



Gleiche Chancen für alle – Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler in Brandenburg

**Gleiche Chancen für alle-
Nachteilsausgleich für Schülerinnen
und Schüler in Brandenburg**

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 0

Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen: Ute Freibrodt, Britta Funda, Marion Gutzmann, Katrin Jankowski, Ulrike Kleissl, Kerstin Missal, Ilona Nakos, Kristina Nazarenus, Evelyn Plenzke, Sylke Schröder, Christin Schellhardt, Antje Skerra, Ina Skrzipek, Dorothee Steinbock, Frauke Wall

Fachliche Beratung: Sabine Bretschneider, Daniel Meile

Fachliche Beratung im Bereich Mathematik: Gudrun Klewitz unter Mitarbeit von Heike Mühlens

Wir bedanken uns für die engagierte Unterstützung.

Redaktion: Karin Wittram

Gestaltung: LISUM und Anne Völkel

Satz: Dagmar Grube, Thomas Hirschle, Karin Wittram

Titelbild: Mit freundlicher Genehmigung von: © Michael Kortländer, LegaKids Stiftungs-GmbH, 80634 München, www.legakids.net und www.alphaPROF.de

ISBN: 978-3-944541-93-8

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2022

Genderdisclaimer

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).

Soweit nicht abweichend gekennzeichnet, zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz CC BY-ND 4.0, zu finden unter: creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de



Inhalt

Vorwort	6
Einleitung	7
Gesetzliche Regelungen	8
Verfahren	9
1 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben	10
Einführung: Grundsätze der Förderung und rechtliche Basis	10
Aspekte zur didaktisch-methodischen Planung des Förderunterrichts	11
Individueller Lernplan	13
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	13
Fallbeispiele	14
2 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen	17
Einführung	17
Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht	18
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	19
Fallbeispiele	21
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	22
Literatur	22
3 Schülerinnen und Schüler mit zeitweise oder chronischer Erkrankung	24
Einführung	24
Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht	28
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	30
Fallbeispiele	30
Anhang	32
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	33
Literatur	33
4 Förderschwerpunkt Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für einzugliedernde Schülerinnen und Schüler	35
Einführung	35
Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht	40
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	43
Beispielhafte Anwendung des Nachteilsausgleichs	48
Fallbeispiele	50
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	54
Literatur/Links	55
5 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache	58
Einführung	58
Sprachgestaltungsebenen	59
Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht	64
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	68
Überblick Nachteilsausgleich im Förderschwerpunkt Sprache	71
Fallbeispiele	72
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	78
Literatur	78
6 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören	80
Einführung	80
Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht	84
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	88
Fallbeispiele	91

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	91
Literatur	92
7 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten	93
Einführung	93
Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht	94
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	96
Fallbeispiele	100
Weitere Fallbeispiele	106
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	112
Literatur	112
Links	113
Hinweis auf frühkindlichen Autismus	113
8 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen	114
Einführung	114
Das diagnostische Verfahren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen	115
Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht	117
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	118
Fallbeispiele	118
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	120
Literatur	122
Anhang	122
9 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung.....	127
Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht	128
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	129
Fallbeispiele	131
Literatur	134
10 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.....	135
Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht	136
Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung	139
Fallbeispiele	141
Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg	143
Literatur	143

Vorwort

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

„Pflückt diesen Apfel!“, sagt die Lehrerin zu den Schülerinnen und Schülern und erwartet anscheinend, dass alle drei diese Aufgabe lösen können. Die vorliegende Handreichung wurde entwickelt, damit Sie als Lehrkraft dafür sorgen können, dass alle Schülerinnen und Schüler die Chance bekommen, die Aufgabe zu lösen. Ein kleiner Hocker, eine Trittleiter oder eine große Leiter kann dabei helfen, je nachdem, was die Schülerin oder der Schüler braucht.

Mehrere Kolleginnen der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im Land Brandenburg haben diese Handreichung verfasst. Sie arbeiten täglich mit Schülerinnen und Schülern aller Jahrgangsstufen mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und besonderen Schwierigkeiten sowie mit Lehrkräften und Schulleitungen zusammen. Diese Handreichung soll Sie als Lehrkraft in der besonderen Förderung der Schülerinnen und Schüler unterstützen und Ihnen helfen, Nachteilsausgleiche umzusetzen. Dazu bietet Ihnen die Handreichung einen Überblick und macht Vorschläge, wie dies auf der Grundlage der derzeit geltenden rechtlichen Grundlagen möglich ist.

Der Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 der Berliner und Brandenburger Schulen (RLP 1-10) sieht vor, dass „alle Schülerinnen und Schüler gemäß der landesspezifischen Regelungen ein Recht auf eine gemeinsame und bestmögliche Bildung haben. Dieser Anspruch besteht unabhängig von z. B. körperlichen und geistigen Potenzialen, Herkunft, sozioökonomischem Status, Kultur, Sprache, Religion, Weltanschauung sowie sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität. Die dadurch gegebene Vielfalt stellt eine Bereicherung und Ressource dar. Die Schule bezieht diese Vielfalt gezielt und konstruktiv in den Unterricht und das Schulleben ein“.¹

Um dieses Recht der Schülerinnen und Schüler durchzusetzen, sollen sie bestmöglich gefördert und unterstützt werden. In besonderen Fällen wird darüber hinaus ein Nachteilsausgleich gewährt, um das Recht auf Chancengleichheit zu ermöglichen. Dieses Recht gründet sich auf Artikel 3 des Grundgesetzes: „[...] (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Einen Nachteilsausgleich zu gewähren bedeutet nicht, dass sich daraus Vorteile gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern ergeben. Alle Schülerinnen und Schüler werden zielgleich unterrichtet. Das bedeutet, das jeweilige Anforderungsniveau wird beibehalten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Nachteilsausgleich, damit sie die gleichen Ziele wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler erreichen können.

Nur der Weg zu einer am gleichen Ziel orientierten Leistung, also der passende Hocker oder die Leiter, kann durch den Nachteilsausgleich ermöglicht werden. Der Nachteilsausgleich wird daher nicht auf dem Zeugnis vermerkt.

Ich wünsche Ihnen eine erfolgreiche Zusammenarbeit in der Schule und mit allen Beteiligten, die sich für die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen einsetzen.

Susanne Wolter

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung Grundschule,
Sonderpädagogische Förderung und Medien

¹ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., Rahmenlehrplan online. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3d> Zugriff am: 16.06.2021

Einleitung

Ein Nachteilsausgleich kann an Schulen im Land Brandenburg folgenden Fallgruppen gewährt werden:

A) Schülerinnen und Schüler **ohne** sonderpädagogischen Förderbedarf

- mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben
- mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen
- mit zeitweiser oder chronischer Erkrankung
- mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

B) Schülerinnen und Schüler **mit** sonderpädagogischem Förderbedarf für die Förderschwerpunkte

- Sprache
- Hören
- Autistisches Verhalten
- Sehen
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Emotionale und soziale Entwicklung

Bevor ein Nachteilsausgleich gewährt wird, muss eine Diagnose vorgenommen und ein Antrag gestellt werden.

Eine Beratung durch eine Fachkraft, die auf die jeweilige Fallgruppe spezialisiert ist, ersetzt die Handreichung nicht. Der Nachteilsausgleich sollte daher bei Unklarheiten im Kollegium erst nach Rücksprache mit der entsprechenden Fachkraft gewährt werden. Einem Antrag auf Nachteilsausgleich darf nur mit Prüfung und unter den fallgruppenspezifischen Bedingungen (siehe unten) auf Beschluss der Klassenkonferenz stattgegeben werden. Denn ein Nachteilsausgleich, der vergeben wird, ohne zuvor fachlich gründlich geprüft worden zu sein, hilft der Schülerin oder dem Schüler nicht.

In der Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens finden Sie den Ablauf.²

Förderung und Nachteilsausgleich ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf

Schülerinnen und Schülern, die besondere Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und/oder Rechnen haben bzw. chronisch oder zeitweise erkrankt sind, kann ein Nachteilsausgleich entsprechend den geltenden Verordnungen und Rundschreiben zugesprochen werden. Dazu sind durch die Klassenlehrkraft die zuständigen Fachlehrkräfte und, unter bestimmten Bedingungen, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulpsychologie mit einzubeziehen. Bei chronischen oder zeitweisen Erkrankungen muss mit dem Antrag ein ärztliches Attest vorgelegt werden.

² Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 16.06.2021

Förderung und Nachteilsausgleich bei festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (ohne Lernen und Geistige Entwicklung)

Bevor bei sonderpädagogischem Förderbedarf ein Nachteilsausgleich bewilligt wird, muss sonderpädagogischer Förderbedarf beantragt und festgestellt werden. Dieses Verfahren bringen die jeweiligen Klassenlehrkräfte (oder Eltern) in Zusammenarbeit mit der an der Schule tätigen sonderpädagogischen Fachlehrkraft auf den Weg. Die Beratungsstelle berät im Verlauf des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens und auch, wenn es darum geht, den Nachteilsausgleich umzusetzen. Die Adressen der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen finden Sie auf den Seiten der Staatlichen Schulämter.³

Unterschied zwischen Nachteilsausgleich und pädagogischen Maßnahmen

Im Unterricht werden Schülerinnen und Schüler mit pädagogischen Maßnahmen und Differenzierungen unterstützt. Erst in einer Bewertungssituation greift der Nachteilsausgleich. In den Kapiteln zu den einzelnen Fallgruppen wird dieser Unterschied erläutert. Es gibt auch nicht den einen Nachteilsausgleich; vielmehr wird den Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen pädagogischen Interventionen zeitweilig oder dauerhaft die Möglichkeit eingeräumt, den Leistungsanforderungen der Schule auf der Grundlage des RLP 1-10 gerecht zu werden.

Auch mit Nachteilsausgleich sollte die Förderung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Aber: Ein Nachteilsausgleich bedeutet keinen Anspruch darauf, in gesonderten Lerngruppen gefördert zu werden. Die Unterstützung muss in der Klassenkonferenz beraten und beschlossen werden. Dafür braucht jede Schule ein Förderkonzept.



Ein Nachteilsausgleich bedeutet, das Recht auf Chancengleichheit durchzusetzen.
Er wird nicht auf dem Zeugnis vermerkt.
Die berechtigten Schülerinnen und Schüler werden zielgleich mit allen anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet.

Gesetzliche Regelungen

Die Maßnahmen der individuellen Unterstützung richten sich nach den gültigen Rechtsgrundlagen für die Schulen im Land Brandenburg. Diese sind:

- Das Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchG), Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1x>, Zugriff am: 16.06.2021
- Die aktuelle Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung – SopV), Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2e>, Zugriff am: 16.06.2021 und
- Die aktuelle Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV), Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1o>, Zugriff am: 16.06.2021.
- Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen (Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung - LRSRV) verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1p>, Zugriff am 21.06.2021
- Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GV), verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1n>, Zugriff am: 21.06.2021

³ Staatliche Schulämter des Landes Brandenburg. Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3e>, Zugriff am: 16.06.2021

- Durchführung von Unterricht für kranke Schülerinnen und Schüler (VV-Kranke Schüler - VVkraSchül) vom 9. Februar 2015. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/z>, Zugriff am: 21.06.2021
- Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemein bildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht (Eingliederungs- und Schulpflichtruhensverordnung - Eingl-SchuruV), verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/17>, Zugriff am: 21.06.2021

Verfahren

In der Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens finden Sie eine Übersicht zum Verlauf des Verfahrens, zu verbindlich einzusetzenden diagnostischen Instrumenten und zu erforderlichen Formularen: Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 16.06.2021

Soweit es um besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben geht, gibt es unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de> Hinweise zum Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) und Links zu den Verordnungen für die Schulen im Land Brandenburg.

Für weitere Fragen stehen die sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen im Land Brandenburg zur Verfügung.⁴



Bei Hinweisen und Ergänzungen zu der Website wenden Sie sich bitte an Ihr zuständiges Schulamt.

