschaft der Lehrkräfte im Eingangsunterricht die Blindenschrift mitzulernen und sich mit der Blindenpädagogik auseinanderzusetzen, um erfassen zu können, was für einen blinden Menschen realisierbar ist und was er sich vorstellen kann
- ☐ Einsatz von fachlich und blindenpädagogisch ausgebildeten Lehrern in den Prüfungskommissionen für den Qualifizierenden Abschluss der Mittelschule, den Mittleren Schulabschluss, die fachgebundene sowie die allgemeine Hochschulreife

Einsatz einer qualifizierten Assistentkraft für die Umarbeitung und Gestaltung der Arbeitsblätter sowie für die Herstellung taktiler Abbildungen



2. „ERFAHRBAR“

Rot-Grün-Schwäche

Um einen Eindruck zu bekommen, wie ein*e Schüler*in mit Rot-Grün-Schwäche eine ausgewählte Atlaskarte wahrnimmt, verwenden Sie bitte die App SimDaltonism (kostenlos) auf dem Tablet der Station und betrachten Sie z.B. die Atlaskarte 1 auf S. 185 des HAACK-Atlas (2008) (oder eine beliebige andere Karte).

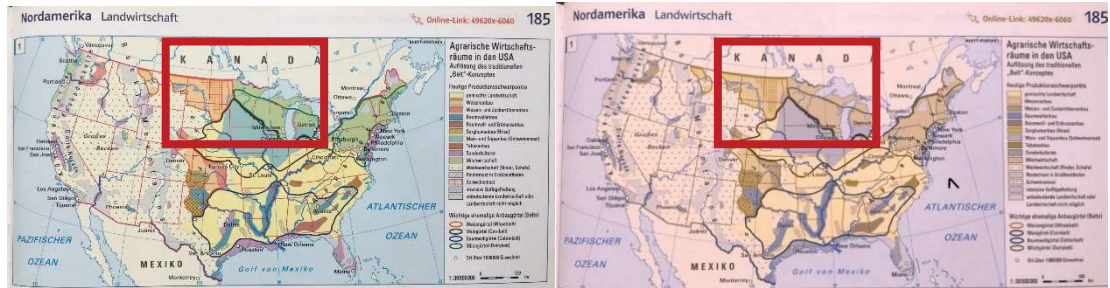


Abbildung 7: Nordamerika – Landwirtschaft mit Einfärbung zur Simulation einer Rot-Grün-Schwäche. (Haack Weltatlas 2008: 185-1).

Restsehstärken/röhrenförmiges Gesichtsfeld/Zentralskotom

Probieren Sie die unterschiedlichen Simulationsbrillen der Station.

[Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass bei kürzerer Tragedauer (< 1 h) Augen und Gehirn in der Lage sein können, die Beeinträchtigung durch die Brille auszugleichen.]

Betrachten Sie anschließend folgende Beispiele:

1. kleiner Atlas in einer dunklen Zimmerecke – großer Atlas auf einem hell erleuchteten Platz
2. klein gedrucktes Dokument auf Umweltpapier – ein doppelt so groß gedrucktes Dokument auf weißem Papier
3. Handgeschriebene Geographieaufgaben in einem handelsüblichen Umweltheft – auf dem PC erstellte Aufgaben auf weißem Papier
4. Bleistifte – dicke dunkle Filzstifte
5. Dunkler Arbeitsplatz - heller Arbeitsplatz

3. AUFGABE



Der LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie Jahrgangsstufe 5, Lernbereich 1: Lebensraum Erde beschreibt folgende Kompetenzerwartung:

„Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen ihren regionalen Natur- und Kulturraum in Bayern mit einem ausgewählten Beispiel in Deutschland (z.B. Alpen, Küste), um Unterschiede und Gemeinsamkeiten darzustellen.“

(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2018)

Was sollten Sie bei der Planung und Durchführung einer entsprechenden Unterrichtseinheit bzw. -sequenz beachten, wenn ein*e Schüler*in mit starker Sehbeeinträchtigung in ihrer Klasse ist?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitrahmen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

4. HINWEISE BEI SEHBEEINTRÄCHTIGUNG

INDIVIDUELLE HILFEN IM UNTERRICHT | ARBEITSMATERIALIEN



- ☐ Arbeitsblätter, Texte, Abbildungen, Karten und schriftliche Leistungsfeststellungen anpassen
 - › vergrößern (von A4 auf A3) bzw. Schriftgröße und -art anpassen
 - › auf Symbol-/ Zeilenabstände achten, klar strukturieren
 - › Kontraste verstärken
 - › digitalisieren (ggf. CD-ROM von Büchern und Nachschlagewerken)
- ☐ Inhalte versprachlichen
 - mithilfe eines Vorlesestifts oder einer Vorlesesoftware (z.B. Google-Übersetzer) möglich
- ☐ Haptische Karten und Globen
- ☐ Ausstattung der Schüler*in
 - › Diktiergerät für „Notizen“
 - › Lupe, Monokular oder Digitalkamera, Smartphone
 - › passende Stifte verwenden (abhängig von Sehbehinderung, eher keinen Bleistift)
 - › farbiger Klebestift
 - › kontrastreiches, nicht durchsichtiges Lineal

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

(vgl. u.a. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012; ebd. 2015)

INDIVIDUELLE HILFEN IM UNTERRICHT | UNTERRICHTSPLANUNG UND DURCHFÜHRUNG

- ☐ Patenschaft-/Tutorensystem
- ☐ Ausreichend Zeit einräumen
- ☐ Zusätzliche Arbeitszeit bei Übungen und Leistungserhebungen
- ☐ beim Betrachten von Bildern, Karten und Modellen
- ☐ Sehpausen und Erholungspausen in vertretbarem Rahmen zulassen
- ☐ toleranter Umgang bei feinmotorischen Arbeiten, beim Einhalten der Zeilen, bei zeichnerischer Genauigkeit, beim Ausschneiden ggf. Schneidelinie verstärken
- ☐ bei offenen Settings und häufigen Methodenwechsel und klare Strukturen
- ☐ Tafelbild
- ☐ Anschriften übersichtlich gestalten, auf eine sauber geputzte Tafel achten
- ☐ weiche Tafelkreide in hellen Farben, evtl. Farbe von Schüler*in auswählen lassen
- ☐ bei Schwierigkeiten beim Abschreiben vorgefertigte Tafelanschriften vorlegen/zur Tafel gehen lassen/Einsatz der Tafelkamera/Abfotografieren mit Smartphone oder Tablet
- ☐ Verbalisierung des Tafelbildes
- ☐ Overheadprojektor: Verwendung reduzieren, bei Bedarf Kopie der Folie anfertigen
- ☐ Interaktives White-Board: Anschluss (Adapter) an Bildschirm am Arbeitsplatz der Schüler*in
- ☐ Experimente: annähern lassen oder Bildschirmlesegerät mit Tafelkamera einsetzen; Versuchsanordnung und Durchführungen beschreiben
- ☐ Lehrperson
- ☐ Positionierung vor dem Fenster vermeiden
- ☐ für ruhige Arbeitsatmosphäre sorgen

- ☐ Mitschüler für die Bedürfnisse der sehbehinderten Schüler*in sensibilisieren, soziale Integration bewusst fördern
- ☐ Gruppenbildung bei Projekten gezielt planen
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

(vgl. u.a. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012; ebd. 2015)

DIAGNOSE VON LERNVORAUSSETZUNGEN

Bei Schüler*innen mit FSP „Sehen“ eignen sich unter anderem folgende Verfahren zur Diagnose (geographiebezogener) Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen/Schüler*innenvorstellungen, Interessen, Einstellungen, etc.):

- ☐ **Vorlesen einer thematischen Aussage** durch die Lehrkraft (alternativ: Tafel, Beamer, etc.) – Schüler*innen heben bei Zustimmung rechten Arm, bei Ablehnung linken Arm
- ☐ **Schüler*innen erläutern im Plenum**, was sie bereits über ein Thema wissen
- ☐ **„Blitzlicht“**: Jede*r Schüler*in erläutert in einem Satz im Plenum das Wichtigste, was sie/er bereits über ein Thema weiß
- ☐ **Brainstorming**: Die Schüler*innen nennen verschiedene Begriffe, die ihnen zu einem Themenbereich spontan einfallen
- ☐ **„klassischer“ Leistungstest** (ähnlich Probe, Stegreifaufgabe) [mit Laptop o.Ä.]
- ☐ einzelne Schüler*innen **erzählen** der Lehrkraft **ihre individuellen Vorstellungen** zu einem Thema, während die **Lernvoraussetzungen der Mitschüler*innen** durch eine **andere, schriftliche Methode** diagnostiziert werden

Diese Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Außerdem ist zu beachten, dass die genannten Verfahren nicht für alle Schüler*innen mit FSP „Sehen“ grundsätzlich immer sinnvoll sind, sondern, dass die Diagnoseverfahren genau auf das konkrete Thema und die/den Schüler*in angepasst werden müssen.

5. ZUSÄTZLICHE HINWEISE BEI BLINDHEIT

- ☐ Materialien für Braille- bzw. Punktschrift (Drucker, entsprechendes Papier, Korrekturzange, Braille-Übertragungssoftware, Laptop mit Braillezeile)
- ☐ Streifenschreiber (kleine Punktschriftmaschine für Notizen)
- ☐ Schwellkopierer zum Ertasten von Zeichnungen mit Folien (ab ca. 5. Klasse)
- ☐ Punktschriftbücher (in Braille oder digital)
→ rechtzeitige Beantragung empfehlenswert (mindestens ein halbes Jahr vorher, z.B. bei Mediablis Bayern)
- ☐ Materialien zur kurzfristigen Veranschaulichung (z.B. Plastilin, Lego)
- ☐ taktile Pläne und Landkarten
- ☐ Sportgeräte wie Klingelbälle
- ☐ haptische Unterrichtsmaterialien → Grafiken, Karten, Diagramme, Formatierungen
- ☐ Scanner

- Software zur Brailleübertragung, ab ca. 4. Klasse auch in Kurzschrift
- Zeit für Übertragungen und Gestaltung von Arbeitsblättern mit einplanen
- Arbeitsblätter und schriftliche Leistungsfeststellungen ohne bildliche Darstellung erstellen, dafür nach blindenspezifischen Kriterien formatieren
- Schreibweisen in den naturwissenschaftlichen Fächern durch entsprechende offiziell zugelassene spezifische Blindenschriftsysteme darstellen (LaTeX-Schreibweise oder spezielle Zeichen)
- differenzierte Arbeitstechniken einsetzen und vermitteln, z. B. das Arbeiten am Zeichenbrett oder Steckbrett
- individuell angepasste Arbeitsweisen und Methoden zulassen
- Naturwissenschaftlichen Experimenten: Versuche fühlbar bzw. hörbar machen
- Abschriften der Tafel / des OHPs digital zur Verfügung stellen
- Reduzierung von Inhalten, die für Blinde nicht bearbeitbar sind und Ersetzen durch alternative Aufgaben
→ in Abstimmung mit dem MSD Sehen
(vgl. u.a. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012; ebd. 2015)

□
.....

6. HINWEISE ZUR KLASSENZIMMER- UND ARBEITSPLATZGESTALTUNG



- Sitzplatz mittig in der ersten Reihe
- bei hohem Lichtbedarf zusätzliche Tafelbeleuchtung
- ausreichende Arbeitsplatzbeleuchtung achten (ggf. Leuchte), Blendung vermeiden, auf Lichteinfall von der Seite achten
- Bildschirmlesegerät mit Tafelkamera, Laptop, Tablet-PC, zusätzlicher Tisch, evtl. Drehstuhl, Stromanschluss
- Auf Barrieren aufmerksam machen/verringern: Markierungen (z.B. mit Leuchtbändern) an Treppen, Türen und Boden, keine Stolperfallen durch Stromkabel etc.
- klar strukturierte Anordnung des Möbils, möglichst im gleichen Klassenzimmer bleiben
- Regal für die Hilfsmittel und Ordner
- Materialien ertastbar machen z.B. mit dreidimensionalen Aufklebern (z. B. Fach für Atlas, Ordnungsboxen etc.)
- Möglichst räumliche Strukturen im Klassenzimmer und im Schulhaus beibehalten
(vgl. u.a. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012; ebd. 2015)



Abbildung 8: Arbeitstisch eines blinden Schülers (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012: 19).