⁴ Staatliche Schulämter des Landes Brandenburg. Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3e>, Zugriff am: 16.06.2021

1 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben

Marion Gutzmann

Einführung: Grundsätze der Förderung und rechtliche Basis

Grundsätze der Förderung zur Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Auftrag der Schule ist es, Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Lernen bestmöglich individuell zu fördern. Insgesamt erscheint es wichtig, in Teamarbeit an der Schule ein schulbezogenes Konzept zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu entwickeln. Aspekte des Konzeptes können u. a. sein:

- Verfahren zur Umsetzung der besonderen Förderung bei Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben
- Verabredungen zur Förderplanung und Dokumentation der Art und Dauer der Förderung
- Festlegung von Maßnahmen zur Prävention bzw. zur Förderung in allen Fächern
- Verabredungen zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs
- Vereinbarungen zur Nutzung von Diagnose- und Fördertools

Bei den schulischen Verabredungen können ergänzend zu den methodisch-didaktischen Prinzipien des Förderns ebenso lern- und motivationspsychologische Prinzipien berücksichtigt werden. Diese können für den Erfolg des Lese-Rechtschreibtrainings relevant sein. (vgl. Scheerer-Neumann 2018, 70 f)

Lern- und motivationspsychologische Prinzipien

Anpassung des Lernangebots an den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler

- den nächsten Lernschritt und Inhalte der Förderung diagnosegestützt festlegen, dabei Orientierung an Entwicklungsmodellen bzw. Lese- und Rechtschreibprofilen: „Was hat eine Schülerin bzw. ein Schüler über den Aufbau von Schrift verstanden? Was muss sie bzw. er noch lernen und was sind die nächsten sinnvollen Schritte?“ (Weinhold/Fay 2017, S. 130)
- eine lernzielbezogene Passung zwischen den individuellen Schwierigkeiten und dem Lerngegenstand auf der Basis qualitativer Fehleranalysen herstellen
- zu Beginn von Übungssequenzen Aufgaben mit hoher Lösungswahrscheinlichkeit bereitstellen, allmähliche Steigerung der Schwierigkeit

Entlasten der Komplexität des Lerngegenstandes

- Aufgabenformate nutzen, bei denen wenig bzw. weniger als gewöhnlich üblich geschrieben werden muss, z. B. Diktieren von Texten, Ergänzen von Lückentexten, Übungen zur Silben- und Phonemsegmentierung mit Motorik verbinden (Silbenschreiten, Anlautspiele)
- Konsonantencluster in den ersten Übungswörtern vermeiden, kurze Wörter ohne Konsonantencluster lesen
- zu Beginn der Rechtschreibförderung lautreue Wörter verschriften
- am PC schreiben (Tastatur bietet Abwechslung, Software ermöglicht Rechtschreibkontrolle)
- Online-Übungsprogramme in die Förderung einbeziehen

Aufbau und Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes

- Lernfortschritte ermöglichen durch Aufgaben und Übungen, die leistbar sind
- positives Feedback geben als unmittelbare Rückmeldung zu korrekt gelösten Aufgaben
- zusätzliche Verstärker nutzen, die nicht nur für Leistung, sondern auch für Anstrengung vergeben werden
- Stärken in anderen Bereichen bewusst machen
- zum reflexiven Arbeiten ermutigen und Orthografie als etwas Erlernbares erfahren

Vermittlung und Einübung von Lösungsalgorithmen und Lernstrategien

- Strategien vermitteln, mit denen die Schülerinnen und Schüler durch ihre eigene Initiative die Fehlerzahl reduzieren können, z. B. Lernstrategien zum wortspezifischen Lernen, Kontrollstrategien zur Überprüfung des Geschriebenen, Strategien zur Nutzung von Informationen, etc.
- Wörterbücher nutzen, auch Online-Wörterbücher
- Lösungsalgorithmen einüben (z. B. zum Abschreiben in vier Schritten, zum Einprägen von Lernwörtern, zu wortspezifischen Trainingsverfahren)
- selbstständiges Stellen von Fragen an den Text als erfolgreiche Verstehensstrategie fördern

Berücksichtigung von Vergessensprozessen durch systematische Wiederholung

- Karteikartenverfahren zum wiederholten Üben nutzen
- mehrmaliges Wörterlistentraining/Schreibflüssigkeitstraining durchführen

Ergänzen der spezifischen Übungen durch authentisches Lesen und kommunikatives Schreiben

Auflockerung des Trainings durch lerngegenstandsbezogene Spiele und Rätsel

- auf den Wechsel von aufmerksamkeitsintensiven Übungen und Auflockerungen achten
- Spiele und Rätsel in Übungsphasen einplanen

Überprüfung des Lernfortschritts in kurzen Intervallen und entsprechende Anpassung des Lernangebotes

- Verfahren zur Lernfortschrittsdiagnostik einbeziehen
- diagnostische Informationen für ein Feedback nutzen und kontinuierlich Rückmeldung geben

Aspekte zur didaktisch-methodischen Planung des Förderunterrichts

Prinzipiell sind für den Förderunterricht didaktische Vorgehensweisen geeignet, die sich auch im Regelunterricht bewährt haben, zumeist muss auf Lernangebote einer früheren Jahrgangsstufe zurückgegriffen werden. Für den Lernprozess kann es förderlich sein, bestimmte kognitive Operationen zu verlangsamen und zu konkretisieren (z. B. explizite Silbengliederung beim Lesen, Einführung von Handzeichen für Phoneme).

Ein Ziel der Förderung besteht darin, mehr zu reflexiver Arbeitsweise anzuregen. Bei der Drei-Wörter-Aufgabe werden drei bis fünf schwierige (Fehler-)Wörter auf Kärtchen vorgegeben, das einzelne Wort genau angeschaut, schwierige Stellen benannt, das Wort verdeckt, aufgeschrieben und überprüft. Dieser Weg sollte in der ersten Förderstunde demonstriert und die Einsicht vermittelt werden, dass Rechtschreibung erlernbar ist.

In Förderstunden bietet sich eine Gliederung in Lerneinheiten an: In einer Lerneinheit werden Übungen zur Wortschreibung und Rechtschreibregeln bewältigt bzw. Leseübungen (z. B. zur Segmentierung), in einer weiteren Lerneinheit besteht die Möglichkeit zum freien Schreiben bzw. zum Lesen oder Vorlesen bzw. Mitlesen.

Möglichkeiten der Unterstützung in allen Fächern

Texte können nicht in der erwarteten Geschwindigkeit gelesen werden, die zur Verfügung stehende Zeit reicht nicht aus, Lerninhalte können somit nicht vollständig erfasst werden:

- mehr Lesezeit geben
- ggf. für Lernsituationen Texte kürzen/vereinfachen
- Texte strukturieren, in Abschnitte mit Zwischenüberschriften gliedern, Flattersatz
- einen größeren Zeilenabstand und ggf. größere Schrift nutzen
- wichtige Textstellen/Wörter hervorheben (fett drucken)
- bildliche Unterstützung geben
- Partner- und Gruppenarbeit einsetzen: Partnerin bzw. Partner liest vor bzw. gibt Lesehilfe
- Aufgabenstellungen vorlesen, ggf. auf Tonträger sprechen für wiederholtes Abrufen durch die Schülerinnen und Schüler

Die Schülerin bzw. der Schüler macht beim Lesen viele Fehler, Inhalte und Aufgaben werden falsch verstanden:

- Texte bzw. Aufgabenstellungen vorlesen
- digitale Medien nutzen (z. B. Vorleseprogramm) nutzen
- den Text vorher bekannt geben / Lesevorbereitung als Hausaufgabe
- Tandemlesen
- keine Aufforderung zum lauten Vorlesen in der Klasse: mitlesen lassen durch Mitzeigen der Wörter
- Erklärungstafeln/Plakate im Fachunterricht, in Alltagssprache übersetzen, Begriffe regelmäßig wiederholen, möglichst gleiche Abläufe einüben

Gedanken, Notizen, Formulierungen können nicht in der vorgegebenen Zeit verschriftlicht werden, die zur Verfügung stehende Zeit reicht nicht aus:

- mehr Zeit zum Schreiben ermöglichen
- den eigenen Text diktieren (Diktierprogramm)
- Scaffolds als Formulierungshilfen bereitstellen
- Leistungen mündlich erbringen
- regelmäßige kurze Sequenzen für ein Training der Schreibflüssigkeit etablieren

Die Anzahl der Rechtschreibfehler ist hoch:

- mehr Zeit zum Korrigieren gewähren
- Nachschlagewerke/Wörterbücher zur Verfügung stellen
- Schreibprogramme mit Rechtschreibhilfen nutzen
- Diktiersoftware nutzen

Das Schreiben an sich stellt eine extreme Anstrengung dar, das Schriftbild leidet darunter:

- Schreibprogramm mit Rechtschreibhilfe nutzen
- Diktiersoftware nutzen
- Leistungen mündlich erbringen

Im Hinblick auf die Möglichkeiten der Unterstützung bzw. Nutzung des Nachteilsausgleichs ist zu beachten, dass in Leistungssituationen auf die entsprechenden schulgesetzlichen Vorgaben zu achten ist und nicht vom Leistungsniveau abgewichen werden sollte. Bewährt hat sich, wenn in der konkreten Förderplanung und der damit verbundenen Dokumentation folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Ergebnisse der Diagnose des Entwicklungsstandes im Lesen bzw. Schreiben
- Förderbereich, Förderschwerpunkt, Ziele der Förderung bzw. Festlegen der nächsten Lernschritte
- Inhalte der Förderung
- Material und Hinweise zur Organisation
- Zeitrahmen
- ggf. Lernvereinbarung bzw. Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung

Eigenverantwortung und Motivation der Schülerinnen und Schüler können gestärkt werden, wenn Förderziele bzw. die nächsten Lernschritte gemeinsam mit ihnen festgelegt und Eltern in die Lernberatung mit einbezogen werden. Die Förderziele sollten erreichbar und in der Anzahl begrenzt sein. Die Lernfortschritte werden gezielt geprüft und Erfolge bzw. Misserfolge in einem motivierenden Feedback miteinander besprochen.

Im Rahmen der Absprachen zur Förderplanung ist es bedeutsam, die Lernprozesse, Lernzuwächse und Reflexionen zum Lernen gleichermaßen schülerseitig zu dokumentieren. Als Dokumentationsformen können z. B. Lerntagebücher, Fördertagebücher, Lernjournale, Portfolios, Lernlandkarten genutzt werden. Der Abschluss von Förderereinheiten sollte immer auch einen Rückblick bzw. die Reflexion auf das Geübte bzw. Gelernte bieten. Impulse für Reflexionen könnten sein:

- „Ich habe neu entdeckt, dass ...“
- „Dabei fühle ich mich jetzt sicherer ...“
- „Mir fiel es leicht, ...“
- „Ich habe noch nicht verstanden ...“

So können auch Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben ihre Lernentwicklung bewusst wahrnehmen.

Individueller Lernplan

Schülerinnen und Schüler mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten weisen sehr individuelle Fehlerquellen auf. Hinzu kommt, dass sie, wie alle Lernenden, ganz eigene Lernvoraussetzungen und Besonderheiten mit sich bringen, die gleichermaßen im Förderprozess Berücksichtigung finden sollten. Daraus ergeben sich ebenso individuelle Maßnahmen der Unterstützung, mit Hilfe derer sich die Schülerinnen und Schüler möglichst optimal entwickeln können. Diese Maßnahmen werden in einem individuellen Lernplan als Lern- und Entwicklungsschritte festgehalten. Solch ein Lernplan stellt in der Unterrichtspraxis somit ein zentrales Planungs- und Reflexionsinstrument für individualisiertes Lernen dar und wird möglichst gemeinsam mit den Lehrkräften der Klasse, der Schülerin oder dem Schüler und den Eltern erstellt.

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Zu den Aufgaben der Schule gehören die Diagnose und die darauf aufbauende Förderung und Beratung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben. Dies ist einerseits als eine deutliche Ermutigung in Bezug auf den möglichen Fördererfolg zu verstehen und verpflichtet andererseits die Schule, in eine gezielte Förderung zu investieren und für die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schulzeit hinweg bestmögliche Lernbedingungen zu schaffen.

Der Begriff Lese-Rechtschreibschwierigkeit, der auch in den Grundsätzen der KMK als Terminus präferiert wird, konzentriert sich auf aktuelle Probleme im Lernprozess, d. h. bezogen auf die leistungsbezogene Definition, die primär die

Minderleistungen im Lesen und Rechtschreiben berücksichtigt. Besondere Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben müssen nicht immer gleichzeitig auftreten, Schülerinnen und Schüler können individuell auch über eine Leseschwäche oder über eine Rechtschreibschwäche verfügen. (vgl. Scheerer-Neumann 2018, S. 32)

Die landesrechtlichen Erlasse und Verwaltungsvorschriften zum Thema Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben nehmen in den Ländern Berlin und Brandenburg Bezug auf Beschlüsse der KMK. Dort heißt es u. a.: „Für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben werden in Auswertung förderdiagnostischer Beobachtungen Förderpläne entwickelt und für den individuell fördernden Unterricht genutzt. Sie sollen im Rahmen des schulischen Gesamtkonzeptes mit allen beteiligten Lehrkräften, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden. Sie bilden die Grundlage für innere und äußere Differenzierung. Für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben sind besondere Unterstützungsprogramme wie Intervallförderung oder Förderung in Zusatzkursen entwickelt worden. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und den Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Hilfe.“(KMK 2003/2007)⁵

Je früher und genauer die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und ihre Ursachen erkannt und je früher die Kinder systematisch gefördert werden, desto größer sind die Chancen, dass sie die schriftsprachlichen Anforderungen im Unterricht in allen Fächern ohne langanhaltende Misserfolge meistern können.

Brandenburg

Für das Land Brandenburg werden auf der Website des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/39>, Zugriff am: 04.08.2021, folgende Unterlagen zum Bereich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bereitgestellt:

- Elternbroschüre Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Fördermaßnahmen im Land Brandenburg, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/42>, Zugriff am: 04.08.2021
- Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1p>, Zugriff am: 30.09.2021

Berlin/Brandenburg

Auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg sind Informationen bzw. entsprechende Verweise zu den Veröffentlichungen der beiden Länder abgebildet, verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lrs>, Zugriff am: 04.08.2021.

Hier findet sich auch der „Leitfaden zum Umgang mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in der Grundschule“ (Schwenke u. a.), der insbesondere in den Ausführungen zu den pädagogischen Angeboten zur Förderung nach wie vor Hinweise zur Unterstützung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben bietet. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/41>, Zugriff am: 04.08.2021

Fallbeispiele

Fallbeispiel Grundschule

Schüler Y, 11 Jahre alt, zu Beginn der sechsten Jahrgangsstufe

Die Auswertung der Individuellen Lernstandsanalyse (ILeA plus, Deutsch_D) des Schülers Y zeigt, dass er beim Lesen der Niveaustufe angemessene Leistungen erbringt, jedoch nicht beim Schreiben.

Beim Schreiben von Wörtern schreibt Y lediglich 1 von 16 Wörtern richtig. Er hat grundlegende Fähigkeiten beim alphabetischen Schreiben auf Wortebene entwickelt und zeigt noch erhebliche Unsicherheiten bei den Wortstellen: Die Lautfolge in den zusammengesetzten Wörtern wird teilweise noch unvollständig abgebildet (z. B. bei den Wortfugen) und schwierige

⁵ © Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KM): Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 i. d. F. vom 15.11.2007. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/45>, Zugriff am: 04.08.2021

Wortstellen (z. B. die Markierung von Vokalkürze und Vokallänge und Ableitungen) werden erst ansatzweise regelhaft verschriftet. Y verfügt vermutlich noch nicht über Rechtschreibstrategien, um sich orthografische Schreibungen zu erschließen.

Zur weiteren Schreibentwicklung werden in der Schülersauswertung von ILeA plus Übungen zum Trainieren grundlegender Schreibfähigkeiten und zur Förderung der Einstellung zum Schreiben empfohlen:

- Übungen zu schwierigen Laut- und Buchstabenverbindungen (V/v, Sp/sp, St/st, /ie), z. B. Lernbox Online-Tests zur Unterscheidung F/f und V/v
- Übungen zum Einprägen von Rechtschreibmustern, z. B. Arbeitstechniken Abschreiben und Nachschlagen
- Übungen zu Rechtschreibphänomenen, z. B. Ableiten (verschiedene Wortstellungen, Nachsilben)
- Übungen zu Wortarten, z. B. Wörterlisten
- Übungen zur Schreibmotivation („freie“ Schreibzeiten, Portfolios u. a.)
- Anregungen zum Entdecken von Sprache, z. B. „Die große Wörterfabrik“ (Agnès de Lestrade) als Medium Buch und App, z. B. „Am Schneesees“ (Franz Fühmann)

Entsprechend des §3 der Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung – LRSRV - vom 17. August 2017 wurde Y zu Beginn der 5. Klasse von der Schulpsychologin dahingehend diagnostiziert, dass seine kognitiven Voraussetzungen ausreichend für das schulische Lernen sind. Die Klassenkonferenz beschloss für Y einen Nachteilsausgleich auf Antrag der Eltern, um Y zu ermöglichen, vorhandene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den zu erbringenden schriftlichen Leistungen nachzuweisen. Der Nachteilsausgleich umfasst

- die Ausweitung der Arbeitszeit bei zu erbringenden schriftlichen Leistungen (inklusive Pause)
- die Bereitstellung von technischen und didaktischen Hilfsmitteln (Schreiben mit dem PC)
- die Nutzung methodisch-didaktischer Hilfen (größtenteils Vermeidung schriftlicher Leistungsnachweise und deren Ersetzung durch mündliche)

Damit werden Abweichungen von den allgemeinen Maßstäben der Leistungsbewertung gemäß §§ 5 und 8 der Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung – LRSRV – vom 17. August 2017 bei Y im Einvernehmen mit seinen Eltern dahingehend vorgenommen, dass er schriftliche Leistungsnachweise in allen Fächern durch mündliche ersetzen kann. Dies wird auf seinen Zeugnissen mit folgendem Satz vermerkt:

„Es sind Abweichungen von den allgemeinen Maßstäben der Leistungsbewertung im Bereich Lesen und Rechtschreiben vorgenommen worden.“

Fallbeispiel Grundschule

Schülerin X, 7 Jahre alt, zu Beginn der zweiten Jahrgangsstufe

Die Auswertung der Individuellen Lernstandsanalyse (ILeA plus, Deutsch_B1) der Schülerin X zeigt, dass sie sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben noch nicht der Niveaustufe angemessene Leistungen erbringt.

Beim Lesen ist zwar ihre Lesegeschwindigkeit der Niveaustufe angemessen, die Lesegenauigkeit und das Leseverständnis allerdings noch nicht. Sie ist von relativ vielen Lesefehlern geprägt. Sätze und kurze Texte kann sie somit nur ansatzweise lesend verstehen.

Beim Schreiben von Wörtern schreibt X lediglich 3 von 15 Wörtern richtig. Sie verfügt über erste basale Fähigkeiten beim alphabetischen Schreiben von Wörtern, die allerdings noch in nicht ausreichendem Maße abgesichert und kaum automatisiert sind.

Zur weiteren Leseentwicklung werden in der Schülersauswertung von ILeA plus Übungen zum Trainieren basaler Lesefähigkeiten und zur Förderung der Einstellung zum Lesen empfohlen:

- Übungen zum Durchgliedern der Wörter (Segmentieren)

- Übungen zum Hypothesenüberprüfen
- Übungen zur Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Sinnerfassung
- Lesemotivation entwickeln, z. B. anhand eines Buchgesprächs
- Textmodell zum Selberlesen im Rahmen der alphabetischen und orthografischen Strategie, z. B. Tandemtext oder Bildergeschichte

Zur weiteren Schreibentwicklung werden in der Schülersauswertung von ILeA plus Übungen zum Trainieren basaler Schreibfähigkeiten und zur Förderung der Einstellung zum Schreiben empfohlen:

- Übungen zur Laut-Buchstaben-Zuordnung
- Übungen zur phonologischen Bewusstheit
- Übungen zur Lautunterscheidung und -erkennung
- Übungen zu schwierigeren Lautverbindungen
- Spiele zur Wahrnehmung von Sprache
- Übungen zum Entdecken des Wortschatzes

Entsprechend des §5 der Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung – LRSRV - vom 17. August 2017 hat die Klassenkonferenz für X einen Nachteilsausgleich auf Antrag der Eltern beschlossen, um X zu ermöglichen, vorhandene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den zu erbringenden schriftlichen Leistungen nachzuweisen. Der Nachteilsausgleich umfasst

- die Ausweitung der Arbeitszeit bei zu erbringenden schriftlichen Leistungen (inklusive Pause)
- die Bereitstellung von technischen und didaktischen Hilfsmitteln (Audiodatei zum Abhören oder Vorlesen der Aufgabenstellung und des Wortmaterials)
- die Nutzung methodisch-didaktischer Hilfen (Anlauttabelle, Lautzeichen, silbensegmentierte Schrift)
- Abweichungen von den allgemeinen Maßstäben der Leistungsbewertung gemäß § 5 der Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung werden bei X im Einvernehmen mit ihren Eltern nicht vorgenommen.

Dieses Kapitel ist, mit wenigen Änderungen, folgender Handreichung entnommen:

LISUM, Hrsg., 2022. Manchmal stehen die Wörter Kopf ...: Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule und der Sekundarstufe I, S. 80-85, cc by sa 4.0. ISBN: 978-3-944541-87-7.

Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/LRS/LISUM_HR_Manchmal_stehen_..._final__2.2.2022__berichtigt_uschk._9.2.2022.pdf, Zugriff am: 22.02.2022

2 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen

Ute Freibrod

Einführung

Diese Einführung entstammt der Publikation „Erfolgreich rechnen lernen – Prävention von Schwierigkeiten, Diagnose und Förderung“ von Dr. Axel Schulz. Der Bielefelder Wissenschaftler beschäftigt sich in dem abgedruckten Kapitel mit Ursachen und Auswirkungen von Schwierigkeiten im Rechnen.

„Es gibt derzeit keine von allen Bezugswissenschaften einheitlich anerkannte Begrifflichkeit für das Phänomen, dass es Kinder gibt, die beim Rechnenlernen große Schwierigkeiten haben. Dies führt einerseits dazu, dass die Auswahl an Begriffen sehr breit ist, zum Beispiel *Rechenstörung*, *Rechenschwäche* oder *Dyskalkulie*. Andererseits sind eine Klärung dieser Begriffe und eine Abgrenzung untereinander kaum möglich. Dies liegt daran, dass in den unterschiedlichen begrifflichen Klärungen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. So fanden sich die Begriffe *Rechenschwäche* und *Rechenstörung* eher im Kontext von Schule und Mathematikunterricht, der Begriff *Dyskalkulie* eher im medizinisch-psychologischen Kontext (Schipper 2009). Doch auch diese Grenzen verschwimmen immer mehr (Kuhn 2017). [...]

Es wäre wünschenswert, wenn sich im schulischen Kontext der Begriff „Besondere Schwierigkeiten beim Rechnenlernen“ etablieren würde, da dieser weder eine Krankheit noch ein Defizit (eine Störung oder Schwäche) auf Seiten des Kindes assoziiert, noch den schulischen Kontext ausklammert. Durch die Fokussierung auf das Rechnenlernen wird zudem deutlich, dass das Rechnenlernen als Prozess im schulischen Kontext verortet ist, und Schule und Mathematikunterricht somit auch Einfluss auf diesen Prozess haben.

Indikatoren für besondere Schwierigkeiten beim Rechnenlernen

Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Rechnenlernen können im Mathematikunterricht durch vieles auffallen: So kann es sein, dass sie viele Fehler machen, dass sie langsam arbeiten, dass sie das Rechnen vermeiden usw. Diese Hinweise sind jedoch eher Oberflächenmerkmale und weisen noch nicht darauf hin, wo die Schwierigkeiten beim Rechnenlernen inhaltlich zu verorten sind. Dennoch können sie als erster Anlass dienen, genauer hinzuschauen.