7. VERWENDETE LITERATUR



- › Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e.V. (2012): Ich sehe so, wie du nicht siehst. Wie lebt man mit einer Sehbehinderung? URL: https://www.woche-des-sehens.de/fileadmin/Redaktion/Pressetexte/Alltagsleben/Ichseheso_barrierefrei.pdf, (14.02.19)
- › Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (o.J.): ICD-10-GM Version 2018. Kapitel VII. Krankheiten des Auges und der Augenanhangsgebilde (H00-H59). Sehstörungen und Blindheit (H53-54). URL: <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2018/block-h53-h54.htm>, (21.09.18)
- › GRUBER, I. (o.J.): Doppelbilder. URL: <https://www.augenarzt-gruber.at/doppelbilder.html>, (14.02.19)
- › Haack Weltatlas (2008). 5. Druck 2012. Gotha.
- › MIßFELDT, M. (o.J.): Bilder-Serie „Ishihara-Farbtafeln“ (Rot-Grün-Schwäche). URL: <https://www.sehtestbilder.de/sehtest/>, (14.02.19)
- › Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.
- › Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2012): Handreichung Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbereich Sehen. Grundlagen, Empfehlungen, Materialhinweise. München.
- › Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2015): Förderschwerpunkt Sehen. Mobiler Sonderpädagogischer Dienst konkret 7.
- › Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2018): LehrplanPLUS Mittelschule. Geschichte/Politik/Geographie Jahrgangsstufe 5. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/5/gpg>, (23.11.18)
- › Verband für Sonderpädagogik Nordrhein-Westfalen (2001): Richtlinien für den Förderschwerpunkt SEHEN (Entwurf) https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads/user_LV_NRW/pdf_Richtlinien/Sehen.pdf, (23.11.18)

Abschlussreflexion



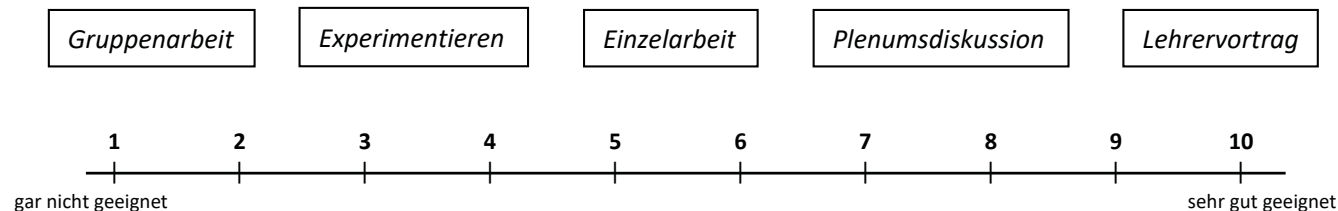
1 | Stellen Sie der Seminargruppe die unterrichtspraktische Aufgabe des Förderschwerpunkts, den Sie als ersten bearbeitet haben, vor!

Abschlussreflexion



1 | Stellen Sie der Seminargruppe die unterrichtspraktische Aufgabe des Förderschwerpunkts, den Sie als ersten bearbeitet haben, vor!

2 | Ordnen Sie die verschiedenen Sozialformen / Methoden ihrer unterrichtlichen Eignung für den Förderbedarf jeweils auf einer Skala von 1 (gar nicht geeignet) bis 10 (sehr gut geeignet) zu!

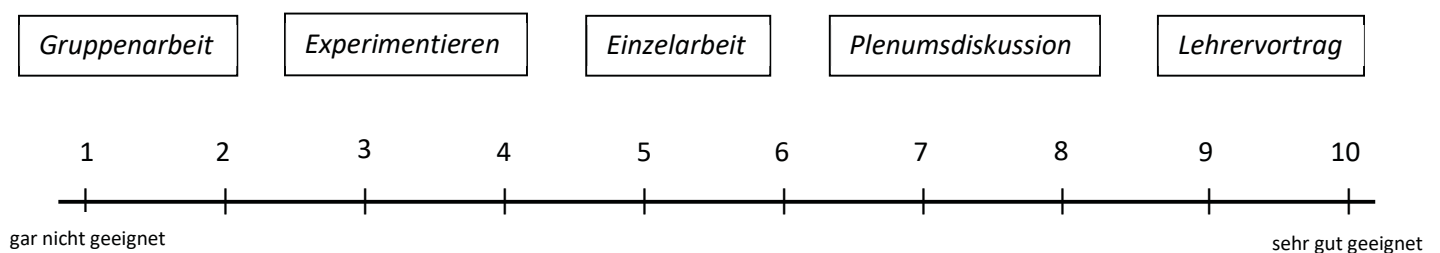


Zeitraumen: ca. 5 Minuten

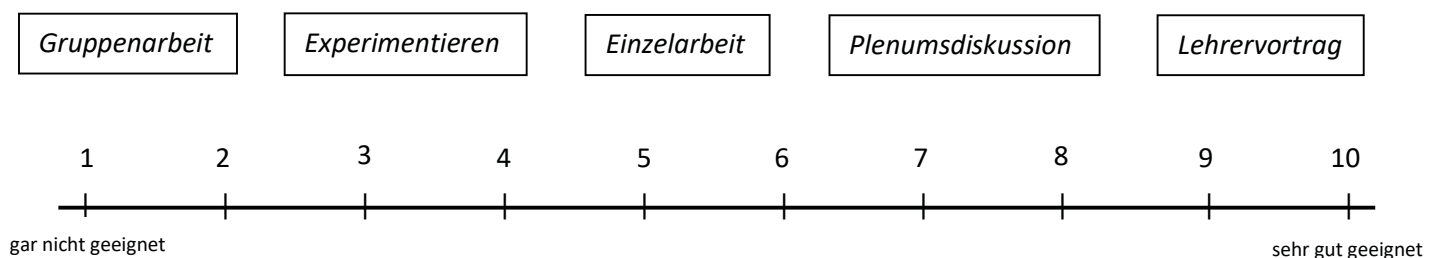
WELCHE SOZIALFORMEN UND METHODEN EIGNEN SICH FÜR WELCHE FÖRDSCHWERPUNKTE BESONDERS?

Im Folgenden finden Sie für verschiedene Förderschwerpunkte jeweils eine Skala von *gar nicht geeignet* bis *sehr gut geeignet* und verschiedene Sozialformen und Methoden. Schätzen Sie jeweils deren Eignung in Bezug auf die Förderschwerpunkte ein und ordnen Sie diese auf der Skala zu!

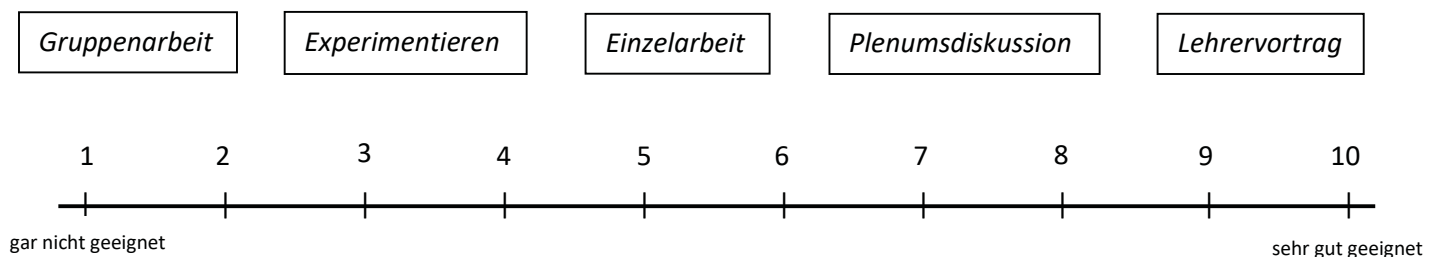
Förderschwerpunkt im Bereich **Hören**



Förderschwerpunkt im Bereich **soziale und emotionale Entwicklung**



Förderschwerpunkt im Bereich **Sprache**



Abschlussreflexion



1 | Stellen Sie der Seminargruppe die unterrichtspraktische Aufgabe des Förderschwerpunkts, den Sie als ersten bearbeitet haben, vor!

2 | Ordnen Sie die verschiedenen Sozialformen / Methoden ihrer unterrichtlichen Eignung für den Förderbedarf jeweils auf einer Skala von 1 (gar nicht geeignet) bis 10 (sehr gut geeignet) zu!

3 | Diskutieren Sie folgende These:

„Guter Unterricht ist auch guter inklusiver Unterricht“

Abschlussreflexion



**„Guter Unterricht ist auch guter
inklusive Unterricht“**

**LABELING durch
Förderschwerpunkte?!**



Wiederholung



Welche sind die didaktisch-methodischen Besonderheiten im Umgang mit dem Förderschwerpunkt?

VI. Bodenkunde anhand experimenteller Arbeitsweisen

Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts



0 | Gliederung



1 | Unterrichtseinheit I:

VI. Bodenuntersuchungen anhand experimenteller Arbeitsweisen

2 | Unterrichtseinheit II:

VII. Kartenarbeit im Geographieunterricht

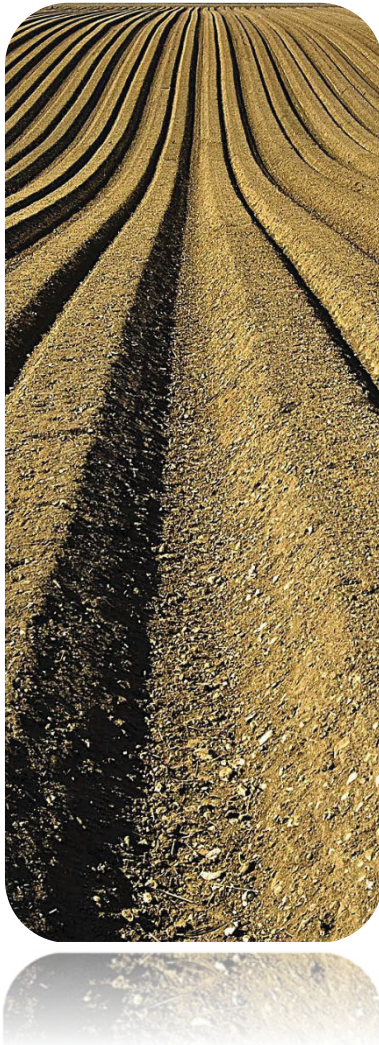
Unterrichtseinheit I



Unterrichtsreihe: Bodenkunde anhand experimenteller Arbeitsweisen

- | | |
|------|---|
| I. | Räumliche Verteilung des Anbaus
landwirtschaftlicher Produkte in Bayern |
| II. | Eigenschaften von Böden |
| III. | Bodenart als eine wichtige Bodeneigenschaft |
| IV. | Einfluss der Bodenart auf das
Wasserhaltevermögen experimentell
untersuchen |
| V. | Die Auswirkungen von Bodenverdichtung
(durch landwirtschaftliche Nutzung) auf das
Wasserhaltevermögen von Böden |

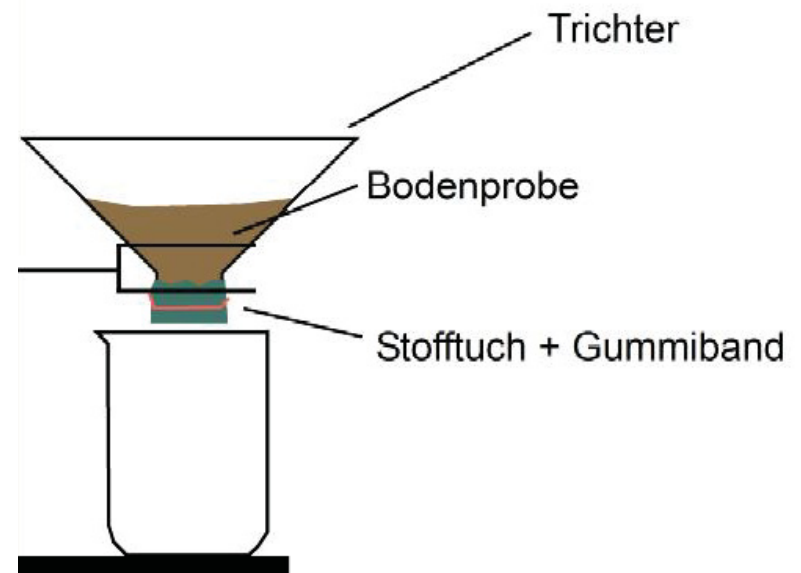
Unterrichtseinheit I



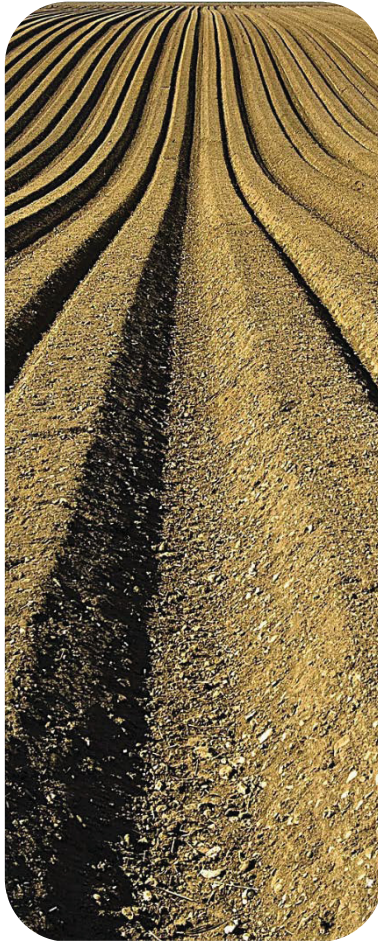
Bodenkundliche Experimente im Geographieunterricht

- › Vergegenwärtigen Sie sich anhand des Artikulationschemas, der beiliegenden Materialien sowie des Versuchsaufbaus in Ihrer Arbeitsgruppe den Ablauf der Unterrichtseinheit

Aufbau Experiment:



Unterrichtseinheit I



Bodenkundliche Experimente im Geographieunterricht

- › Diskutieren Sie in Ihrer Arbeitsgruppe, welche Chancen sowie Herausforderungen / Probleme Sie beim Einsatz der Stunde sehen!
- › Beraten Sie dabei auch, welche Schritte im Unterrichtsablauf Sie inhaltlich oder methodisch abändern, weglassen oder hinzufügen würden!

Zeitraumen: ca. 45 Minuten
anschließend Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

Planung inklusiven Geographieunterrichts I – Aufgabenstellung

Unterrichtseinheit: Experimentelle Arbeitsweisen am Beispiel Bodenkunde

Anbei erhalten Sie den Stundenverlaufsplan für eine Unterrichtseinheit zum Thema „Einfluss der Bodenart auf das Wasserhaltevermögen von Böden“. Methodisch wird dabei ein Schwerpunkt auf experimentelle Arbeitsweisen gelegt.

Diese bereits fertig geplante Unterrichtsstunde soll nun in einer 5. Klasse zum Einsatz kommen, in der sich auch ein Schüler, Leon, mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ befindet. Diskutieren Sie in Ihrer Arbeitsgruppe auf Basis der untenstehenden Beschreibung des betroffenen Schülers, welche Chancen sowie Herausforderungen/Probleme Sie beim Einsatz der Stunde sehen, wenn die Unterrichtseinheit sowohl auf die Bedürfnisse Leons als auch auf die seiner Mitschüler*innen möglichst optimal ausgerichtet sein soll. Beraten Sie dabei auch, welche Schritte im Unterrichtsablauf Sie inhaltlich oder methodisch abändern, weglassen oder hinzufügen würden.

In der dem Stundenverlaufsplan seitlich angefügten Spalte „Anmerkungen“ können Sie Ihre Überlegungen stichpunktartig festhalten.

Klassensituation:

*Leon befindet sich nun seit ca. einem halben Jahr in der fünften Klasse, wobei einige seiner Mitschüler*innen bereits mit ihm gemeinsam die Grundschule besucht haben. Bereits dort wurde zusammen mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst festgestellt, dass er einen besonderen Förderbedarf im Bereich „Lernen“ hat. Ihnen als seine Geographielehrkraft ist im Laufes des Schuljahres bereits mehrfach aufgefallen, dass Leon dazu neigt, die ihm gestellten Aufgaben nach nur kurzer Bearbeitungsdauer abubrechen. Fordern Sie ihn dann dazu auf, die Aufgabe doch noch einmal zu versuchen und stehen ihm unterstützend beiseite, so hat er Ihnen gegenüber bereits wiederholt entgegnet, dass er gar nicht verstehe, wofür er die Inhalte überhaupt lernen soll. Erst in der vorherigen Woche, als Sie im Zuge der Unterrichtseinheit zu Böden schon einmal geographische Experimente durchgeführt haben, haben Sie allerdings festgestellt, dass Leon zusammen mit zwei Freunden über die gesamte Stunde hinweg mit großem Interesse versucht hat, die erforderlichen Experimente durchzuführen und die offene Fragestellung zu beantworten.*

Planung inklusiven Geographieunterrichts I – Aufgabenstellung

Thema: *Wie beeinflusst die Bodenart das Wasserhaltevermögen?*

Erarbeitung des Einflusses der Bodenart auf das Wasserhaltevermögen mit Hilfe einer Untersuchung in eigenständiger Gruppenarbeit

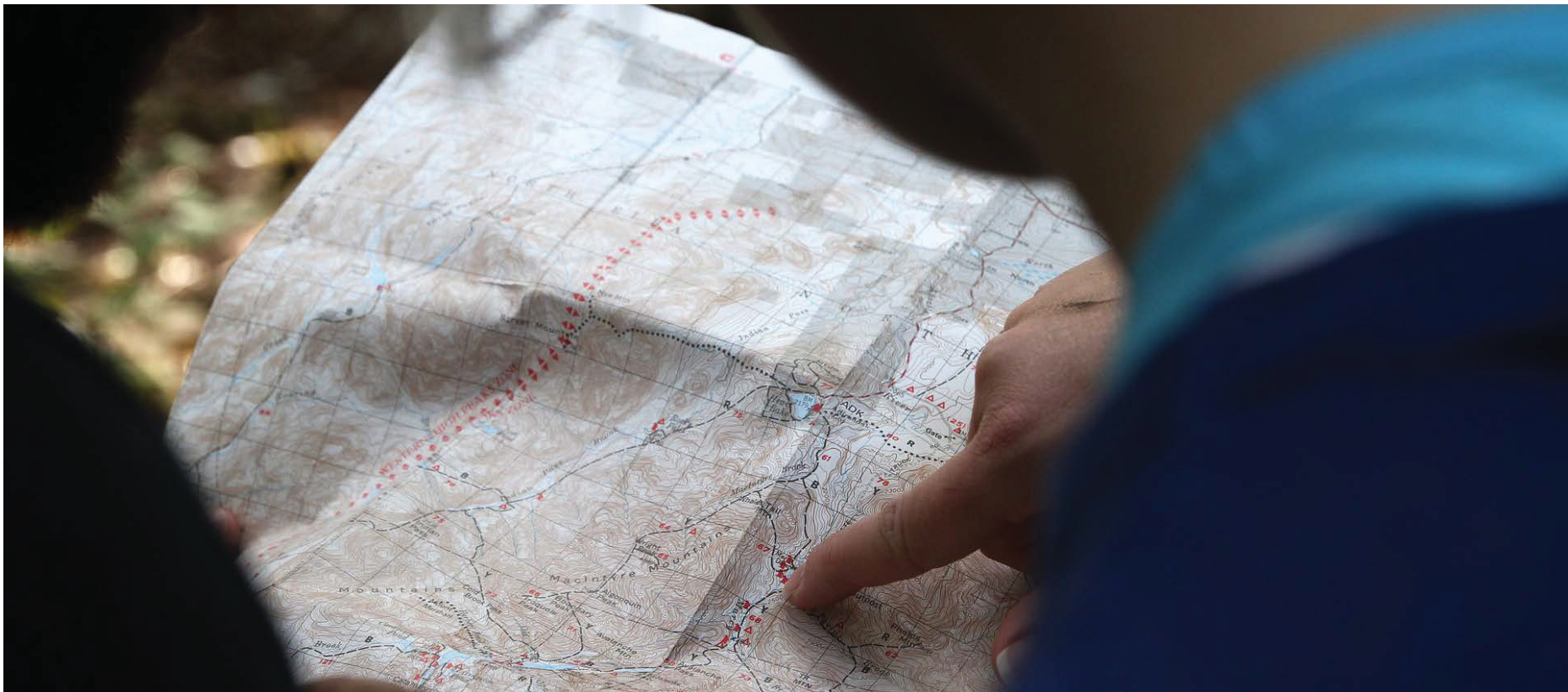
Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozial- form	Medien / Material	Anmerkungen
Einstieg	- Zwei SuS lesen die Geschichte der Hobby-Forscher Anna und Lukas vor. - Entwicklung der Leitfrage, die folgendermaßen lauten könnte: → <i>Wie beeinflusst die Bodenart den Wassergehalt bzw. das Wasserhaltevermögen von Böden?</i>	UG	Modul 4 M1	
Hypothesen	- Die SuS nennen Hypothesen zur Leitfrage. → z.B. Sand kann Wasser kaum speichern; Lehm kann Wasser gut speichern.	SB		
Erarbeitung	- Die SuS planen mithilfe der Materialien eigenständig eine Untersuchung zur Prüfung des Wasserhaltevermögens verschiedener Bodenarten.	GA	Modul 4 M2 Modul 4 M 3	

	→ Als Hilfe liegen am Lehrerpult Hilfekärtchen für den Versuchsaufbau, die Durchführung und die Auswertung aus. - Die SuS zeichnen den Versuchsaufbau, führen ihre Untersuchung durch und dokumentieren ihre Durchführung.		Modul 4 M2, jeweils Materialien laut AB (Bodenproben, 2 Bechergläser, 2 Messzylinder, 2 Plastiktrichter, Alufolie, Holzstäbchen, 2 Stofftücher, Spatel, 4 Gummibänder, Wasser)	
Zwischen-reflexion	- während der Erarbeitung ggf. Reflexionsrunde(n) (in Abhängigkeit davon, wie gut SuS mit Arbeitsauftrag klar kommen) - z.B. wird Aufbau einer Gruppe vorgestellt und vor dem Hintergrund der Hypothese bewertet	UG		
	- Die SuS notieren ihre Beobachtungen und formulieren eine erste Auswertung.		Folien	
Präsentation	- Eine der Gruppen, die ihre Ergebnisse auf Folie geschrieben haben, stellt diese vor. → ggf. Rückfragen und Ergänzungen	SP	Modul 4 M2, SuS-Folien	

Sicherung	- Die SuS überprüfen ihre Hypothesen und beantworten die Leitfrage.	UG	Tafel	
Reflexion	- Gemeinsame Reflexion des methodischen Vorgehens, mögliche Impulse: Können wir die Ergebnisse (Boden X speichert Y ml Wasser) der Gruppen direkt vergleichen? (für Vgl. sind konstante/gleiche Bedingungen notwendig: gleich viel Wasser, gleich viel Boden, gleicher Aufbau, ...)			
Hausaufgabe	- AB Modul 4 M4 (Wasserhaltevermögen II) > Die SuS analysieren mögliche Messfehler und schulen dabei experimentelles Denken		Modul 4 M4	

VII. Kartenarbeit

Planung und Analyse inklusiven Geographieunterrichts



Unterrichtseinheit II



Kartenarbeit

Vertiefung der Planung von inklusivem Geographieunterricht

- › drei Unterrichtseinheiten (GS | MS | GY) zur „Kartenarbeit im Geographieunterricht“
- › Fokus jeweils auf Erarbeitungsphase mit Kartenarbeit
- › Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie in dieser Unterrichtsphase und den dargebotenen Materialien? Beratschlagen Sie, wie Vorgehen sowie Materialien evtl. angepasst werden müssten!

Zeitraumen: ca. 45 Minuten
anschließend Präsentation und Diskussion der Ergebnisse

Planung inklusiven Geographieunterrichts II – Aufgabenstellung

GS 4 | Kartenarbeit – Landwirtschaftliche Produktion in Bayern

Anbei finden Sie die Grobplanung einer Unterrichtseinheit zur Kartenarbeit für die Grundschule. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf der landwirtschaftlichen Produktion in Bayern. Als Materialien werden für die Stunde die beigefügte Karte zur landwirtschaftlichen Nutzung Bayerns sowie das entsprechende Arbeitsblatt genutzt.

*In Ihrer Klasse mit 25 Schüler*innen befinden sich auch zwei Schüler*innen, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Lernen“ haben. Bei Lena, einer der beiden betroffenen Schüler*innen, haben Sie im Laufe des Schuljahres bereits häufiger festgestellt, dass diese verschiedene geographische Inhalte (wie z.B. den Aufbau und die Arbeit mit Karten) durchaus versteht, soll sie dazu allerdings Aufgaben bewältigen, so beschäftigt sie sich bereits nach sehr kurzer Zeit wieder mit anderen Dingen und lenkt dabei teilweise auch ihre Mitschüler*innen ab. Auch Lukas haben Sie aufgrund seines Förderbedarfs verstärkt im Unterricht beobachtet und festgestellt, dass dieser beispielsweise das Prinzip der „Kartenorientierung“ erst dann verstanden hat, als sowohl Sie als auch ein Mitglied seiner Lerngruppe ihm das Konzept erneut kleinschrittig erklärt haben. Den Inhalt von thematischen Karten konnte Lukas in einer Lernzielkontrolle noch nicht eigenständig herausarbeiten, er hat das grundlegende „Konzept“ einer Karte und deren Bedeutung als geographisches Medium allerdings verstanden.*

Fokussieren Sie in Ihrer Gruppe nun auf die Erarbeitungsphasen mit den vorgegebenen Materialien! Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie in dieser Unterrichtsphase und den dargebotenen Materialien, wenn die Stunde für alle 25 Schüler*innen möglichst gewinnbringend ausgestaltet sein soll? Beratschlagen Sie, wie das Vorgehen als auch die Materialien möglicherweise angepasst werden müssten (Sie brauchen die Anpassungen allerdings dabei nicht konkret vorzunehmen) und welche Schritte im Unterricht evtl. weggelassen, adaptiert oder dem Unterricht hinzugefügt werden könnten!

Unterrichtseinheit GS – 4: Landwirtschaftliche Produktion in Bayern

Ausgangssituation: Die Schüler*innen sind bereits mit Karten / dem Kartenverständnis und speziell auch mit Karten ihres Heimatbundeslands Bayern vertraut
>> die Unterrichtseinheit fokussiert auf die Herkunft regionaler landwirtschaftlicher Produkte in Bayern

Vorgehensbeschreibung:

1. Einstieg: „Tafelkino“

Verschiedene Produkte (Brot, Wein, Bratwürste, Milch, Bier, Zucker), die aus regionalen landwirtschaftlichen Erzeugnissen hergestellt werden, liegen an der Tafel aus und können von den Schüler*innen betrachtet werden.