Die folgenden Indikatoren hingegen sind inhaltlich eng umschrieben und bieten über das Erkennen von Schwierigkeiten beim Rechnenlernen hinaus schon eine Einsicht in mögliche Fördermaßnahmen.

Verfestigtes zählendes Rechnen gilt als Hauptsymptom für besondere Schwierigkeiten beim Rechnenlernen. Auch wenn zählendes Rechnen zu Beginn der Schulzeit noch ein erwartungskonformes und zielführendes Vorgehen ist, um einfache Rechenaufgaben lösen zu können, ist das Festhalten am zählenden Rechnen weit über das erste Schulbesuchsjahr hinaus ein deutlicher Hinweis auf (sich entwickelnde) Schwierigkeiten beim Rechnenlernen.

Einerseits kann durch das Festhalten am Zählen die Entwicklung tragfähiger Rechenstrategien und mentaler Werkzeuge behindert werden, andererseits ist das verfestigte zählende Rechnen die unmittelbare Folge des Fehlens dieser Strategien und Werkzeuge. Somit ist das verfestigte zählende Rechnen ein deutlicher Indikator für bestehende Schwierigkeiten.

Zur Überwindung verfestigten zählenden Rechnens muss das mentale Werkzeug grundlegend aufgebaut und gefestigt werden. Dies beansprucht viel Zeit – mehr als im Regelunterricht normalerweise zur Verfügung steht.

Fehlende Orientierung im Zahlenraum ist ein weiteres Symptom für besondere Schwierigkeiten beim Rechnenlernen.

Ein tragfähiges Stellenwertverständnis ist eine der wichtigsten Grundlagen für eine sichere Orientierung im Zahlenraum. Ohne Stellenwertverständnis können Zahlbeziehungen nicht erkannt und Größenordnungen nicht eingeschätzt werden.

Ähnlich wie das verfestigte zählende Rechnen ist auch ein fehlendes Stellenwertverständnis somit nicht nur ein Grund für Schwierigkeiten beim Weiterlernen, sondern auch ein deutliches Anzeichen für diese Schwierigkeiten.

Fehlendes Stellenwertverständnis zeigt sich häufig darin, dass das Prinzip der fortgesetzten Bündelung noch nicht verstanden wurde, dass die Rolle und der Zusammenhang zwischen Einern, Zehnern, Hundertern usw. unklar ist und dass notierte Zahlen eher als eine Aneinanderreihung von Ziffern verstanden werden und nicht als Zahlen, die nach einem Stellenwertprinzip strukturiert sind.

Der Aufbau eines tragfähigen Stellenwertverständnisses beginnt mit dem Verständnis des Prinzips der fortgesetzten Bündelung. Anschließend muss materialgestützt geklärt werden, dass die entsprechenden Bündel (Einer, Zehner, Hunderter usw.) im Zahlzeichen eine ganz bestimmte, festgeschriebene Position haben und dass fehlende Positionen im Zahlzeichen durch eine Null gekennzeichnet werden müssen.

Als dritter inhaltlicher Indikator für Schwierigkeiten beim Rechnenlernen können fehlende Grundvorstellungen zu den Rechenoperationen identifiziert werden. Grundsätzlich gehen wir von tragfähigen Grundvorstellungen dann aus, wenn ein Kind in der Lage ist, zwischen verschiedenen Darstellungsformen von Zahlen und Operationen hin und her zu wechseln. Bei fehlenden Grundvorstellungen zu Operationen gelingt es diesen Kindern insbesondere nicht, Bilder, Handlungen, didaktisches Material o. Ä. mit den entsprechenden Operationszeichen und deren Bedeutung zu verknüpfen. Das individuelle Verständnis des Malpunktes ($3 \cdot 4$) oder des Minusstrichs ($7 - 3$) beschränkt sich in diesem Fall auf ein auswendig gelerntes Regelwissen ohne Verständnisgrundlage. Es fehlt die Einsicht, dass z. B. der Malpunkt darauf hindeutet, dass es sich dreimal um eine Menge von vier Objekten handelt und dass der Minusstrich bedeutet, dass von sieben Objekten drei weggenommen werden.

Zum Aufbau von Grundvorstellungen müssen vielfältige (Handlungs-)Situationen geschaffen werden, in denen der Wechsel zwischen Darstellungsformen gefordert, besprochen und gefördert werden kann.

Zur Entstehung von besonderen Schwierigkeiten beim Rechnenlernen

Bisher können keine eindeutigen und zwingenden Ursachen für besondere Schwierigkeiten beim Rechnenlernen identifiziert werden. Stattdessen ist es möglich, Risikofaktoren zu benennen, die möglicherweise einen Einfluss auf gelingendes oder misslingendes Rechnen haben können (Schipper 2009, Kaufmann und Wesselowski 2006). Diese Risikofaktoren können einerseits personenbezogen sein (das Kind hat Schwierigkeiten mit der auditiven Wahrnehmung, das Kind ist misserfolgsorientiert), andererseits können diese Faktoren umweltbezogen sein. Hiermit ist vor allem das weitere und engere soziale Umfeld gemeint – beim letzteren vor allem die Familie. Zum sozialen Umfeld gehört aber auch die Schule – und dass die Schule einen maßgeblichen Einfluss auf das Miss- oder Gelingen des Rechnenlernens hat, ist nicht von der Hand zu weisen (Gaidoschik 2017).

Dies bedeutet, dass Schule durch einen präventiven, verstehensorientierten, materialgestützten Mathematikunterricht dazu beitragen kann, das Entstehen von besonderen Schwierigkeiten beim Rechnenlernen zu vermeiden (Gaidoschik 2017). Gleichzeitig bedeutet es nicht, dass die übrigen Risikofaktoren ausgeklammert oder ignoriert werden können. Sie sind jedoch im Kontext Schule nicht so unmittelbar zu beeinflussen wie der Unterricht selbst.⁶

Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht



Wichtig: Nicht der Nachteilsausgleich, sondern die Förderung steht bei Rechenschwäche im Vordergrund. Eine Unterstützungsmaßnahme oder ein Nachteilsausgleich ersetzt nicht die Förderung der Schülerinnen und Schüler.

⁶ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2020. Erfolgreich rechnen lernen – Prävention von Schwierigkeiten, Diagnose und Förderung. Ludwigsfelde. S. 103ff.

Fallen Schülerinnen oder Schüler, wie oben beschrieben, im Mathematikunterricht durch sehr viele Fehler oder etwa langsames Rechnen besonders auf oder werden sie bei Individuellen Lernstandsanalysen (ILeA plus) als auffällig identifiziert, sollte immer eine vertiefende Diagnostik der Zahl- und Operationsvorstellungen vorgenommen werden. Diese kann durch die Person, die den Mathematik-Unterricht erteilt, eine Lehrkraft, die auf Rechenschwierigkeiten spezialisiert ist oder eine Sonderpädagogin bzw. einen Sonderpädagogen erfolgen. Je genauer die Schwierigkeiten der Schülerin oder des Schülers erfasst werden, umso passgenauer kann die anschließende Förderung gestaltet werden.

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen werden bestmöglich unterstützt, wenn sie frühzeitig diagnosegestützt gefördert werden. Im Zuge dessen sollen sie ein grundlegendes Verständnis von Zahlen und Rechenoperationen entwickeln, wobei geeignetes didaktisches Material und ein flexibler Zeitrahmen wichtige Faktoren sind. Organisationsformen, in denen diese Förderung realisiert wird, sind neben dem binnendifferenzierten Mathematikunterricht z. B. auch Teilungsunterricht bzw. Einzel- oder Kleingruppenförderung parallel zum Regelunterricht der Schülerinnen und Schüler. Eine Alternative kann eine Förderung in temporären Lerngruppen zusätzlich zum Regelunterricht sein.

Wichtig ist, dass die Fortschritte bei der Entwicklung des Zahl- und Operationsverständnisses genau beobachtet und dass regelmäßig wiederholende diagnostische Maßnahmen durchgeführt werden (Verlaufdiagnostik), um die Förderung immer wieder optimal anpassen zu können. Es sollten ausschließlich Fachlehrkräfte sein, die in die Förderung eingebunden sind.

Damit der Mathematikunterricht auch die Förderung von Schülerinnen und Schülern einschließt, ist Folgendes zu berücksichtigen:

- didaktische Hilfsmittel, mit denen auch in der Förderung gearbeitet wird, sollten bereitgehalten und genutzt werden können (z. B. Zehnersystem-Blöcke, 100er-Punktefeld usw.)
- Aufgaben und Lösungen exemplarisch anlegen (z. B. Tippkarten, Wortspeicher)
- Hausaufgaben differenzieren
- für einzelne Aufgaben die Arbeitszeit verlängern
- ermutigen und motivieren
- in hilfreicher Weise den Schülerinnen und Schülern ihren Lernstand rückmelden, über die nächsten Ziele und darüber informieren, was zu tun ist, damit sie erreicht werden
- Übungsmöglichkeiten und stressreduzierende Bedingungen schaffen
- in der Einzelsituation statt in der Großgruppe die individuelle Leistung feststellen
- für einzelne Schülerinnen und Schüler den Lernstoff reduzieren, bis eine Grundlage geschaffen ist, die Aufgaben mithilfe von Förderung zu verstehen

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung

Einen Nachteilsausgleich zu gewähren dient dem Ziel, schulische Chancengleichheit zu wahren. Unverändert sind die Maßstäbe für die Leistungsbewertung, verändert dagegen die Bedingungen, unter denen die Leistung erbracht wird. Eine Ausnahme bilden Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung. Sie werden zielfähig unterrichtet.

Ein Anspruch auf Nachteilsausgleich ist grundsätzlich zu prüfen, wenn zu vermuten ist, dass aufgrund besonderer Umstände der Zugang zu einem Lerngegenstand oder einer Aufgabenstellung erschwert sein kann. Geprüft werden sollte der Anspruch auch, wenn es Anhaltspunkte dafür gibt, dass das tatsächlich vorhandene Leistungsvermögen in der

vorgesehenen Zeit nicht entfaltet werden kann. Die Lehrkraft nimmt bei mündlichen, schriftlichen und sonstigen Leistungsanforderungen angemessen Rücksicht darauf, was die Schülerin oder der Schüler in besonderer Weise benötigt. Der Umfang der Aufgaben wird dabei nicht verändert. Die Klassenkonferenz beschließt den Nachteilsausgleich.

Bei besonderen Schwierigkeiten im Rechnen (gemäß LRSRV⁷) kann dem Beschluss der Klassenkonferenz folgend der Nachteilsausgleich in unterschiedlicher Weise ausgestaltet werden:

- die Arbeitszeit kann im regulären Unterricht (auch in zeitweiligen Kleingruppen außerhalb des Klassenverbandes) ausgeweitet werden, auch dann, wenn schriftliche Leistungen erbracht werden müssen.
- Platz für Nebenrechnungen bereitstellen.
- didaktische Hilfsmittel können genutzt werden.⁸



Wichtig: Der Nachteilsausgleich wird nicht auf dem Zeugnis vermerkt.

Kann die Mathematiknote ausgesetzt werden?

An die Stelle einer Mathematiknote kann eine schriftliche Information zur Lernentwicklung treten. In der Grundschulverordnung heißt es: „Ist trotz binnendifferenzierten Unterrichts und spezieller Förderkurse eine anforderungsbezogene Leistungsbewertung in Form von Noten pädagogisch nicht geboten, weil sie die Entwicklung von Leistungsfähigkeit behindert, können auf Antrag der Eltern für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen für einzelne Unterrichtsfächer und Lernbereiche schriftliche Informationen zur Lernentwicklung an die Stelle der Noten treten. Diese Möglichkeit besteht bis zur Jahrgangsstufe 4. Über den Antrag entscheidet die Klassenkonferenz“⁹.