- a) die Produkte sollen zunächst von den Schüler*innen benannt werden
 - b) die Schüler*innen sollen Vermutungen über die (regionale) Herkunft der Produkte äußern, diese werden auf Kärtchen schriftlich festgehalten
- Zielangabe: Wir wollen heute herausfinden, wo die verschiedenen landwirtschaftlichen Produkte herkommen

2. Erarbeitung

Gruppenarbeit (Einteilung: Schüler*innen ziehen Kärtchen mit Fotos der Produkte aus kleinem Säckchen) + Austeilen der landwirtschaftlichen Nutzungskarte Bayerns:

- Aufgabe:
- a) Zuordnung des Produkts zu passendem Kartensymbol
 - b) Ablesen der Herkunftsregion in der Karte
- Herkunftsregionen schriftlich festhalten, indem Region (oder nahegelegene Stadt / nahegelegener Ort) benannt wird

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Lernen“

Vorstellung der Ergebnisse: Symbole / Signaturen liegen als verschieden große Kärtchen bei den dazugehörigen Produkten auf einem Tisch nahe der Tafel aus. Die Schüler*innen der entsprechenden Gruppe ordnen diese zunächst im Plenum dem entsprechenden Produkt zu. Anschließend werden von den einzelnen Gruppen die (schwerpunktmäßigen) Herkunftsregionen vorgestellt. Dazu hängt an der Tafel eine große („leere“) Bayernkarte mit Umrissen des Freistaats und Ortsnamen. Die Schüler*innen ordnen jeweils ein großes Symbol der Hauptherkunftsregion und gegebenenfalls ein kleineres Symbol einer weiteren Herkunftsregion des entsprechenden Produkts in Bayern zu. Dazu wird das jeweilige Symbol mit Magneten an die entsprechende Stelle auf der Bayernkarte an der Tafel gehängt; außerdem wird neben die Karte eine große Legende gehängt.

Sobald alle Gruppen „ihr“ Ergebnis vorgestellt haben, wird die Tafel zugeklappt oder das Plakat mit der Bayernkarte von der Tafel entfernt.

3. inhaltliche Sicherung

Die Umrisskarte mit Ortsnamen, die Kartensignaturen (in unterschiedlichen Größen) sowie die entsprechende Kartenlegende (alles identisch zu Vorstellung der Ergebnisse der GA) werden den Schüler*innen als Arbeitsblatt ausgeteilt.

>> Die Signaturen aller Produkte (sowie die Legende) sollen auf die entsprechende Stelle der Bayernkarte aufgeklebt werden

>> Lösungskontrolle durch große Bayernkarte in eingeklappter Tafel möglich

4. Abschluss

Aufgreifen der Vermutungen der Schüler*innen vom Stundenbeginn

>> inwieweit stimmen diese mit den Erkenntnissen der Stunde überein? (Abgleich mit Karte in eigenen Unterlagen / an der Tafel)

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Lernen“

Name: _____

Datum: _____

Wo kommen unsere landwirtschaftlichen Produkte her?

Aufgabe

Schneide die Kartensymbole aus und klebe sie in der Umrisskarte von Bayern ein! Große Symbole stehen für die Hauptanbauregionen, kleine Symbole für weitere Anbauregionen.

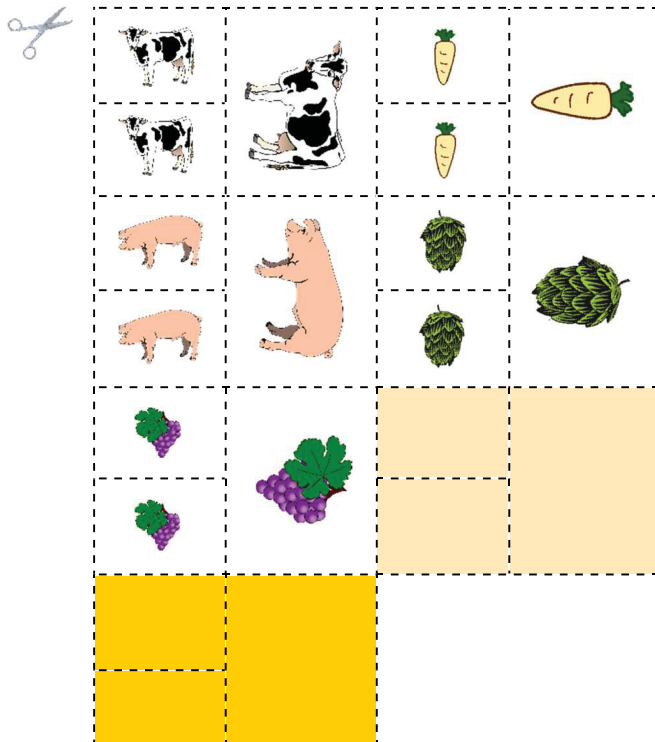
Landwirtschaft

-  Ackerland auf sehr guten Böden
-  Ackerland auf mittleren und armen Böden
-  Weinanbau
-  Zuckerrübenanbau
-  Hopfenanbau
-  Kühe
-  Schweine



50 km

Quelle: https://d-maps.com/carte.php?num_car=23853&lang=de



Planung inklusiven Geographieunterrichts II – Aufgabenstellung

MS 7 | Kartenarbeit – Großlandschaften Deutschlands

Anbei finden Sie die Grobplanung einer Unterrichtseinheit zur Kartenarbeit für die Mittelschule. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf den Großlandschaften Deutschlands. Als Materialien werden für die Doppelstunde die beigefügten Bilder bzw. Arbeitsblätter genutzt.

*In Ihrer Klasse mit 25 Schüler*innen befinden sich auch zwei Schüler*innen, die einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich sozial-emotionale Entwicklung haben. Von Susanne, eine der beiden betroffenen Schüler*innen wissen Sie, dass diese im Urlaub mit ihrer Familie bereits an der Nordsee war. Grundsätzlich haben Sie im Geographieunterricht bereits mehrmals mit thematischen Karten gearbeitet, Ihnen ist allerdings sowohl bei Susanne als auch bei Tom, dem zweiten Schüler mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen, aufgefallen, dass diese immer wieder Schwierigkeiten haben, den Karten die für geographische Fragestellungen relevanten Informationen zu entnehmen. Daher geben beide auch bei der Arbeit an vermeintlich leichten geographischen Aufgaben relativ schnell auf, vor allem Susanne stört in ihrem Ärger dann häufig auch ihre Mitschüler*innen bei der inhaltlichen Arbeit.*

Fokussieren Sie in Ihrer Gruppe nun auf die Erarbeitungsphasen mit den vorgegebenen Materialien! Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie in dieser Unterrichtsphase und den dargebotenen Materialien, wenn die Stunde für alle 25 Schüler*innen möglichst gewinnbringend ausgestaltet sein soll? Beratschlagen Sie, wie das Vorgehen als auch die Materialien möglicherweise angepasst werden müssten (Sie brauchen die Anpassungen allerdings dabei nicht konkret vorzunehmen) und welche Schritte im Unterricht evtl. weggelassen, adaptiert oder dem Unterricht hinzugefügt werden könnten!

Unterrichtseinheit MS – 7: Großlandschaften Deutschlands (Doppelstunde)

Ausgangssituation: Die Schüler*innen sind bereits mit physischen Karten (speziell: Physischen Karten Deutschlands) und deren Aufbau vertraut

Vorgehensbeschreibung:

1. Einstieg:

Erzählung:

Tim (13 Jahre) wohnt in Garmisch-Partenkirchen und fährt mit seinen Eltern im Sommerurlaub an die Ostsee nach Kiel. Tim weiß zwar, dass die Kiel an der Ostsee liegt, allerdings hat er keine Ahnung, wie weit sie von Garmisch-Partenkirchen entfernt ist und wie er sich die Strecke bis nach Kiel vorstellen muss. Eine Klassenkameradin von Tim war im letzten Jahr bereits in Kiel. Sie hat während der Autofahrt acht Fotos der Strecke gemacht, kann diese aber nicht mehr zuordnen.

Den Schüler*innen wird ein Arbeitsblatt mit einer Umrisskarte von Deutschland (auch relevante Städte sind eingetragen) ausgeteilt.

- a) Die Schüler*innen sollen auf der Deutschland-Karte die Strecke Garmisch-Partenkirchen – Kiel einzeichnen.
 - b) Die Schüler*innen sollen die Bilder dem Streckenverlauf nach chronologisch ordnen [in PA].
- Stundenzielformulierung: Wir wollen heute herausfinden, wie sich die Landschaft Deutschlands von Süd nach Nord ändert.

2. Erarbeitung

a) Unterschiedliche Landschaften in Deutschland sichtbar machen

- Frage im Plenum: Nach welchen Kriterien wurden die Bilder auf der Strecke zugeordnet? [Schüler*innen nennen u.a.: „nach der Höhe“]

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „sozial-emotionale Entwicklung“

- Schüler*innen wird als zusätzliches Hilfsmittel ein Höhenprofil der Strecke ausgeteilt und den Teams die Möglichkeit eingeräumt, ihre Sortierung nochmals zu korrigieren.
- Zwischensicherung im Plenum: Karte mit eingezeichneter Strecke unter Doku-Kamera (oder groß an Tafel gehängt) >> pro Bild kommt ein*e Schüler*in nach vorne und ordnet dieses begründet zu (Klassenkamerad*innen dürfen nach Meldung helfen / korrigieren)

→ Feststellung: In Deutschland sind (von S nach N) starke Unterschiede / Veränderungen in der Landschaft (Oberfläche) erkennbar

b) Einführung – Großlandschaften Deutschlands

- Frage an Schüler*innen: „Lassen sich auf der Strecke, die ihr nun mit Bildern und dem Höhenprofil versehen habt, dennoch landschaftlich ähnliche Gebiete erkennen?“ >> mit Strichen die vier „ähnlichen“ Gebiete im Höhenprofil abtrennen
- Die Lehrkraft erläutert, dass Deutschland landschaftlich grob in **vier** relativ in sich homogene Bereiche eingeteilt werden kann, die sogenannten **Großlandschaften** Deutschlands.
- Den Schüler*innen werden vier kurze Lückentexte mit der Beschreibung der einzelnen Großlandschaften ausgeteilt (ohne Benennung der Großlandschaften), die den entsprechenden Bereichen im Höhenprofil zugeordnet werden sollen.

c) Räumliche Verteilung / Abgrenzung der Großlandschaften

- Frage: „Welche Bedeutung hat die unterschiedliche Farbgebung (von hellgrün zu dunkelbraun) im Höhenprofil?“ [SuS nennen u.a. „Höhenlage“]
- >> Physische Deutschlandkarte aus Atlas wird betrachtet, in der die Einfärbungen wiedererkannt werden können und die Namen der Großlandschaften eingezeichnet sind.
- Die kurzen Lückentexte werden von den Schüler*innen als den Namen der vier Großlandschaften versehen. Auf ihrer stummen Karte werden (mithilfe der Atlaskarte) die Abgrenzungen der vier Großlandschaften grob eingezeichnet.

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „sozial-emotionale Entwicklung“

- Den Schüler*innen steht anschließend eine bedruckte Lösungs-Folie zur Verfügung, die sie über ihren Kartenentwurf legen können, um diesen zu überprüfen und ggf. zu korrigieren.

3. Abschluss

- Bildung von 4er-Gruppen: Mündliche Beschreibung des Rückwegs von Kiel nach Garmisch-Partenkirchen: Je eine Person übernimmt die Wegbeschreibung für eine Großlandschaft und erläutert die topographischen Gegebenheiten entlang der eingezeichneten Linie („Luftlinie“) (z. B. „Anfangs befinden wir uns in einem sehr flachen Gebiet auf geringer Höhe, der Weg bleibt auch weiterhin sehr lange relativ flach und wir gewinnen nur leicht an Höhe, bis wir ...“)

HA: z. B. mit Hilfe der Atlaskarte die vier Großlandschaften Deutschlands grob mit den Farben hellgrün, dunkelgrün, hellbraun, dunkelbraun ausmalen / schraffieren

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „sozial-emotionale Entwicklung“

In Deutschland gibt es von Norden nach Süden _____ große Naturräume:

Umrisskarte Deutschlands
Aus urheberrechtlichen Gründen kann die Karte nicht abgedruckt werden.

1

2

3

4

**Höhenprofil von
Deutschland**



Höhenprofil Deutschlands

*Aus urheber-
rechtlichen Grün-
den kann die Ab-
bildung nicht ab-
gedruckt werden.*

*Ein mögliches
Höhenprofil fin-
det sich im
Diercke Weltatlas
(2015: 16).*



Lückentext Alpenvorland

*Aus urheberrechtlichen Gründen kann dieser
Text nicht abgedruckt werden.*



Lückentext Norddeutsches Tiefland

*Aus urheberrechtlichen Gründen kann dieser
Text nicht abgedruckt werden.*



Lückentext Alpen

*Aus urheberrechtlichen Gründen kann dieser
Text nicht abgedruckt werden.*



Lückentext Mittelgebirge

*Aus urheberrechtlichen Gründen kann dieser
Text nicht abgedruckt werden.*

Physische Karte Deutschlands

Aus urheberrechtlichen Gründen kann die Karte nicht abgedruckt werden.

Eine mögliche Karte findet sich im Diercke Weltatlas (2015, S.19).

Planung inklusiven Geographieunterrichts II – Aufgabenstellung

GY 10 | Einführung in den asiatischen Monsun

Anbei finden Sie die Grobplanung einer Unterrichtseinheit zur Einführung in die Arbeit mit komplexen geographischen Karten in der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf der asiatischen Monsunzirkulation. Als Materialien werden für die Doppelstunde die beiden beigefügten Karten zu den Niederschlags- und Strömungsverhältnissen im Juli sowie im Januar herangezogen.

*In Ihrer Klasse mit 25 Schüler*innen befindet sich auch die Schülerin Anne, die seit ihrem 9. Lebensjahr vollständig erblindet ist. Im Laufe des Schuljahres haben Sie bereits häufiger festgestellt, dass Anne verschiedene geographische Inhalte (z.B. die tektonischen Ausgangsbedingungen im pazifischen Raum) durchaus verstanden hat und mit ausreichend Zeit und entsprechenden Hilfestellungen auch diesbezügliche Aufgaben mit guten Resultaten bewältigen kann. In der vergangenen Woche haben Sie – als Basis für Ihre Einführungsstunde zum Monsun – die Zirkulation der Hadley-Zelle wiederholt. Dabei ist Ihnen aufgefallen, dass einige Schüler*innen bei diesem, eigentlich in der 8. Jahrgangsstufe verorteten Thema, inhaltliche „Lücken“ haben, Anne allerdings keinerlei Schwierigkeiten hatte, den Passatkreislauf differenziert zu erläutern.*

Fokussieren Sie in Ihrer Gruppe nun auf die Erarbeitungsphasen mit den vorgegebenen Kartenmaterialien! Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie in dieser Unterrichtsphase und den dargebotenen Materialien, wenn die Stunde für alle 25 Schüler*innen möglichst gewinnbringend ausgestaltet sein soll? Beratschlagen Sie, wie das Vorgehen als auch die Materialien möglicherweise angepasst werden müssten (Sie brauchen die Anpassungen allerdings dabei nicht konkret vorzunehmen) und welche Schritte im Unterricht evtl. weggelassen, adaptiert oder dem Unterricht hinzugefügt werden könnten!

Unterrichtseinheit GY – 10: Einführung in den asiatischen Monsun

Ausgangssituation: Passatkreislauf und Zirkulation der Hadley-Zelle bereits aus Geo8 bekannt; in vorangegangener Std. wurde Passatkreislauf nochmals wiederholt und entsprechendes Vorwissen aktiviert

Vorgehensbeschreibung:

1. Einstieg

Zeitungsbericht / Bilder von extremen Überschwemmungen im Juni / Juli in Asien

2. Erarbeitung I

- › Karte zu asiatischem Sommermonsun [Haack Atlas 137-2 | Juli] durch Schüler*innen **analysieren** / „lesen“ lassen >> Leitfrage: Was wird in der Karte dargestellt?
- › Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum (dabei keine Interpretation der Karte, sondern reine Auswertung der Kartendaten bzw. Karteninformationen)
 - Windrichtungen / -stärke
 - Niederschlagsmengen / -verteilung
 - Lage großräumiger Druckgebilde (sowie damit einhergehend) der ITC (Innertropische Konvergenzzone)

3. Erarbeitung II

- › Die **Gründe** für die unterschiedlichen Bedingungen, die in Schritt I erarbeitet wurden, sollen in Partnerarbeit (anhand der Karte) herausgefunden / hergeleitet werden
- › anschließend: Zusammenführung der Ergebnisse im Lehrer-Schüler-Gespräch (>> bei der „Problemlösung“ besonders auf kausale Argumentationsketten achten; Anknüpfung an Passatkreislauf – Verschiebung der ITC)
 - ITC im Nordsommer besonders weit verschoben, da starkes Hitzetief über indischer Landmasse
 - Änderung der Anströmrichtung bei Hemisphärenwechsel: SE-Passat wird zu SW-Monsun (Corioliseffekt)

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Sehen“

- Zustrom von warmen tropischen Luftmassen mit hohem Wasserhaltevermögen; durch Anströmen über Indik mit hoher Wassersättigung
- der starke Niederschlag bei Auftreffen auf Küsten muss durch Abkühlung bedingt sein (schließlich sind im Sommer Landmassen eigentlich wärmer als Wassermassen)
>> Erklärungsmöglichkeit (aus Karte nicht ablesbar): Steigungsregen (**Luv-Lee-Effekte**; bekannt von Föhn-Effekt); hier besonders auch Lee-Situation nördlich der Himalaya-Hauptabdachung ansprechen, z.B. Lhasa [Haack Karte 137-3]

4. Transfer I: Übertragung auf Nordwinter:

Übertragung der Situation auf das Winterhalbjahr in Gruppenarbeit:

- › Anfertigung einer groben Kartenskizze durch die Schüler*innen, in der dargestellt wird, wie die Situation im Winterhalbjahr aussehen müsste (Hinweis: die Karte sollte auch eine Legende, in der die zentralen Signaturen der Karte, z.B. Windrichtung und Niederschlag, verzeichnet sind, enthalten)
- › anschließend: Vergleich & Diskussion der Kartenskizzen mit anderer Gruppe; Möglichkeit zur Anpassung der Entwürfe
- › abschließend: Vorstellung einer Kartenskizze im Plenum und Vergleich mit Originalkarte [Haack 137-2 | Januar] + Erklärung / Begründung der Vorgänge

5. Transfer II: Auswirkung auf das Mensch-Umwelt-System

- › kurze Ideensammlung in Partnerarbeit
- › Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum:
 - deutlich ausgeprägte hygische Phänologie / Jahreszeiten
 - Sondersituation für Landwirtschaft
 - extrem angepasstes Leben der Bevölkerung (mit regelmäßigen Überschwemmungen sowie auch Trockenzeiten)
 - Auswirkungen auf Tourismus >> Saisonalität

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Sehen“

VIII. Zusammenfassung | Abschlussreflexion



Rückblick



- › Was haben Sie aus dem Workshop mitgenommen?
- › Wurden die anfänglichen Erwartungen erfüllt?
- › Fühlen Sie sich besser auf inklusiven Geographieunterricht vorbereitet als vor dem Workshop?
- › Was können wir besser machen? | Was war gelungen?



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Lösungsvorschläge

Fragen zum Interview mit einer Sonderpädagogin der FAU Erlangen-Nürnberg

1. **Welche Tätigkeitsfelder hat der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD)?**
 - ☐ Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
 - ☐ Beratung zu Unterstützungsmöglichkeiten bei sonderpädagogischem Förderbedarf
 - ☐ Durchführung sonderpädagogischer Diagnostik
 - ☐ Unterstützung von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten
2. **Wann sollte eine Regelschullehrkraft professionelle Unterstützung durch den MSD anfordern?**
 - ☐ Wenn ein*e Schüler*in eine mangelhafte Leistung erbringt.
 - ☐ Nach gezielter Beobachtung des*r betroffenen Schüler*in in unterschiedlichen Situationen.
 - ☐ Bevor schulinterne Maßnahmen zur Problembewältigung ergriffen werden.
 - ☐ Mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten und in Abstimmung mit der Schulleitung.
3. **Wie stellt der MSD einen sonderpädagogischen Förderbedarf fest?**
 - ☐ Durch das Sammeln und Analysieren möglichst vieler Informationen über das Kind und sein Umfeld.
 - ☐ Ausschließlich durch ein Anamnese-Gespräch mit der Lehrperson.
 - ☐ Mithilfe einer direkten Verhaltensbeobachtung des*r betroffenen Schülers*in während des Unterrichts.
 - ☐ Ohne Berücksichtigung der Schulleistungen des*r betroffenen Schülers*in.
4. **Welche Bildungswege sind bei einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im bayerischen Schulsystem im Sinne der Inklusion möglich?**
 - ☐ Mögliche Bildungswege hängen vom jeweiligen Förderbedarf ab.
 - ☐ In der Grund- und Mittelschule ist eine inklusive Beschulung auch möglich, wenn die Lernziele der Jahrgangsstufe nicht erreicht werden.
 - ☐ In der Realschule und im Gymnasium bleiben die schulartspezifischen Voraussetzungen (bzgl. des Leistungsvermögens) erhalten.
 - ☐ Die einzige Möglichkeit für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist der Besuch einer Förderschule.
5. **Wer trifft die Entscheidung, welcher Schulweg bei einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf eingeschlagen wird?**
 - ☐ Der Mobile Sonderpädagogische Dienst (MSD)
 - ☐ Die Schulleitung
 - ☐ Die Erziehungsberechtigten
 - ☐ Die Klassenlehrkraft
6. **Welche Ausbildung besitzt eine Lehrperson, die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Regelschule unterrichtet?**
 - ☐ Die Lehrperson besitzt grundsätzlich eine sonderpädagogische Ausbildung.
 - ☐ Die Lehrperson benötigt keine spezifische sonderpädagogische Qualifizierung.
 - ☐ Die Lehrperson muss eine Weiterbildung für den jeweiligen Förderbedarf vorweisen können.
 - ☐ Die betroffene Lehrperson hat die Möglichkeit, differenzierte Fortbildungsangebote wahrzunehmen.
7. **Wie erfolgt die Leistungsbewertung bzw. Benotung von Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf?**
 - ☐ Die Leistungsbewertung erfolgt schulart- und förderbedarfsspezifisch.
 - ☐ Bei lernzielgleicher Beschulung ist ein Nachteilsausgleich im Sinne der Chancengleichheit bezüglich der Prüfungsbedingungen möglich und wird nicht im Zeugnis vermerkt.
 - ☐ Bei lernzielgleicher Beschulung können betroffene Schüler*innen von (Teil-)Leistungen befreit werden. Dies dient dem Notenschutz und wird im Zeugnis vermerkt.
 - ☐ Bei lernzielfördernder Beschulung können statt Ziffernnoten Verbalbeurteilungen erstellt werden.

3. AUFGABE



Sie behandeln im Unterricht das Thema „Zusammenarbeit in Europa“. In Ihrer Klasse befinden sich zwei Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im Bereich Lernen. Welche methodisch-didaktischen Maßnahmen sind sinnvoll, um die Aufmerksamkeit der betroffenen Schüler*innen für das Unterrichtsgeschehen aufrechtzuerhalten?

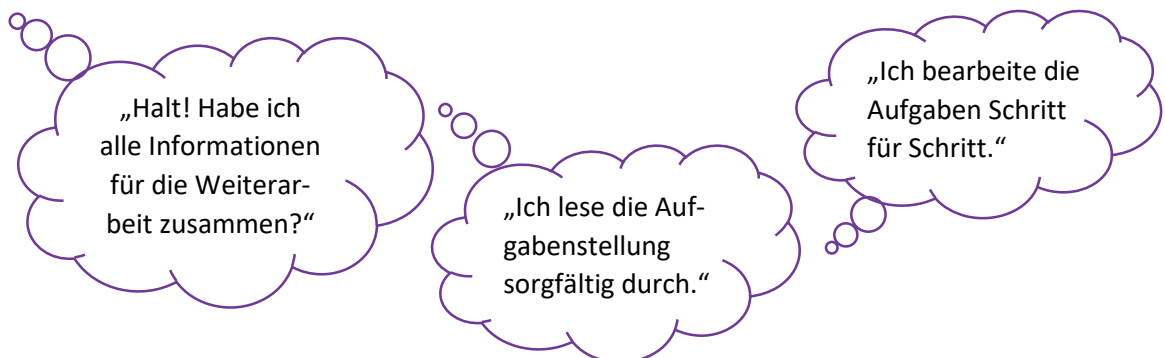


Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

möglicher Lösungsvorschlag:

- Aufmerksamkeitsrelevante Aufgabe, z. B. Vergleich Schweiz - EU-Land (Euro, Import, ...)
- strukturierter Unterricht > erleichtert Lernplanung durch den Schüler/die Schülerin; Automatisierung von Abläufen > schafft Kapazitäten für andere gedankliche Prozesse, z.B. (Betrachtung des Themas Europa immer nach gleichem Vorgehen wie sonst auch im Geographieunterricht [z. B. Zusammenarbeit auf ökologischer, wirtschaftlicher, sozialer Ebenen])
- Reduktion von Komplexität, kleinschrittiges Vorgehen
- Alltagsbezug
- ...
- vorher vereinbarte Handzeichen zur Fokussierung der Aufmerksamkeit + Blickkontakt während wichtiger Ansagen
- regelmäßige kurze Erholungspausen
- angstfreie, positive Klassenatmosphäre
- wenige, aber konsequent eingeforderte Verhaltensregeln
- Selbstanweisungen als Erinnerungskärtchen, z. B.



- rasches Eingreifen, wenn Schüler*innenkonzentration schwindet, durch
- direkte Ansprache
- kurzes Berühren am Arm
- Hinweis auf Hilfsmittel
- Sitzplatz in Pultnähe

3. AUFGABE



Sie erarbeiten mit Ihrer Klasse Unterschiede und Besonderheiten von Stadt- und Landleben im Geographieunterricht. Wie setzen Sie dies im Unterricht um, wenn auch ein*e Schüler*in mit Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung (ängstlich-gehemmtes Verhalten) in Ihrer Klasse ist?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

möglicher Lösungsvorschlag:

- Kleingruppenarbeit (da sonst FSP-Kind zu ängstlich sein könnte, sich vor Klasse zu äußern); Einteilung durch die Lehrkraft (Wohlfühlen des Kindes)
- FSP-Kind = Stadt- oder Landkind? → entsprechende Aufgabe(n) in Gruppe zuweisen + Anknüpfung an Erfahrungswelt
- kleinschrittige Aufgabenstellung/Strukturierungshilfen (Vergleich zwischen Stadt- und Landleben anhand vorgegebenem Schema: Zugang zu Schule, Ärzten, ÖPNV, Einkaufsmöglichkeiten, etc.)
- Arbeitsblätter mit wenigen Aufgaben [vs. Überforderung] (nur einige ausgewählte Aspekte, z. B. nur „Schule“ + „Einkaufsmöglichkeiten“), Lösungskontrolle ermöglichen
- etc.