Unterstützungsmaßnahmen und Nachteilsausgleich in anderen Fächern

Zu beachten ist, dass auch in anderen Fächern wie Sachunterricht, Gesellschaftswissenschaften (GeWi) 5/6, Naturwissenschaften (NaWi) 5/6, Geografie, Physik, Chemie oder Geschichte beispielsweise der Umgang mit Zahlen und Diagrammen gefordert ist. In diesen Fächern, in denen Rechenoperationen durchgeführt, Diagramme gelesen oder bearbeitet werden, können der Schülerin oder dem Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen methodisch-didaktische Hilfsmittel an die Hand gegeben werden (z. B. Zehnersystem-Blöcke, Tippkarten, ggf. Taschenrechner u. ä.).

Zudem kann ein Nachteilsausgleich, wie er bei besonderen Schwierigkeiten im Rechnen möglich ist, für die Leistungsfeststellungen beschlossen werden.

⁷ Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen (Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung – LRSRV vom 17. August 2017

⁸ Siehe auch Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2020. Erfolgreich rechnen lernen – Prävention von Schwierigkeiten, Diagnose und Förderung. Ludwigfelde

⁹ Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GV) vom 02. August 2007, § 10. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1n>, Zugriff am: 26.05.2021

Fallbeispiele

Fallbeispiel Grundschule

Schülerin X, 7 Jahre alt, zu Beginn der zweiten Jahrgangsstufe

X fiel bei den Individuellen Lernstandsanalysen (ILeA plus, Paket AB) besonders auf. Für sie wurde in der Auswertung der **Förderinhalt** „Zahlzerlegung sowie Addition und Subtraktion im Zahlenraum bis 10 automatisieren“ sowie „Überwinden fehlerhafter zählender Vorgehensweisen“ ausgewiesen.

In der nachfolgenden prozessorientierten Diagnose, wie im Handbuch ILeA plus vorgeschlagen, zeigt X, dass sie sicher bis 20 zählen kann¹⁰. X kann die Zahlen größer als 5 nicht schnell und sicher mit Fingerbildern zeigen, sondern zählt an der zweiten Hand ab 5 weiter. Sie stellt Zahlen am Rechenrahmen nur durch einzelnes Abzählen ein. Sie zählt jede Kugel auch dann einzeln ab, wenn sie die eingestellten Zahlen abliest. Die Aufgaben „3+6“, „9-7“ und „14-8“ kann sie nur mit Rechenrahmen lesen und wenn sie die Kugeln abzählt.

Als erste Ziele der diagnosegestützten **Förderung** wurden

- „Strukturnutzung statt Zählen“,
- „Lernen der Zahlzerlegung“¹¹ und
- „quasisimultane Zahlauffassung“ (Schnelles Sehen) festgelegt.
- die Klassenkonferenz kann laut § 5 der Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung (LRSRV)¹² folgenden Nachteilsausgleich beschließen (§ 5):
- Ausweitung der Arbeitszeit bei zu erbringenden schriftlichen Leistungen
- Bereitstellung technischer und didaktischer Hilfsmittel und
- Nutzung methodisch-didaktischer Hilfen (in diesem Fall: 20er-Feld, 100er Punktfeld und Rechenrahmen)

Fallbeispiel Grundschule

Schüler Y, 9 Jahre alt, am Ende der dritten Jahrgangsstufe

Y zeigt sehr wechselhafte Leistungen im Mathematikunterricht. Die Lehrkraft beschreibt, dass er einige Aufgabensätze der Addition und Subtraktion und auch der Multiplikation schnell und sicher abrufen kann. Häufig bearbeitet er jedoch Aufgaben fehlerhaft und ohne erkennbare Strategie.

In der vertiefenden Diagnostik mit dem Diagnosebogen zeigt Y, dass er vorwärts und rückwärts zählen kann¹³. Unsicherheiten treten mehrfach am Zehnerübergang auf. Zahlen aufzufassen und am Rechenrahmen, mit Zehner-Systemblöcken und am Zahlenstrahl darzustellen, führt immer wieder zu Fehlern durch Zahlendreher. Wenn er kleine Sachkontexte bearbeitet, wird sichtbar, dass er die in der Aufgabe genannten Zahlen häufig ausschließlich mit plus verbindet. Er zeigt kein sicheres Verständnis von Rechenoperationen. Außerdem gelingt es ihm nicht, Aufgaben am Rechenrahmen bzw. mit Zehnersystem-Blöcken sicher darzustellen.

Als erste Ziele der diagnosegestützten Förderung wurden

¹⁰ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2020. ILeA plus, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/36>, Zugriff am: 26.05.2021

¹¹ Siehe ILeA plus, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, Teil III, S. 63, 71 und LISUM, Hrsg., 2020. Erfolgreich rechnen lernen, S. 79

¹² Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen vom 17. August 2017. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1p>, Zugriff am: 26.05.2021

¹³ Siehe LISUM, Hrsg., 2020. Erfolgreich rechnen lernen

- „Deuten von Handlungen und Bildern zur Entwicklung von Operationsvorstellungen“ und
- „Bündeln und Entbündeln zur Entwicklung eines sicheren Stellenwertverständnisses“ festgelegt¹⁴.

Mögliche Maßnahmen für Y können zudem sein:

- ggf. statt einer Zensur eine schriftliche Information zur Lernentwicklung geben
- exemplarische Aufgaben und Lösungen bereitstellen (z. B. Tippkarten)
- didaktische Hilfsmittel einsetzen (z. B. Zehnersystem-Blöcke, 100er-Punktefeld)
- Aufgaben und Hausaufgaben stellen, die seiner Leistung angemessen sind

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Im Land Brandenburg sind die rechtlichen Grundlagen für den Umgang mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen in der Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung (LRSRV) beschrieben¹⁵. Der Abschnitt 3 der LRSRV bezieht sich auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen.

Die Gewährung von Nachteilsausgleichen ist im Brandenburgischen Schulgesetz festgelegt und in der Grundschulverordnung für die Schulen im Land Brandenburg geregelt.¹⁶

In der LRSRV wird auch auf die brandenburgische Grundschulverordnung verwiesen. Die Verweise beziehen sich auf die §§ 5 (Grundsätze der Förderung), 6 (Besondere Fördermaßnahmen bei besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen) und 10 (Grundsätze der Leistungsbewertung).

Literatur

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2020. Erfolgreich rechnen lernen: Prävention von Schwierigkeiten, Diagnose und Förderung. Ludwigfelde. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/37>, Zugriff am: 26.05.2021

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2014. Besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Rechnens und Fördermaßnahmen im Land Brandenburg: Elternbroschüre. Potsdam. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/38>, Zugriff am: 26.05.2021

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2020. ILeA plus: Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/36>, Zugriff am: 26.05.2021

Verweise auf weitere Links: Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/praeventionrechenstoerungen>, Zugriff am: 26.05.2021

Allgemeine Hinweise auf den Seiten des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/39>, Zugriff am: 26.05.2021

Landesverband Legasthenie & Dyskalkulie Berlin-Brandenburg e. V. Verfügbar unter: <http://www.lvl-berlin-brandenburg.de/dyskalkulie>, Zugriff am: 26.05.2021

Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie e.V. Verfügbar unter: <https://www.bvl-legasthenie.de/dyskalkulie.html>, Zugriff am: 26.05.2021

¹⁴ ILeA plus, Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, S. 81 und 85

¹⁵ Siehe Anm. 7. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1p>, Zugriff am: 26.05.2021

¹⁶ Siehe Anm. 4

Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/rechenschwaecher-neue-leitlinie-fuer-umgang-mit-dyskalkulie>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung, Hrsg., 2017. Die schulische Behandlung der Rechenschwäche: Handreichung mit Fallbeispielen. Wien. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3a>, Zugriff am: 26.05.2021

Streit-Lehmann, Julia, 2013. Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern bei Rechenschwäche. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3b>, Zugriff am: 26.05.2021

Ulm, Volker, 2018: 20 Fragen und Antworten zu Rechenschwäche. Universität Bayreuth, Hrsg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/3c>, Zugriff am: 26.05.2021

3 Schülerinnen und Schüler mit zeitweise oder chronischer Erkrankung

Britta Funda

Einführung

„Schule bedeutet für Kinder und Jugendliche mit chronischer Erkrankung Halt durch Normalität und Zukunftsaussicht, wenn es der Schule gelingt, auch für diese Kinder Lebensraum zu sein.“¹⁷

„Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern begegnen zunehmend Schülerinnen und Schüler, die auf Grund einer chronischen Erkrankung besondere Rücksichtnahme, Unterstützung und Förderung benötigen. Das ist zum einen dadurch bedingt, dass die Zahl der chronisch kranken Kinder und Jugendlichen zunimmt. Nach dem Kinder- und Jugendgesundheits-survey des Robert Koch Instituts (KiGGS) ist in der Gruppe der 0 bis 17-Jährigen bereits jedes achte Kind von einem chronischen gesundheitlichen Problem betroffen.

Ein Grund für die Zunahme chronischer Erkrankungen ist die allgemeine Entwicklung der Kinderkrankheiten von akuten zu chronischen und von somatischen zu psychischen Krankheiten. Auch sind viele Krankheiten, die früher zum Tode führten, heute behandelbar geworden, wenngleich die Betroffenen teilweise erhebliche Beeinträchtigungen ihrer Lebensqualität in verschiedenen Bereichen in Kauf nehmen müssen. Zum anderen ermöglichen heute neue Medikamente und Therapien einen Schulbesuch auch für Schülerinnen und Schüler, die früher aus Krankheitsgründen nicht zur Schule gehen konnten. Kürzere Behandlungszeiten in den Kliniken führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler schneller wieder in die Schule zurückkehren, während sie ambulant noch medizinisch versorgt werden.

Was heißt chronisch krank?

Die Frage, wie chronische Erkrankungen im Schulalter zu definieren sind, ist nicht eindeutig geklärt. Unter chronische Erkrankungen fallen zum einen länger anhaltende, sich körperlich manifestierende somatische Krankheiten wie Rheuma, Asthma, Krebs oder angeborene Herzfehler, zum anderen aber auch die meisten psychischen Erkrankungen.

Dieses breite Spektrum macht deutlich: Chronisch krank ist nicht gleich chronisch krank. Denn natürlich sind nicht alle Schülerinnen und Schüler, die nach dieser Definition eine chronische Erkrankung haben, in gleichem Maße beeinträchtigt. Um die individuellen Beeinträchtigungen durch die Krankheit zu erfassen, müssen weitere Kriterien hinzugezogen werden. Gemäß dem gemeinsamen Bundesausschuss der Krankenkassen (2004) wird eine Krankheit als „ein regelwidriger körperlicher oder geistiger Zustand, der Behandlungsbedürftigkeit zur Folge hat“, definiert.