3. AUFGABE



Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe folgendes Fallbeispiel! Halten Sie zentrale Ergebnisse schriftlich fest!

Sie planen im Zuge Ihres Geographieunterrichts zu stadtgeographischen Themen (beispielsweise dem grundsätzlichen Aufbau von Städten in Deutschland in der Grundschule oder der funktionalen Gliederung und Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe) eine Exkursion in eine nahegelegene (Groß-)Stadt durchzuführen. In Ihrer Klasse befindet sich ein*e Schüler*in, die/der auf den Rollstuhl angewiesen ist.

Welche Herausforderungen stellen sich bei der Planung sowie Durchführung des Exkursionsganges und welche Chancen sehen Sie? Wie können Sie diesen gewinnbringend begegnen?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitrahmen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

möglicher Lösungsvorschlag:

Siehe Hinweise unten!

4. HINWEISE



UNTERRICHTSVORBEREITUNG | EXKURSIONSPLANUNG

- ☐ Ablauf der Unterrichtseinheit/Exkursion im Vorfeld mit entsprechende*r Schüler*in/Betreuer/Eltern besprechen (Was ist machbar? | Wo ist Unterstützung erforderlich? | Welche Ängste/Vorerfahrungen sind vorhanden?)
- ☐ Bezugspersonen nach vorheriger Absprache / Wünschen des Schülers „einteilen“ (Negativerfahrungen bzw. Ausgrenzungen von Anfang an vermeiden)
- ☐ Dem Grad der Einschränkung entsprechende Hilfs-/ Unterstützungsangebote vorhalten (z.B. „motorische“ Hilfsmittel, Laptop, Unterstützte Kommunikation, angepasstes Mobiliar)
- ☐ Barrierefreiheit beachten (im Schulgebäude | auf Exkursionsgängen: ÖPNV als auch Wegstrecken und zu besichtigende Einrichtungen) >> Funktionsfähigkeit des Aufzugs in U-Bahnstation prüfen (<https://www.vag.de/fahrplan/fahrplanaenderungen-stoerungen/>), Tram-Station barrierefrei?; evtl. auch alternatives Transportmittel (z.B. Seilbahn, Taxi)
- ☐ Auf Bedürfnisse der Schüler*innen achten (z.B. Frequenz von Pausen, behindertengerechte Toilette; witterungsangepasste Kleidung)
- ☐ Grundsätzlich zusätzlichen Zeitbedarf einplanen (z.B. da betroffene Schüler*in wesentlich langsamer schreibt | auf Exkursionen gilt dies in besonderem Maße, da für Wegstrecken und Arbeit im „Realraum“ wesentlich mehr (für Rollstuhlfahrer zeitintensive) „Bewegung“ erforderlich ist)

- ☐ Bei Standortwahl auf Exkursionen stets Schüler*innenperspektive berücksichtigen (z.B. kann an hoch gelegenen Überblicksstandort oft hoher Zaun oder eine Mauer (Kaiserburg Nbg.) sein, sodass es für Rollstuhlfahrer zu Sichteinschränkungen kommt)
- ☐ Andere Schüler*innen für körperlich-motorische Einschränkung sensibilisieren >> insbesondere Fokus darauflegen, dass (z.T.) bis auf „Bewegungsfähigkeit“ keine weiteren Einschränkungen bestehen und daher keine „besondere Kommunikation“ erforderlich ist
- ☐ Bei (statistisch sehr häufigem) Zusammenfallen mit Wahrnehmungsstörungen kurze Aufmerksamkeitsspanne beachten und möglichst direkte Erfahrung am Objekt ermöglichen

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

KONKRETE UNTERRICHTSSITUATION | EXKURSIONSDURCHFÜHRUNG

- ☐ Arbeitsweisen/Methoden verwenden, die auch von Schüler*innen mit Förderbedarf bewältigt werden können; ansonsten (z.B. bei Werkzeugeinsatz oder Methoden, die durch die Beeinträchtigung nicht bewältigt werden können) auf arbeitsteilige GA setzen
- ☐ Gruppenarbeit: immer (vollwertige) Rollen/Aufgaben vorsehen, die auch Schüler*in mit Förderbedarf bearbeiten kann („erforderliche“ Rollen können zuvor im Plenum herausgearbeitet werden)
- ☐ Explizit auch Chancen berücksichtigen: z.B. differenzierte/andere Umweltwahrnehmung (durch z.B. mental maps, Spurensuche) oder Rollstuhl als „Längenmessgerät“

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

UNTERRICHTSNACHBEREITUNG | EXKURSIONSNACHBEREITUNG

- ☐ Aufgreifen von z.B. unterschiedlicher Umweltwahrnehmung bei inhaltlicher Sicherung (im Klassenzimmer)
- ☐ Reflexion von Problemen/Gelungenem in Bezug auf körperlich-motorische Einschränkungen in der Klasse (sofern keine individuellen Belange der*s betroffenen Schüler*in entgegenstehen)
- ☐ gewonnene Erfahrungswerte auch an Kolleg*innen weitergeben

- ☐
- ☐

(vgl. u.a. STOLZ, FEILER 2018)

3. AUFGABE



Sie planen für Ihren Geographieunterricht eine Unterrichtsstunde zum Thema „Entstehung von Wind“. In Ihrer Klasse befindet sich auch ein*e Schüler*in mit geistigen Beeinträchtigungen. Worauf müssen Sie bei der Planung des Unterrichts besonders achten? Fokussieren Sie bei Ihren Überlegungen auf den inhaltlichen Umgang mit der Thematik „Entstehung von Wind!“



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

möglicher Lösungsvorschlag:
siehe Grafik „Elementarisierung“ unten

4. HINWEISE

GRUNDLEGENDES IN DER DIDAKTIK

Elementarisierung:

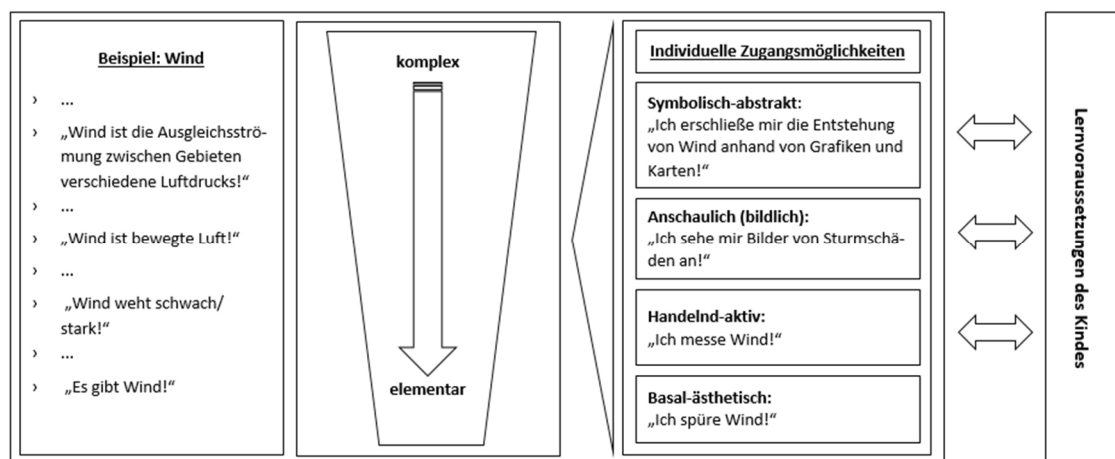


Abbildung 1: Elementarisierung (nach KLAUß, LAMERS 2010).

Ergänzende / zusätzliche Hinweise:

Vorgehensweisen zur Bestimmung elementarer Bedeutungs- und Bauelemente eines Unterrichtsthemas (HEINEN 2003):

- › Adaptieren (Was ist dem zu elementarisierenden Bildungsinhalt ähnlich? Welche Parallelen sind zu ziehen?)
 - › Modifizieren (Was kann am Bildungsinhalt verändert werden, damit dieser für SchülerInnen verstehbar wird, aber fachlich korrekt bleibt?)
 - › Magnifizieren und Minifizieren (Was kann hinzugefügt bzw. weggenommen werden?)
 - › Substituieren (Welche Teilaspekte des Inhalts können durch bekannte Inhalte ersetzt werden?)
 - › Rearrangieren (Kann man Komponenten austauschen oder anders verwenden?)
 - › Umkehren (Was ist das Gegenteil?)
 - › Kombinieren (Was hängt zusammen? Wie stehen Einheiten oder Aspekte in Beziehung zu einander?) (...)
- (vgl. TERFLOTH, CESAK 2016)

3. AUFGABE

Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe folgendes Fallbeispiel! Halten Sie zentrale Ergebnisse schriftlich fest!



Sie planen im Zuge Ihres Geographieunterrichts zum Thema Ursachen und Auswirkungen von Naturgefahren und Naturkatastrophen auf Mensch und Natur anhand einzelner Raumbeispiele eine Unterrichtssequenz. Die zu planende Stunde hat das Thema Erdbeben.

In Ihre Klasse befindet sich ein*e gehörlose*r Schüler*in.

Was müssen Sie bei der Planung und Durchführung des Unterrichts beachten?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

möglicher Lösungsvorschlag:

- **Verständnishilfen:**
 - **Nonverbale Kommunikation (Gestik, Mimik) vermehrt einsetzen**
> Erdbeben durch Gestik Plattenbewegungen zeigen
 - **Vermehrter Einsatz von Visualisierungsmaßnahmen z.B. durch Symbol- und Wortkarten**
> Fachbegriffe auf Wortkarten Zeichnungen der Plattenverschiebungen zuordnen: z.B. Wortkarte „Epizentrum“ mit einem Bild mit zentrischen Kreisen
- **Differenzierung**
 - **Unterstützendes Anschauungsmaterial > z. B. Modelle/Fotos zeigen;**
 - **Lösungsblatt zur Kontrolle z.B. von Hausaufgaben**
- **Film: mit Untertitel**
- **Erdbebenübung, wie in japanischen Schulen üblich**
- **etc.**

allgemein:

- **Dolmetscher mit Gebärdensprache (falls vorhanden) steht vorne neben der Lehrperson**
- **Auf akustische Methoden verzichten**
- **Bei Filmmaterial: Sind Untertitel vorhanden?**
- **Gesprächsdisziplin enorm wichtig >> für schwerhörige und schallempfindliche Kinder ist eine Geräuschkulisse störend**
- **Nicht parallel sprechen und zeigen >> für Gehörloses Kind gehen damit 50% der Informationen verloren**
- **Wichtige Fachbegriffe als Wortkarten für die Tafel zur Visualisierung**
- **Symbolkarten für Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeit >> zusätzliche Symbolkarten für Wiederholung >> Kreispfeil, Fragen >> Fragezeichen, Pause >> Glocke etc.**

3. AUFGABE



Sie planen eine Geographiestunde, in der Sie in den Aufbau von Vulkanen einführen möchten. Zur Ergebnissicherung möchten Sie ein Arbeitsblatt erstellen. In Ihrer Klasse befindet sich auch eine Schüler*in mit Förderschwerpunkt Sprache.

Was gilt es bei der Erstellung des Arbeitsblattes zu beachten?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

möglicher Lösungsvorschlag:

- Anweisungen und Texte ggf. auf den Ebenen Inhalt, Wortschatz, Grammatik und der Gestaltung anpassen, z.B. Texte in leichte Sprach adaptieren (Ratgeber Leichte Sprache).
- Vermehrt auf bildliche Darstellungsweisen zurückgreifen
- Gestaltung von Arbeitsblättern:
 - Struktur des Arbeitsblattes folgt dem unterrichtlichen Vorgehen
 - Verwendung kurzer Sätze bzw. leichter Sprache
 - Vorgabe von Satzanfängen (z. B. „Ein Schichtvulkan besteht aus abwechselnden ...“)
 - bei Lückentexten: Vorgabe aller einzusetzenden Begriffe (Wortspeicher zu Vulkan: z. B. Schlot, Lava, Magma, Krater, Bomben, etc.)
 - zusätzliche visuell-bildhafte Veranschaulichung > Skizze Aufbau Vulkan

3. AUFGABE



Der LehrplanPLUS Mittelschule Geschichte/Politik/Geographie Jahrgangsstufe 5, Lernbereich 1: Lebensraum Erde beschreibt folgende Kompetenzerwartung:

„Die Schülerinnen und Schüler ...

- vergleichen ihren regionalen Natur- und Kulturraum in Bayern mit einem ausgewählten Beispiel in Deutschland (z.B. Alpen, Küste), um Unterschiede und Gemeinsamkeiten darzustellen.“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2018)

Was sollten Sie bei der Planung und Durchführung einer entsprechenden Unterrichtseinheit bzw. -sequenz beachten, wenn ein*e Schüler*in mit starker Sehbeeinträchtigung in ihrer Klasse ist?