Eine Krankheit gilt dann als schwerwiegend chronisch, wenn sie wenigstens ein Jahr lang, mindestens einmal pro Quartal ärztlich behandelt wurde (Dauerbehandlung) und eines der folgenden Merkmale vorhanden ist:

- a. Es liegt eine Pflegebedürftigkeit der Pflegestufe 2 oder 3 nach dem zweiten Kapitel des *Elften Buches Sozialgesetzbuch* vor.
- b. Es liegt ein Grad der Behinderung (GdB) von mindestens 60% nach § 30 des *Bundesversorgungsgesetzes* oder eine Minderung der Erwerbsfähigkeit (MdE) von mindestens 60% nach § 56 Abs. 2 des *Siebten Buches Sozialgesetzbuch* vor, wobei der Grad der Behinderung bzw. die Minderung der Erwerbsfähigkeit zumindest auch durch die Krankheit nach Satz 1 begründet sein muss.
- c. Es ist eine kontinuierliche medizinische Versorgung (ärztliche oder psychotherapeutische Behandlung, Arzneimitteltherapie, Behandlungspflege, Versorgung mit Heil- und Hilfsmitteln) erforderlich, ohne die, wie ärztlich eingeschätzt wird,

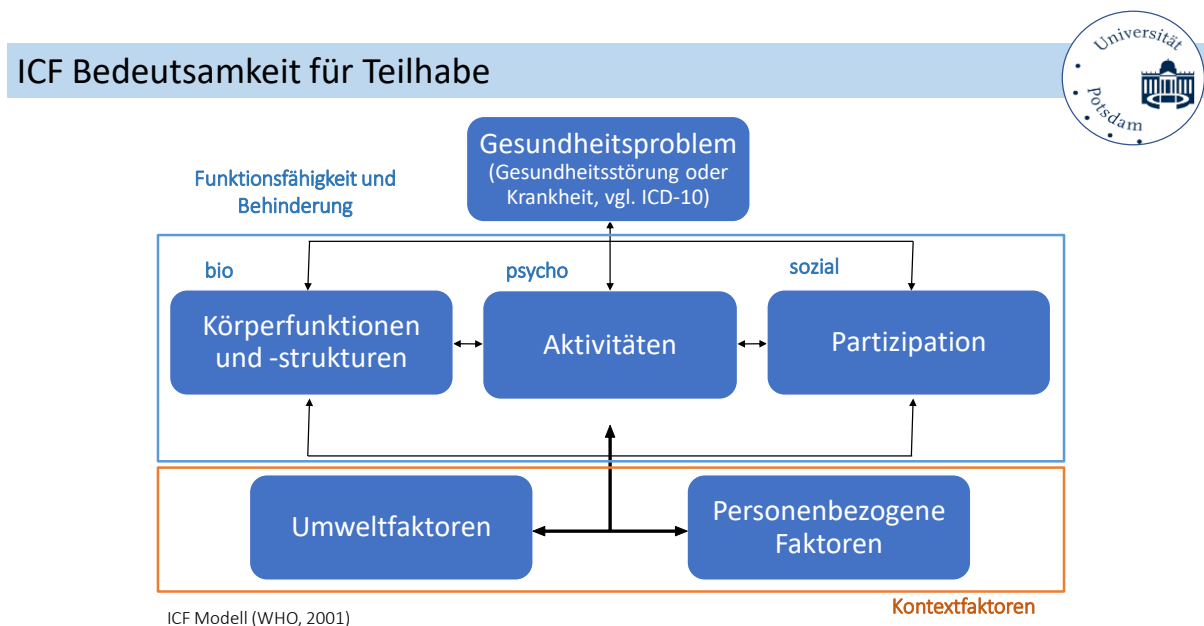
¹⁷ Orts, J., Lörcher, B., 2013. Schule für Kranke Stuttgart, zitiert nach: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, Hrsg., (2013). Handreichungsreihe „Förderung gestalten“ Modul E., S. 3; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/w>, Zugriff am: 29.04.2021

eine lebensbedrohliche Verschlimmerung, eine Verminderung der Lebenserwartung oder eine dauerhafte Beeinträchtigung der Lebensqualität zu erwarten ist, deren Ursache die durch die Krankheit nach Satz 1 verursachte Gesundheitsstörung ist.“¹⁸

Die Kinder- und Jugendmedizin trägt diesem Umstand mit dem sogenannten nonkategorialen Klassifikationsansatz Rechnung. Mit nonkategorial ist eine Diagnose übergreifender Ansatz gemeint. Dieser verlässt die „traditionelle Einteilung von Krankheiten nach betroffenen Organen und Organsystemen“ und versucht stattdessen „die psychosozialen, behavioralen und entwicklungsbedingten Konsequenzen betroffener Kinder in den Blick zu nehmen und sie in Beziehung zu setzen, mit den Charakteristika der Erkrankung wie Dauer, Alter bei Krankheitsbeginn, Einfluss auf altersbezogene Aktivitäten, Sichtbarkeit der Erkrankung, erwartete Lebensprognose, Verlauf (stabil vs. progressiv), Sicherheit der Diagnose (episodisch vs. vorhersagbar), Mobilität, physiologischer und sensorischer Einfluss, Einfluss auf Kognition und Kommunikation sowie Einfluss auf psychologische und soziale Lebensbereiche und das Wohlbefinden.“¹⁹

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat, angelehnt an dieses Modell, die International Classification of Functioning (ICF) eingeführt. Hiermit sollen chronische Erkrankungen auf den Ebenen (A) der Körperstrukturen und Funktionen, (B) der Aktivitäten und Funktionen sowie (C) der Partizipation bzw. Restriktionen im Zusammenhang mit Umweltfaktoren klassifiziert werden können.²⁰

In der folgenden Grafik werden die Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF dargestellt.²¹



Ausgewählte häufig auftretende chronische Erkrankungen

- somatische Erkrankungen
- angeborener Herzfehler
- Asthma bronchiale/Bronchialasthma

¹⁸ Diese Einführung ist, leicht verändert, entnommen aus: der Handreichung des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2010. Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen. Ludwigsfelde. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/v>, Zugriff am: 29.04.2021

¹⁹ Schmidt, Silke, Thyen, Ute, 2008. Was sind chronisch kranke Kinder? In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz Berlin 6/2008, S. 587: Springer Medizin

²⁰ Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, Hrsg. WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen, 2005. S. 23, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am 29.04.2021

²¹ Grafik: Universität Potsdam
Textzitat aus: Cholewa, J., 2003. Fragestellungen der Sprachtherapieforschung. Logos interdisziplinär, Nr. 11(2), S. 107

- Diabetes mellitus (»Zuckerkrankheit«)
- chronisch-entzündliche Darmerkrankungen
- Epilepsie
- Neurodermitis atopica/atopische Dermatitis/endogenes Ekzem
- Rheuma
- psychische Erkrankungen
- Störung des Sozialverhaltens
- Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung AD(H)S
- Störung des Sozialverhaltens mit depressiver Störung
- Borderline-Störung
- Drogensucht
- Bulimie/Bulimia nervosa / „Ess-Brech-Sucht“
- Anorexie/Anorexia nervosa/Magersucht
- Schulphobie
- Schulschwänzen
- Schulangst

Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Krankheiten finden Sie unter: <http://p.bsbb.eu/v>

„Chronische Erkrankungen treten häufiger auf, als allgemein angenommen wird. Sie sind auf Grund der verschiedenen Krankheitsbilder, Verlaufsformen und Schweregrade sehr unterschiedlich. Von Lehrkräften kann daher nicht erwartet werden, dass sie zur ‚medizinischen Expertin oder Experten‘ werden. Trotzdem ist ein Grundwissen notwendig, um Auswirkungen von chronischen Erkrankungen auf den Schulalltag erkennen und Anknüpfungspunkte für die Förderung finden zu können.“²²

In der Schule zu lernen kann für die betroffenen Kinder und Jugendlichen durch die Erkrankung und deren medikamentöse Behandlung in besonderer Weise belastend sein:

- „körperliche Belastungen, zum Beispiel Schmerzen oder Unwohlsein, Schlafmangel
- Strukturierung des Tagesablaufs nach Krankheitserfordernissen, zum Beispiel notwendige Ruhezeiten, tägliche Behandlungsphasen, häufige Arztbesuche, Krankenhausaufenthalte
- Einschränkung der Leistungsfähigkeit und erhöhter Kraftaufwand für das Erbringen von mit Mitschülerinnen und Mitschülern vergleichbaren Leistungen, zum Beispiel aufgrund hoher Fehlzeiten und körperlicher Belastungen, eingeschränkte kognitive Leistungen im Zusammenhang mit Nebenwirkungen von Medikamenten
- eingeschränkte soziale Kontakte, zum Beispiel Stigmatisierungen durch das Symptombild, Freizeitverhalten an Krankheitserfordernisse angepasst, häufige Sonderrolle in der Klassengemeinschaft
- hohe Belastung der Familie
- altersuntypische Lebensplanungen, zum Beispiel durch eine eingeschränkte Zukunftsperspektive

²² Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, Hrsg., 2013. Handreichungsreihe „Förderung gestalten“ Modul E. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/w>, Stuttgart, Zugriff am: 29.02.2021

- Auswirkungen auf Selbstwertgefühl und Psyche, zum Beispiel durch Angsterfahrungen und ständige Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen, Verringerung der körperlichen Attraktivität durch krankheitsbedingte Veränderungen
- Auswirkung auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, zum Beispiel erhöhte Abhängigkeitsbeziehung und zusätzliche Entwicklungsschritte.²³



Wichtig: So individuell wie nötig, so normal wie möglich.
Die Lehrkraft übernimmt keine therapeutische Rolle.

„In der Schule gilt: Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen brauchen eine pädagogische Zuwendung, die so individuell wie nötig und so normal wie eben möglich ist.

Die Lehrkraft sollte alles vermeiden, was der Schülerin oder dem Schüler eine krankheitsbedingte Sonderrolle zuweist. In Absprache mit den Eltern und evtl. mit der behandelnden Ärztin oder dem Arzt überlässt die Lehrkraft in zunehmendem Maße ihr oder ihm die Verantwortung für den Umgang mit den gesundheitlichen Beeinträchtigungen.

Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen sind heutzutage erfreulicherweise meist intensiv geschult im Umgang mit ihrer Beeinträchtigung, so dass sich die Lehrkraft meist ‚anleiten‘ lassen kann. Dabei vermeidet sie vor allem zu große Fürsorglichkeit, die die Schülerin oder den Schüler in seiner Entwicklung hemmen und sein Selbstwertgefühl belasten würde. Sie sollte bei allem unterstützen, was den Weg in die Selbständigkeit fördert und die Verhaltensweisen positiv verstärken, die im jeweiligen Einzelfall gesundheitsförderlich sind und von Eigeninitiative der Schülerin oder des Schülers zeugen.

Gesundheitsförderliches Verhalten seitens der Schülerin oder des Schülers in diesem Sinne ist

- das Vermeiden von Verhaltensweisen, die einen Krankheitsanfall auslösen oder Symptome verschlimmern können (z. B. striktes Meiden eines Allergens, konsequenter Verzicht auf Kratzen bei Neurodermitis),
- die pünktliche Einnahme von Medikamenten,
- das rechtzeitige Reagieren auf Warnzeichen im Vorfeld eines Krankheitsanfalls (z. B. Einnehmen einer entlastenden Sitzhaltung – Kutschersitz o. ä. – und Anwendung des Dosier-Aerosols bei drohendem Asthmaanfall oder Pressatmung bei Herzrasen durch Herzrhythmusstörungen),
- unverzügliches und eindeutiges Bitten um Hilfe, wenn die Schülerin/der Schüler es nicht schafft, die Situation allein zu bewältigen.

Gesundheitsförderliches Verhalten seitens der Lehrkraft in diesem Sinne ist, positiv verstärkend auf gesundheitsförderndes Verhalten einzuwirken, wie

- ein interessiertes Nachfragen im Einzelgespräch,
- ein anerkennendes Lächeln, wenn man das wünschenswerte Verhalten beobachtet,
- ein leise ausgesprochenes Lob im Vorbeigehen,
- ein Anruf/Mail bei den/an die Eltern mit einer entsprechenden Mitteilung,
- das Einkleben eines ‚Smileys‘ ins Hausaufgabenheft, über dessen Bedeutung Schülerinnen und Schüler und Eltern Bescheid wissen.

Es ist nicht nur für die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler, sondern auch für die Lehrkraft entlastend, wenn sie oder er die oben genannten Verhaltensweisen beherrscht. Schon die Gewissheit, dass sie oder er weiß, wann man um

²³ Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg., 2009. Chronische Erkrankungen als Problem in Schule und Unterricht. Köln, S. 13 – 16

Hilfe bitten muss, entbindet die Lehrkraft von dem unguuten Gefühl, ständig auf die Schülerin oder den Schüler ‚aufpassen‘ zu müssen.“²⁴

Die Lehrkraft soll dabei keine therapeutische Rolle einnehmen.