Versuchen Sie, bevor Sie umblättern, die Aufgabe zunächst in Ihrer Gruppe zu bearbeiten! (Zeitraumen ca. 10 Minuten)

Umseitig finden Sie anschließend einige allgemeine Gedanken und Lösungshinweise, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben!

möglicher Lösungsvorschlag:

- **Inhalte versprachlichen:**
 - viele Phasen der „Landschaftsbeschreibung“, um SuS eine Vorstellung der Gegebenheiten in Gebirge, Küste, etc. zu ermöglichen
 - Vorlesestift besprechen oder mit geographischen Materialien (Fachbücher zu Großlandschaften) bzw. Diktiergerät besprechen
- haptische Karten, um Reliefunterschiede zu verdeutlichen
- Partnerarbeit / Tutorensystem als Unterstützung bei z.B. Kartenarbeit („Handführen“, genaue Beschreibung) oder auch Bildauswertung (sehbeeinträchtigter SuS stellt Fragen zu Bild, Mitschüler*in beantwortet diese)

WELCHE SOZIALFORMEN UND METHODEN EIGNEN SICH FÜR WELCHE FÖRDSCHWERPUNKTE BESONDERS?

Im Folgenden finden Sie für verschiedene Förderschwerpunkte jeweils eine Skala von *gar nicht geeignet* bis *sehr gut geeignet* und verschiedene Sozialformen und Methoden. Schätzen Sie jeweils deren Eignung in Bezug auf die Förderschwerpunkte ein und ordnen Sie diese auf der Skala zu!

Förderschwerpunkt im Bereich **Hören**

Gruppenarbeit	Experimentieren	Einzelarbeit	Plenumsdiskussion	Lehrervortrag
mittelmäßig: Nebengeräusche im Klassenzimmer können stören > klare Gesprächsregeln nötig	in Ordnung, aber: siehe Gruppenarbeit	gut	mäßig geeignet: Gestik, Sichtbarkeit, Mimik, Gesprächsregeln wichtig	mäßig geeignet: gute Gestik wichtig, Gegenlicht zu sprechender Person vermeiden, etc.

Förderschwerpunkt im Bereich **soziale und emotionale Entwicklung**

	Gruppenarbeit	Experimentieren	Einzelarbeit	Plenumsdiskussion	Lehrervortrag
ängstlich-gehemmt	gut mit „Freunden“ > geringe Hemmschwelle	gut: geringe Hemmschwelle	gut	mäßig: hohe Hemmschwelle	neutral bis gut: kann in Ruhe zuhören
aggressiv-ausagierendes	mit „Freunden“ gut	„gefährlich“ (je nach Experiment); gut: aktivierend, prakt. Tun	gut: Lehrkraft hat Zeit; <u>aber:</u> u. U. zu ruhig, zu kognitiv	gut Achtung: auf ganze Klasse achten	eher schlecht: kann nicht lange zuhören

Förderschwerpunkt im Bereich **Sprache**

Gruppenarbeit	Experimentieren	Einzelarbeit	Plenumsdiskussion	Lehrervortrag
nicht so stark gehemmt, kann sich mehr „ausprobieren“, gewohntes Umfeld	gut geeignet: evtl. Unterstützung & nicht „Protokollant“	gut, <u>aber: schriftl. Sicherung evtl. problematisch</u>	schlecht: Artikulation vor gesamter Klasse nicht gewünscht	mittelmäßig: evtl. Unterstützung durch Wortkarten etc. bei Sprachentwicklungsstörungen

Planung inklusiven Geographieunterrichts I – Aufgabenstellung

Thema: *Wie beeinflusst die Bodenart das Wasserhaltevermögen?*

Erarbeitung des Einflusses der Bodenart auf das Wasserhaltevermögen mit Hilfe einer Untersuchung in eigenständiger Gruppenarbeit

Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozial- form	Medien / Material	Anmerkungen
Einstieg	- Zwei SuS lesen die Geschichte der Hobby-Forscher Anna und Lukas vor. - Entwicklung der Leitfrage, die folgendermaßen lauten könnte: → <i>Wie beeinflusst die Bodenart den Wassergehalt bzw. das Wasserhaltevermögen von Böden?</i>	UG	Modul 4 M1	- evtl. Raum für Nachfragen schaffen - Geschichte in gedruckter Form zur Verfügung stellen - Fragestellung an Tafel schreiben, sodass diese übergesamte Stunde präsent ist
Hypothesen	- Die SuS nennen Hypothesen zur Leitfrage. → z.B. Sand kann Wasser kaum speichern; Lehm kann Wasser gut speichern.	SB		- Stundenablaufplan / kleinen Zettel mit kleinschrittigem Beispiel vorgeben - kurze Besprechung der Hypothesen der SuS
Erarbeitung	- Die SuS planen mithilfe der Materialien eigenständig eine Untersuchung zur Prüfung des Wasserhaltevermögens verschiedener Bodenarten.	GA	Modul 4 M2 Modul 4 M 3	- klare Anweisungen / Verhaltensregeln und Rollenverteilung fürs Experimentieren

	→ Als Hilfe liegen am Lehrerpult Hilfekärtchen für den Versuchsaufbau, die Durchführung und die Auswertung aus. - Die SuS zeichnen den Versuchsaufbau, führen ihre Untersuchung durch und dokumentieren ihre Durchführung.		Modul 4 M2, jeweils Materialien laut AB (Bodenproben, 2 Bechergläser, 2 Messzylinder, 2 Plastiktrichter, Alufolie, Holzstäbchen, 2 Stofftücher, Spatel, 4 Gummibänder, Wasser)	- Tipp- oder Hilfekarten als Hilfestellung / Differenzierung >> eigene Hilfekarten für betroffene SuS (z.B. eher visuell / graphisch) - Peer-Teaching / tutorielles Lernen - regelmäßige Unterstützung durch Lehrkraft; Abnahme des Versuchsaufbaus vor Beginn des praktischen Experimentierens - Satzanfänge für Dokumentation vorgeben
Zwischen-reflexion	- während der Erarbeitung ggf. Reflexionsrunde(n) (in Abhängigkeit davon, wie gut SuS mit Arbeitsauftrag klar kommen) - z.B. wird Aufbau einer Gruppe vorgestellt und vor dem Hintergrund der Hypothese bewertet	UG		- verstärkte Reflexionsrunden für betroffene SuS - evtl. genau diese Gruppe (- bewusst 3-4min Pause einbauen, während andere Gruppen ihren Aufbau vorstellen)
	- Die SuS notieren ihre Beobachtungen und formulieren eine erste Auswertung.		Folien	- Satzanfänge / Formulierungshilfen - Selbstanweisung für betroffene SuS >> detaillierte Aufgaben / Vorgehensweise, z.B. „Ich notiere nach jedem Schritt meine Vorgehensweise + Ergebnisse“
Präsentation	- Eine der Gruppen, die ihre Ergebnisse auf Folie geschrieben haben, stellt diese vor. → ggf. Rückfragen und Ergänzungen	SP	Modul 4 M2, SuS-Folien	- Lehrkraft wiederholt / notiert „Kernergebnisse“ (bewusstes „Lehrerecho“)

Sicherung	- Die SuS überprüfen ihre Hypothesen und beantworten die Leitfrage.	UG	Tafel	- Hinweis, dass anfängliche Hypothesen nochmals angeschaut werden sollen
Reflexion	- Gemeinsame Reflexion des methodischen Vorgehens, mögliche Impulse: Können wir die Ergebnisse (Boden X speichert Y ml Wasser) der Gruppen direkt vergleichen? (für Vgl. sind konstante/gleiche Bedingungen notwendig: gleich viel Wasser, gleich viel Boden, gleicher Aufbau, ...)			- zusätzliche Fragen anbieten: z.B. welche Fehler können uns beim Experimentieren passiert sein? - den betroffenen SuS das Vorgehen beim Experimentieren nochmals vor Augen führen >> ein SuS wiederholt das Vorgehen oder Lehrkraft stellt dieses nochmals Schritt für Schritt vor
Hausaufgabe	- AB Modul 4 M4 (Wasserhaltevermögen II) > Die SuS analysieren mögliche Messfehler und schulen dabei experimentelles Denken		Modul 4 M4	- >> zusätzliche Unterstützung (wie oben) in Form von z.B. einer Skizze

Unterrichtseinheit GS – 4: Landwirtschaftliche Produktion in Bayern

Ausgangssituation: Die Schüler*innen sind bereits mit Karten / dem Kartenverständnis und speziell auch mit Karten ihres Heimatbundeslands Bayern vertraut
>> die Unterrichtseinheit fokussiert auf die Herkunft regionaler landwirtschaftlicher Produkte in Bayern

Vorgehensbeschreibung:

1. Einstieg: „Tafelkino“

Verschiedene Produkte (Brot, Wein, Bratwürste, Milch, Bier, Zucker), die aus regionalen landwirtschaftlichen Erzeugnissen hergestellt werden, liegen an der Tafel aus und können von den Schüler*innen betrachtet werden.

- a) die Produkte sollen zunächst von den Schüler*innen benannt werden
- b) die Schüler*innen sollen Vermutungen über die (regionale) Herkunft der Produkte äußern, diese werden auf Kärtchen schriftlich festgehalten
→ Zielangabe: Wir wollen heute herausfinden, wo die verschiedenen landwirtschaftlichen Produkte herkommen

2. Erarbeitung

Gruppenarbeit (Einteilung: Schüler*innen ziehen Kärtchen mit Fotos der Produkte aus kleinem Säckchen) + Austeilen der landwirtschaftlichen Nutzungskarte Bayerns:

- Aufgabe:
- a) Zuordnung des Produkts zu passendem Kartensymbol
 - b) Ablesen der Herkunftsregion in der Karte
→ Herkunftsregionen schriftlich festhalten, indem Region (oder nahegelegene Stadt / nahegelegener Ort) benannt wird

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Lernen“

- › klare Gesprächsregeln einführen / einfordern
- › mehr Zeit für Unterrichtsgespräch einplanen; durch konkrete Nachfragen immer wieder Überblick über Lernfortschritt verschaffen
- › GA: ggf. Gruppenzuteilung durch Lehrkraft („Wein“ leichter als „Brot“ – kein Piktogramm, sondern Einfärbung; außerdem: Zusammenarbeit mit starken Mit-SuS)
- › Aufgabenstellung verschriftlichen
- › allg.: Komplexitätsreduktion – Karte als s/w-Kopie (= Streichen überflüssiger Lernaufgaben)
- › zu a) Lösungskontrolle auf anbieten; vorne im Klassenzimmer bei Produkt liegt umgedrehtes Kärtchen mit dazugehöriger Signatur
- › zu b)
- › Hilfskärtchen mit Satzanfängen oder AB mit „Satzspeicher“
- › kein schriftliches Festhalten d. Ergebnisse, sondern entsprechende Regionen einkreisen...

Vorstellung der Ergebnisse: Symbole / Signaturen liegen als verschieden große Kärtchen bei den dazugehörigen Produkten auf einem Tisch nahe der Tafel aus. Die Schüler*innen der entsprechenden Gruppe ordnen diese zunächst im Plenum dem entsprechenden Produkt zu. Anschließend werden von den einzelnen Gruppen die (schwerpunktmäßigen) Herkunftsregionen vorgestellt. Dazu hängt an der Tafel eine große („leere“) Bayernkarte mit Umrissen des Freistaats und Ortsnamen. Die Schüler*innen ordnen jeweils ein großes Symbol der Hauptherkunftsregion und gegebenenfalls ein kleineres Symbol einer weiteren Herkunftsregion des entsprechenden Produkts in Bayern zu. Dazu wird das jeweilige Symbol mit Magneten an die entsprechende Stelle auf der Bayernkarte an der Tafel gehängt; außerdem wird neben die Karte eine große Legende gehängt.

Sobald alle Gruppen „ihr“ Ergebnis vorgestellt haben, wird die Tafel zugeklappt oder das Plakat mit der Bayernkarte von der Tafel entfernt.

3. inhaltliche Sicherung

Die Umrisskarte mit Ortsnamen, die Kartensignaturen (in unterschiedlichen Größen) sowie die entsprechende Kartenlegende (alles identisch zu Vorstellung der Ergebnisse der GA) werden den Schüler*innen als Arbeitsblatt ausgeteilt.