Wichtig: Ausführliche Beschreibungen der Krankheitsbilder, der auffälligen Verhaltensweisen und möglicher pädagogischer und sonderpädagogischer Maßnahmen finden Sie in der Handreichung aus Sachsen: Staatsministerium für Kultus, Freistaat Sachsen, Hrsg., 2012. Chronisch kranke Schüler im Schulalltag. <http://p.bsbb.eu/x>

Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht

Pädagogische Maßnahmen

- Einstellung auf und Haltung der Lehrkraft zu individuellem spezifischen Förderbedarf, der durch besondere Erkrankungen bedingt ist
- Schülerinnen und Schüler nach längeren Klinikaufenthalten unbedingt im Klassenverband lassen (um stabile soziale Umgebung zu bieten)
- einen „fließenden“ Übergang in die Regelschule sichern (anfangs mit geringerer Stundenanzahl, allmähliche Steigerung)
- Hilffssystem installieren (Schülerhilfe, Krankenbesuche, Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützen)
- Mitschülerinnen und Mitschüler als Mentorinnen und Mentoren bzw. Lernpatinnen und Lernpaten einbeziehen (um Einstellung auf Schulsituation zu erleichtern)
- gegebenenfalls Unterrichtsstunden zum Krankheitsbild abhalten (nur nach Rücksprache und Einverständnis der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern)
- bei der Einstufung in die Schule/Klasse das Entwicklungsalter und die individuellen Lernmöglichkeiten berücksichtigen
- differenzierende Lernanforderungen
- möglichen unterschiedlichen Stand der Stoffvermittlung berücksichtigen
- Ausgleich mündlicher durch schriftliche Noten oder gestalterische Zusatzaufgaben
- Ausgleich schriftlicher Noten durch mündliche Zusatzaufgaben (Vorträge, Referate u. ä.) gewähren
- Hausaufgaben nach Umfang und Inhalt differenziert erteilen, dabei den individuellen Förderbedarf beachten
- Möglichkeiten der Ansprache mehrerer Sinne zur Informationsaufnahme nutzen (Inhalte visualisieren bzw. akustische und motorische Komponenten einbeziehen)
- Handlungsabläufe verbalisieren als Mittel der Handlungsregulierung und Verhaltenskontrolle
- Handlungsalgorithmen nutzen (eindeutige Handlungsvorschriften)
- genaue Arbeitsanweisungen im Unterricht
- sicherstellen, dass die gestellten Aufgaben verstanden werden und die Voraussetzungen gegeben sind, die Aufgaben zu lösen

²⁴ Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg., 2009. Chronische Erkrankungen als Problem in Schule und Unterricht. Köln, S. 21 ff.

- Arbeitsanweisungen zusätzlich in mündlicher oder schriftlicher Form erläutern, um zu gewährleisten, dass die Aufgaben verstanden werden
- Arbeit mit Verhaltensverträgen und, damit einhergehend, regelmäßiger Fremd- und Selbsteinschätzung
- das individuelle Lerntempo berücksichtigen
- Aufgaben in einzelne Schritte unterteilen, um Erarbeitung zu erleichtern
- bei Bedarf die Arbeitszeit verlängern, die Aufgabenanzahl reduzieren und/oder Ersatz- bzw. Zusatzaufgaben stellen
- auf Klassenarbeiten/ Klausuren vorbereiten durch schriftliche Themenbeschreibung und Eingrenzung

Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen (Beispiele)

- lehrerzentrierter/lehrerorientierter Arbeitsplatz
- optimale Sichtbedingungen sichern (Tafel, Karte, Projektionsfläche)
- Ablenkungsfaktoren minimieren
- bei Bedarf individuelle Rückzugsmöglichkeiten bereitstellen
- entsprechend des Unterstützungsbedarfs Formen der Pausenbetreuung anbieten
- längere Frühstückspausen
- Pausen innerhalb des Schulgebäudes verbringen (Raum vereinbaren)
- häufige Raumwechsel vermeiden bzw. ausreichend Zeit einplanen
- Sport als Randstunde
- Trinken, Essen und Spritzen bei Diabetes ermöglichen
- zulassen, dass ein Fahrstuhl benutzt wird
- ebenerdiger Klassenraum
- für besondere Ernährung auf einen Kühlschrank/eine Mikrowelle zurückgreifen können
- Vorsorge treffen, damit auch Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen an Wandertagen und Klassenfahrten teilnehmen können
- Begleitpersonal organisieren
- verschiedene Hilfsmittel bereitstellen (PC, Tablet, Möbel, Kopfhörer, Stellwände, Ruhebereiche, ...)

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung



Wichtig: Fachliche Anforderungen dürfen durch einen Nachteilsausgleich nicht verändert werden.
Auf Zeugnissen wird weder der Förderbedarf noch der gewährte Nachteilsausgleich vermerkt.
Zeitzugaben, optimierte äußere Lernbedingungen und methodisch-didaktische Maßnahmen sind daher kein Luxus, sondern Lernvoraussetzung!

Folgende Maßnahmen bei Leistungsfeststellung sind möglich:

- Texte, Bilder, Grafiken und Notenmaterial vergrößert darstellen
- Form und Umfang der geforderten schriftlichen und mündlichen Leistungen verändern (nicht das Niveau!)
- Hilfsmittel zulassen (je nach Fach zu entscheiden)
- Zeitaufwand berücksichtigen und ggf. Zeitzugabe ermöglichen
- andere Aufgabenstellungen, ggf. mit anderen Materialien, andere Aufgabenformate anbieten
- Hilfspersonen einsetzen (nur in wenigen Fächern möglich)
- individuelle Vereinbarungen mit der Schülerin bzw. dem Schüler und den Eltern zum Ablauf der Leistungsfeststellung treffen

Fallbeispiele

Fallbeispiel Sekundarstufe I Gymnasium: Stark ausgeprägte Neurodermitis Schüler X, 17 Jahre alt, Jahrgangsstufe 11

Auswirkungen auf den Schulalltag

- starker Juckreiz, weshalb X sich ständig kratzt und deshalb häufig das Arbeitstempo der Klasse nicht mithalten kann
- starke Verkrustungen an den Gelenken, besonders an Händen und Fingern, die es ihm schwer machen, einen Stift zu halten, sowie Schmerzen, die von Entzündungen der Haut herrühren
- nächtliche Unruhe und Schlaflosigkeit, die in der Schule zu Konzentrations- und Leistungsschwächen führen kann.

Schulorganisatorische und pädagogische Maßnahmen

- fehlende Unterrichtsmitschriften werden für X von Mitschülerinnen und Mitschülern kopiert.
- schriftliche Hausaufgaben werden reduziert.
- X kann den Sport- oder Schwimmunterricht vorzeitig verlassen, damit er Zeit hat, sich einzucremen.
- in allen Fächern zulassen, dass X sich eincremen und dafür zeitweise den Unterricht verlassen kann (Auszeitraum dafür einrichten)

Hilfsmittel

- Arbeit am Laptop/PC ermöglichen

Nachteilsausgleich

- Zeitzugabe bei Leistungsbewertungen
- Ausgleich der schriftlichen Note durch mündliche oder projektbezogene Zusatzaufgaben wie Referate oder Buchpräsentationen
- Klassenarbeit auf zwei Tage verteilen oder mit mehreren Pausen schreiben

Fallbeispiel Sekundarstufe I Gesamtschule: Rheuma Schülerin Y, 15 Jahre alt, Jahrgangsstufe 10

Auswirkungen auf den Schulalltag

- Treppensteigen ist sehr beschwerlich
- Schreiben geht nur sehr langsam
- Schultasche ist zu schwer
- Pausen auf dem Schulhof sind anstrengend (Kälte, Nässe)
- längere Fußwege (Schulweg, Wandertage, Ausflüge) sind nicht möglich
- am Sportunterricht kann Y nur sehr eingeschränkt teilnehmen

Pädagogische und organisatorische Maßnahmen

- ebenerdiges Klassenzimmer
- Hilfsmittel: Schienen und Stiftverdickungen
- zweiter Satz Bücher für zu Hause, ein Satz Bücher bleibt in der Schule oder: E-Books/Laptop oder Tablet bereitstellen
- Pausen im Schulgebäude (Aufenthaltsraum vorhalten)
- Therapieroller (Laufрад) für Ausflüge und Klassenfahrten (auf Antrag der Eltern)
- zeitweise Hausunterricht, falls nötig
- Eltern können einen Fahrdienst für den Schulweg beantragen

Nachteilsausgleich

- in Situationen der Leistungsfeststellung (vor allem schriftliche Leistungsfeststellung) mehr Zeit gewähren
- vom Sportunterricht ganz oder teilweise befreien, aber Teilnahme an Sport-Theorie möglich

Quellen für weitere Fallbeispiele²⁵

- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, Hrsg., 2013. Handreichungsreihe „Förderung gestalten“ Modul E. <http://p.bsbb.eu/w>. Stuttgart
- Fallbeispiele unter dem Aspekt der Berücksichtigung des schulinternen Curriculums, der Einbindung des Curriculums der Stammschule und der Kompetenzorientierung der Johann-Christoph-Winters-Schule, Städtische Schule für Kranke, 2017. <http://p.bsbb.eu/y> Köln

Anhang

Tabelle für die Festlegungen zum Nachteilsausgleich in der Klassenkonferenz²⁶

Schulorganisatorische Maßnahmen	Notwendigkeit
Räumlich <ul style="list-style-type: none"> • ein geeignetes Klassenzimmer auswählen • zusätzliche Räume wie Pflgeräume, Ruheräume bereitstellen 	
Organisatorisch <ul style="list-style-type: none"> • kleine Pausen während der Unterrichtszeit ermöglichen, z. B. um den Blutzuckerspiegel zu messen • Raum für Einzelarbeit schaffen • die Stundentafel ändern (falls notwendig) • die Unterrichtszeit verkürzen oder verlagern 	
Personelle Unterstützung nach Bedarf durch <ul style="list-style-type: none"> • Schulbegleiterin oder Schulbegleiter • Patenschülerin oder Patenschüler • Sonderpädagogin oder Sonderpädagogen • Beratungsstunden zum Austausch mit Eltern und Fachlehrerinnen oder Fachlehrern organisieren 	
Wissensbarrieren der Bezugspersonen beseitigen <ul style="list-style-type: none"> • was der Nachteilsausgleich festlegt, muss transparent weitergegeben werden. • Wissen um die chronische Krankheit der Schülerin oder des Schülers • Wissen im Umgang mit Hilfsmitteln im Tagesablauf • Wissen um Besonderheiten 	
Wer übernimmt was? <ul style="list-style-type: none"> • organisatorische Absprachen mit dem Team • Hilfsmittel beschaffen • Umgang mit Hilfsmitteln 	

²⁵ Bitte beachten Sie, dass es sich bei den nachfolgenden Veröffentlichungen um Publikationen anderer Bundesländer mit anderen Abschlüssen und einer vierjährigen Grundschule handelt.