>> Die Signaturen aller Produkte (sowie die Legende) sollen auf die entsprechende Stelle der Bayernkarte aufgeklebt werden

>> Lösungskontrolle durch große Bayernkarte in eingeklappter Tafel möglich

4. Abschluss

Aufgreifen der Vermutungen der Schüler*innen vom Stundenbeginn

>> inwieweit stimmen diese mit den Erkenntnissen der Stunde überein? (Abgleich mit Karte in eigenen Unterlagen / an der Tafel)

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Lernen“

- › Hilfestellung durch Gruppenmitglieder
- › kleinschrittige und klar strukturierte Hilfen bei der Übertragung in die „leere“ Karte, z.B. > durch welches Symbol wird Wein dargestellt? > wo ist das Symbol auf Deiner Karte häufig zu finden? > welche Stadt ist in der Nähe? > wo ist die Stadt auf der Karte an der Tafel? > wo muss das Wein-Symbol an der Tafel angebracht werden? > ...
- › starke Strukturierung / Steuerung der Vorstellungsphasen durch Lehrkraft
- › Rückfragen zur Überprüfung des Gelernten durch Lehrkraft nach jeder Gruppe
- › nur ein Kärtchen pro Symbol für betroffene Schüler*in (nur Hauptregion soll markiert werden)

allgemein wichtig: hohes Differenzierungspotential ist durch Struktur der Stunde bereits gegeben

Unterrichtseinheit MS – 7: Großlandschaften Deutschlands (Doppelstunde)

Ausgangssituation: Die Schüler*innen sind bereits mit physischen Karten (speziell: Physischen Karten Deutschlands) und deren Aufbau vertraut

Vorgehensbeschreibung:

1. Einstieg:

Erzählung:

Tim (13 Jahre) wohnt in Garmisch-Partenkirchen und fährt mit seinen Eltern im Sommerurlaub an die Ostsee nach Kiel. Tim weiß zwar, dass Kiel an der Ostsee liegt, allerdings hat er keine Ahnung, wie weit sie von Garmisch-Partenkirchen entfernt ist und wie er sich die Strecke bis nach Kiel vorstellen muss. Eine Klassenkameradin von Tim war im letzten Jahr bereits in Kiel. Sie hat während der Autofahrt acht Fotos der Strecke gemacht, kann diese aber nicht mehr zuordnen.

Den Schüler*innen wird ein Arbeitsblatt mit einer Umrisskarte von Deutschland (auch relevante Städte sind eingetragen) ausgeteilt.

- a) Die Schüler*innen sollen auf der Deutschland-Karte die Strecke Garmisch-Partenkirchen – Kiel einzeichnen.
 - b) Die Schüler*innen sollen die Bilder dem Streckenverlauf nach chronologisch ordnen [in PA].
- Stundenzielformulierung: Wir wollen heute herausfinden, wie sich die Landschaft Deutschlands von Süd nach Nord ändert.

2. Erarbeitung

a) Unterschiedliche Landschaften in Deutschland sichtbar machen

- Frage im Plenum: Nach welchen Kriterien wurden die Bilder auf der Strecke zugeordnet? [Schüler*innen nennen u.a.: „nach der Höhe“]

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „sozial-emotionale Entwicklung“

- › Vorerfahrungen der SuS detailliert erheben >>wo waren betroffene SuS in Deutschland bereits besonders betroffene SuS befragen / zu Wort kommen lassen
- › statt acht den betroffenen SuS nur vier markante (Meer, Berge, ...) Bilder austeilen, um anfängliche Überforderung zu vermeiden
- › Zeichnung der Strecke (Luftlinie) bei betroffenen SuS durch Lehrkraft kontrollieren & würdigen
- Aufgabenstellungen an betroffene SuS evtl. alle zusätzlich schriftlich geben
- › bei Gesprächen im Plenum: auf konsequente Einhaltung von Gesprächsregeln achten

- Schüler*innen wird als zusätzliches Hilfsmittel ein Höhenprofil der Strecke ausgeteilt und den Teams die Möglichkeit eingeräumt, ihre Sortierung nochmals zu korrigieren.
- Zwischensicherung im Plenum: Karte mit eingezeichneter Strecke unter Doku-Kamera (oder groß an Tafel gehängt) >> pro Bild kommt ein*e Schüler*in nach vorne und ordnet dieses begründet zu (Klassenkamerad*innen dürfen nach Meldung helfen / korrigieren)

→ Feststellung: In Deutschland sind (von S nach N) starke Unterschiede / Veränderungen in der Landschaft (Oberfläche) erkennbar

b) Einführung – Großlandschaften Deutschlands

- Frage an Schüler*innen: „Lassen sich auf der Strecke, die ihr nun mit Bildern und dem Höhenprofil versehen habt, dennoch landschaftlich ähnliche Gebiete erkennen?“ >> mit Strichen die vier „ähnlichen“ Gebiete im Höhenprofil abtrennen
- Die Lehrkraft erläutert, dass Deutschland landschaftlich grob in **vier** relativ in sich homogene Bereiche eingeteilt werden kann, die sogenannten **Großlandschaften** Deutschlands.
- Den Schüler*innen werden vier kurze Lückentexte mit der Beschreibung der einzelnen Großlandschaften ausgeteilt (ohne Benennung der Großlandschaften), die den entsprechenden Bereichen im Höhenprofil zugeordnet werden sollen.

c) Räumliche Verteilung / Abgrenzung der Großlandschaften

- Frage: „Welche Bedeutung hat die unterschiedliche Farbgebung (von hellgrün zu dunkelbraun) im Höhenprofil?“ [SuS nennen u.a. „Höhenlage“]
- >> Physische Deutschlandkarte aus Atlas wird betrachtet, in der die Einfärbungen wiedererkannt werden können und die Namen der Großlandschaften eingezeichnet sind.
- Die kurzen Lückentexte werden von den Schüler*innen als den Namen der vier Großlandschaften versehen. Auf ihrer stummen Karte werden (mithilfe der Atlaskarte) die Abgrenzungen der vier Großlandschaften grob eingezeichnet.

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „sozial-emotionale Entwicklung“

- › je nach Ausprägung des FSP: entweder betroffene SuS nicht vor Plenum vorstellen lassen (ängstlich-gehemmtes Verhalten) oder gerade betroffene SuS vorstellen lassen (externalisierendes Verhalten), um Arbeit zu würdigen
- › SuS mit FSP werden an dieser Stelle die vier übrigen Bilder ausgeteilt und diese können mithilfe des Plenums zugeordnet werden
- › Kontrolle der richtigen Zuordnung und Würdigung
- › Kontrolle der Zuordnung und Würdigung
- › zweites AB mit Physischer D-Karte austeilen (Exemplar für Schüler*in mit FSP: bereits die richtig zugeordneten Bilder sowie gezeichnete „Linie Garmisch-Partenkirchen – Kiel abgedruckt“); hier können nun die Großlandschaften eingezeichnet und die Beschreibungstexte aufgeklebt werden

- Den Schüler*innen steht anschließend eine bedruckte Lösungs-Folie zur Verfügung, die sie über ihren Kartenentwurf legen können, um diesen zu überprüfen und ggf. zu korrigieren.

3. Abschluss

- Bildung von 4er-Gruppen: Mündliche Beschreibung des Rückwegs von Kiel nach Garmisch-Partenkirchen: Je eine Person übernimmt die Wegbeschreibung für eine Großlandschaft und erläutert die topographischen Gegebenheiten entlang der eingezeichneten Linie („Luftlinie“) (z. B. „Anfangs befinden wir uns in einem sehr flachen Gebiet auf geringer Höhe, der Weg bleibt auch weiterhin sehr lange relativ flach und wir gewinnen nur leicht an Höhe, bis wir ...“)

HA: z. B. mit Hilfe der Atlaskarte die vier Großlandschaften Deutschlands grob mit den Farben hellgrün, dunkelgrün, hellbraun, dunkelbraun ausmalen / schraffieren

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „sozial-emotionale Entwicklung“

- › eingezeichnete Abgrenzungen auch durch Lehrkraft kontrollieren + würdigen
- › evtl. gezielte Gruppeneinteilung durch Lehrkraft
- › evtl. Zuweisung der „Alpen“, als „leichteste“ Großlandschaft
- › bereits eingefärbte Karte dient als Unterstützung, da hier nicht parallel mit der Atlaskarte gearbeitet werden muss, sondern sich die betroffenen SuS auf das AB fokussieren können
- › HA kann entfallen (oder alternative HA)

Großlandschaften von Deutschland



In Deutschland gibt es von Norden nach Süden vier große Naturräume:

Umrisskarte Deutschlands
Aus urheberrechtlichen Gründen kann die Karte nicht abgedruckt werden.

1

2

3

4



1

Norddeutsches Tiefland

2

Mittelgebirge

3

Alpenvorland

4

Alpen

**Höhenprofil von
Deutschland**

*Höhenprofil
Deutschlands*
*Aus urheber-
rechtlichen Grün-
den kann die Ab-
bildung nicht ab-
gedruckt werden.*
*Ein mögliches
Höhenprofil fin-
det sich im
Diercke Weltatlas
(2015: 16).*

Unterrichtseinheit GY – 10: Einführung in den asiatischen Monsun

Ausgangssituation: Passatkreislauf und Zirkulation der Hadley-Zelle bereits aus Geo8 bekannt; in vorangegangener Std. wurde Passatkreislauf nochmals wiederholt und entsprechendes Vorwissen aktiviert

Vorgehensbeschreibung:

1. Einstieg

Zeitungsbericht / Bilder von extremen Überschwemmungen im Juni / Juli in Asien

2. Erarbeitung I

- › Karte zu asiatischem Sommermonsun [Haack Atlas 137-2 | Juli] durch Schüler*innen **analysieren** / „lesen“ lassen >> Leitfrage: Was wird in der Karte dargestellt?
- › Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum (dabei keine Interpretation der Karte, sondern reine Auswertung der Kartendaten bzw. Karteninformationen)
 - Windrichtungen / -stärke
 - Niederschlagsmengen / -verteilung
 - Lage großräumiger Druckgebilde (sowie damit einhergehend) der ITC (Innertropische Konvergenzzone)

3. Erarbeitung II

- › Die **Gründe** für die unterschiedlichen Bedingungen, die in Schritt I erarbeitet wurden, sollen in Partnerarbeit (anhand der Karte) herausgefunden / hergeleitet werden
- › anschließend: Zusammenführung der Ergebnisse im Lehrer-Schüler-Gespräch (>> bei der „Problemlösung“ besonders auf kausale Argumentationsketten achten; Anknüpfung an Passatkreislauf – Verschiebung der ITC)
 - ITC im Nordsommer besonders weit verschoben, da starkes Hitzetief über indischer Landmasse
 - Änderung der Anströmrichtung bei Hemisphärenwechsel: SE-Passat wird zu SW-Monsun (Corioliseffekt)

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Sehen“

- › detaillierte Beschreibung durch Mitschüler*innen
- › evtl. allgemeine Regeln für Bildinterpretation (Vorder-, Mittel-, Hintergrund) evtl. auch „Interview mit betroffener Person“ zum Vorlesen
- › evtl. Blindenkarte zu Asien
- › Pfeile mit Hilfsmaterialien auf Karte aufbringen (als Signaturen für Wind) + ITC als Schnur [Karte aus Atlas „herauskopieren“]
- › Einzelarbeit auflösen und in Gruppenarbeit / Partnerarbeit überführen
- › bei „normalen“ Karten: „Handführen“ und Beschreibung der Karte („win-win-Situation“ für beide Schüler*innen)
- › Hilfsmaterialien aus Schritt I beibehalten
- › Lern-Tandems beibehalten
- › bei Lehrer-Schüler-Gespräch ergeben sich kaum Unterschiede, wenn Karteninhalte von de*r Schüler*in verstanden wurden

- Zustrom von warmen tropischen Luftmassen mit hohem Wasserhaltevermögen; durch Anströmen über Indik mit hoher Wassersättigung
- der starke Niederschlag bei Auftreffen auf Küsten muss durch Abkühlung bedingt sein (schließlich sind im Sommer Landmassen eigentlich wärmer als Wassermassen)
 >> Erklärungsmöglichkeit (aus Karte nicht ablesbar): Steigungsregen (**Luv-Lee-Effekte**; bekannt von Föhn-Effekt); hier besonders auch Lee-Situation nördlich der Himalaya-Hauptabdachung ansprechen, z.B. Lhasa [Haack Karte 137-3]

4. Transfer I: Übertragung auf Nordwinter:

Übertragung der Situation auf das Winterhalbjahr in Gruppenarbeit:

- › Anfertigung einer groben Kartenskizze durch die Schüler*innen, in der dargestellt wird, wie die Situation im Winterhalbjahr aussehen müsste (Hinweis: die Karte sollte auch eine Legende, in der die zentralen Signaturen der Karte, z.B. Windrichtung und Niederschlag, verzeichnet sind, enthalten)
- › anschließend: Vergleich & Diskussion der Kartenskizzen mit anderer Gruppe; Möglichkeit zur Anpassung der Entwürfe
- › abschließend: Vorstellung einer Kartenskizze im Plenum und Vergleich mit Originalkarte [Haack 137-2 | Januar] + Erklärung / Begründung der Vorgänge

5. Transfer II: Auswirkung auf das Mensch-Umwelt-System

- › kurze Ideensammlung in Partnerarbeit
- › Zusammenführung der Ergebnisse im Plenum:
 - deutlich ausgeprägte hygische Phänologie / Jahreszeiten
 - Sondersituation für Landwirtschaft
 - extrem angepasstes Leben der Bevölkerung (mit regelmäßigen Überschwemmungen sowie auch Trockenzeiten)
 - Auswirkungen auf Tourismus >> Saisonalität

Anmerkungen – Schüler*in mit FSP „Sehen“

- › Material aus Schritt I verwenden, um grobe „Kartenskizze“ legen zu können
- › anschließend wieder Vergleich mit Atlas-Karte mithilfe des Lernpartners („Handführen“, Beschreibung, etc.)
- › detaillierte Beschreibung durch vorstellende Schüler*in
- › falls Tafelanschrift: Bilder Schülerin digital zur Verfügung stellen