²⁶ Hinweise zum Nachteilsausgleich für die verschiedenen Krankheiten findet man unter: LISUM, Hrsg., 2010. Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/v>, Zugriff am: 29.04.2021

<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner für krankheitsbedingte Themen in der Schule • Koordinierung von Schulbegleiterinnen oder Schulbegleitern und Pflegepersonal 	
<p>Sächliche Hilfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • spezieller Arbeitsplatz • spezifische Hilfsmittel • PC, Tablet oder Notebook zur alleinigen Nutzung • Eingabehilfen • Fotoapparat/Smartphone (für Fotos anstelle von Tafelabschrieb) • den Zeitaufwand im Unterricht berücksichtigen • Diktiergerät bereitstellen 	
<p>Methodisch-didaktische Instrumente</p> <ul style="list-style-type: none"> • offene Unterrichtsformen erleichtern die Individualisierung • differenzierte Aufgabenstellungen anbieten • zeitliche Vorgaben verändern, z. B. verlängerte Bearbeitungszeiten • Aufgabenstellungen verkürzen • Tafelbilder als Kopie bereitstellen, Möglichkeit bieten, das Tafelbild abzufotografieren 	

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Hier gelten die Verwaltungsvorschriften über die Durchführung von Unterricht für kranke Schülerinnen und Schüler (VV-Kranke Schüler - VVkraSchül) vom 9. Februar 2015. <http://p.bsbb.eu/z>

Literatur

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2009. Chronische Erkrankungen als Problem und Thema in Schule und Unterricht. Köln. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/10>, Zugriff am: 29.04.2021

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen, Hrsg., 2005. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit-ICF 2005. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am

Havighurst, R. J., 1982. Developmental tasks and education. New York

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen, Hrsg., 2005. Klassifikation für Funktionsfähigkeit, Gesundheit und Behinderung. Genf

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, (Hrsg., 2010. Unterrichtsentwicklung – Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen, in Zusammenarbeit mit Netzwerk Schule und Krankheit. Ludwigsfelde

Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Referat Förderschulen, Hrsg., 2007. Integration: Chronisch kranke Schüler im Schulalltag. Dresden. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/>, Zugriff am: 29.04.2021

Schmidt, Silke, Thyen, Ute, 2008. Was sind chronisch kranke Kinder? In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz Berlin 6/2008. Berlin: Springer Medizin

Stein et al., 1993. Framework for identifying children who have chronic conditions: The case for a new definition. In: Journal of Pediatrics 122, 1993. S. 342 – 347

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, Hrsg., 2013. Handreichungsreihe „Förderung gestalten“ Modul E. Stuttgart. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/w>, Zugriff am: 29.04.2021

4 Förderschwerpunkt Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für einzugliedernde Schülerinnen und Schüler

Kristina Nazarenius, Christin Schellhardt, Dorothee Steinbock

Einführung

Unter der Bezeichnung **eingugliedernde Schülerinnen und Schüler** wird eine Gruppe zusammengefasst, deren gemeinsames Merkmal ist, Deutsch nicht als Erstsprache erworben zu haben und auch nicht als Familiensprache zu nutzen. Charakteristisch für diese Schülerinnen und Schüler ist darüber hinaus, dass sie keine oder nicht ausreichende Deutschkenntnisse besitzen, um erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen zu können²⁷. Sie werden deshalb darin unterstützt, Deutsch als Zweitsprache zu lernen. Im Land Brandenburg erfolgt die Förderung in der Zweitsprache Deutsch entweder integrativ im Regelunterricht mit zusätzlichen Förderkursen oder teilintegrativ in Vorbereitungsgruppen. Die teilintegrative Variante hat zur Folge, dass die Schülerin oder der Schüler mit zunehmender Stundenzahl sukzessive in den Unterricht der zugewiesenen Regelklasse hineinwächst.²⁸

Somit sind die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler vergleichsweise schnell bzw. direkt damit konfrontiert, Leistungsnachweise in den einzelnen Fächern zu erbringen. Sie müssen ihr fachliches Leistungsvermögen beweisen, obwohl sie keine oder noch nicht ausreichende Sprach-Kompetenzen im Deutschen haben. Es handelt sich deshalb nicht um eine Sprachentwicklungsstörung, wenn diese Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten in einzelnen sprachlichen Kompetenzbereichen haben. Ursächlich dafür ist vielmehr der Prozess, in dessen Verlauf sich die Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache aneignen.²⁹

Die erwarteten sprachlichen Kompetenzen sind alters-, jahrgangs- und schulformabhängig zu betrachten. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich **rezeptive und produktive sprachliche Fertigkeiten** (Hörverstehen und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) und die dafür notwendigen **sprachlichen Mittel** (Wortschatz und Redemittel, Satzbau und Wortstrukturen) aneignen. Dabei unterscheiden sich die sprachlichen Anforderungen der Regelklasse und der verschiedenen Fächer grundlegend von denen in den Vorbereitungsgruppen. So enthalten Aufgabenstellungen und Texte in den Regelklassen verstärkt schulspezifische bildungssprachliche Strukturen, die dann auch von den Schülerinnen und Schülern in ihren Unterrichtsbeiträgen und Leistungsnachweisen erwartet werden.

Das bedeutet, dass die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht nicht nur fachliche Inhalte lernen, sondern auch gleichzeitig ihr Sprachwissen erweitern, umstrukturieren und spezifizieren müssen³⁰. Während sich die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler fächerspezifische Begriffe und Textsorten (z. B. den Aufbau und die Struktur eines Protokolls während eines Versuchs im Chemieunterricht) erarbeiten müssen, werden die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler darüber hinaus mit sprachlichen Mitteln konfrontiert, die in ihrem Sprachgebrauch noch nicht etabliert sind.

Fallbeispiel: Schülerin Z

Schülerin Z ist vor einem Jahr mit ihrer Familie aus einem afrikanischen Staat nach Brandenburg in eine Kleinstadt gezogen. Sie ist 13 Jahre alt und spricht in der Familie zwei unterschiedliche afrikanische Sprachen. Im Herkunftsland besuchte

²⁷ Vgl. MBSJ 10/2020, EinglSchuV

²⁸ Vgl. MBSJ 10/2020, EinglSchuV, §§ 5 und 6

²⁹ Zeitgleich mit dem noch nicht weit fortgeschrittenen Zweitspracherwerb im Deutschen können auch weitere Förderschwerpunkte greifen, wenn bspw. eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Die Feststellung bedarf entsprechender Diagnostik. Siehe dazu weitere Nachteilsausgleiche in den anderen Förderschwerpunkten, u.a. Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Sprache.

³⁰ Vgl. Föhr, 2018. S. 8

sie regelmäßig die Schule und war eine sehr leistungsstarke Schülerin. Als Fremdsprache lernte sie bereits Englisch. Eines ihrer Hobbys ist Geige spielen.

Schülerin Z besucht eine örtliche Gesamtschule und ist einer 7. Klasse zugeteilt. Da ihre Deutschkenntnisse, als sie in die Schule aufgenommen wird, nicht für eine Teilnahme am Regelunterricht ausreichen, geht sie fortan in die Vorbereitungsgruppe der Schule. Dort hat sie anfangs wöchentlich 20 Stunden Unterricht, der einen Fokus auf die Vermittlung des Deutschen lenkt. Gleichzeitig besucht sie acht Stunden pro Woche den Unterricht in der zugewiesenen Regelklasse. Dies betrifft die Fächer Englisch, Sport und Musik, da Schülerin Z in diesen Fächern bereits Vorwissen (Englisch) hat und eine besondere Neigung aufweist. Z wird also teiltintegrativ gefördert.

Nach einem halben Jahr in der Vorbereitungsgruppe zeigt Z schon große Fortschritte, sowohl im Deutschen wie auch insgesamt in ihrem Lernverhalten. Bereits im 2. Schulhalbjahr besucht sie auf Empfehlung und nach Abstimmung der beteiligten Lehrkräfte weitere Fächer der Regelklasse. Bis zum Ende des 2. Schulhalbjahres erhöht sich ihr wöchentlicher Stundenumfang im Regelunterricht sukzessive auf 14. Sie geht nun auch in den Mathematik- und Biologieunterricht. Obwohl sie sehr motiviert lernt und ihre Deutschkenntnisse fortgeschritten sind, ist sie im Regelunterricht sprachlich stark gefordert.

Beim Thema Ernährung und Verdauung wird im Unterricht ein Versuch unternommen, Fett durch die Fettfleckprobe nachzuweisen. Hierbei soll ein Versuchsprotokoll erstellt werden, das Versuchsaufbau und Versuchsergebnisse festhält. Um den Versuch beschreiben zu können, bedarf es bestimmter sprachlicher Strukturen, wie Passivkonstruktionen, Komposita oder Fachbegriffe, die auch in der Alltagssprache vorkommen, z. B.: „Man bringt einen Tropfen Wasser und einen Tropfen Salatöl nebeneinander auf ein Blatt Pergamentpapier. [...] Zu weiteren Versuchen drückt, reibt oder tropft man die übrigen Nahrungsmittel auf ein Blatt Pergamentpapier“³¹.

Diese sprachlichen Strukturen werden meist erst in einem sehr fortgeschrittenen Stadium der sprachlichen Entwicklung erworben. Daher können sie für Schülerin Z eine Hürde darstellen. Die Aufgabe zu bearbeiten kann ihr dennoch gelingen, wenn die Lehrkraft etwa mit Formulierungshilfen und Wortlisten unterstützt oder die Aufgabe in der Weise anpasst, dass keine Passivkonstruktionen verlangt werden.

Um diesen besonderen Umständen und Herausforderungen angemessen zu begegnen, denen sich namentlich Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte gegenübersehen, ist Unterstützung in unterschiedlicher Form vorgesehen, die bis zu drei Jahre nach Aufnahme in eine Schule (in Ausnahmen auch länger) gewährt werden kann. So kann etwa bei der Leistungserfassung die individuelle Lernentwicklung in besonderer Weise berücksichtigt, bei Aufgabenstellungen und -formulierungen auf die sprachlichen Kompetenzen Rücksicht genommen und es kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden³².

Lernvoraussetzungen

Neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler stellen eine sehr heterogene Gruppe dar. Zahlreiche Faktoren wie Alter, Motivation, Vorerfahrungen etc. haben Einfluss darauf, wie sie Deutsch lernen, aber auch auf ihr Lernverhalten insgesamt. Ihre Sprach- und Lernbiografie vollzieht sich in hohem Maße individuell. Ein genauer Blick auf die individuellen Besonderheiten der Lernbiografien offenbart, wie umfassend neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler im Lernen gefordert sind.

Erwerbstypen/Sprachbiografie

Eine Sprachbiografie fußt auf mehreren Parametern. Zu ihnen gehört etwa, wie viele (Erst-)Sprache(n) wie beherrscht werden, wie der Alphabetisierungsgrad in den jeweiligen Sprachen, der variieren kann, ausgeprägt ist. Daraus lassen sich

³¹ © Ernst Klett Verlag GmbH, 2014. Natura Biologie Experimentesammlung Sek. I, Stuttgart. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/13>, Zugriff am: 30.04.2021

³² Vgl. MBJS, EinglSchuruV 10/2020, § 10 Abs. 2

bereits sprachlich-kommunikative Kompetenzen ableiten. Dafür sollten detaillierte Informationen zu den sprachlichen Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben, Hörverstehen und Leseverstehen vorliegen³³.

Um Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, angemessen unterstützen zu können, ist es wichtig Gemeinsamkeiten, aber auch die individuell unterschiedlichen Umstände zu erfassen, unter denen das Lernen erfolgt, die individuellen Erwerbssituationen. Von einem Zweitspracherwerb wird grundsätzlich immer dann gesprochen, wenn Menschen, nachdem sie ihre Erstsprache(n) erworben haben, eine weitere Sprache lernen, die aufgrund der Erwerbssituation innerhalb der Zielkultur eine besondere Relevanz im Alltag einnimmt. Unterschieden wird beim Zweitspracherwerb zwischen zwei größeren Typen, dem kindlichen und dem erwachsenen Zweitspracherwerb³⁴. Im Falle einzugliedernder Schülerinnen und Schüler treten beide Erwerbstypen auf, da von einer Altersspanne zwischen fünf bis 20 Jahren ausgegangen werden muss³⁵.

Beim Zweitspracherwerb kann es generell zu unterschiedlichen **Entwicklungsauffälligkeiten** kommen³⁶:

- **Interlingual:** Entwicklungsauffälligkeiten sind auf Eigenschaften und Regeln der beteiligten Sprachen zurückzuführen, z. B. unterschiedliches Kasussystem, unterschiedliche Regeln im Satzbau, unterschiedliches Genus-System oder
- **Intralingual:** Entwicklungsauffälligkeiten sind auf Eigenschaften und Regeln einer Einzelsprache zurückzuführen, z. B. unterschiedliches Kasussystem, unterschiedliche Regeln im Satzbau, unterschiedliches Genus-System

Diese Entwicklungen können sich altersabhängig vor allem verstärkt in den grammatischen Bereichen der Morphologie und des Satzbaus³⁷ vom Erstspracherwerb unterscheiden³⁸. Mit zunehmendem Alter bei Erwerbsbeginn sind diese Bereiche daher bei der Förderung besonders zu beachten.

Um den Erwerbsprozess dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern differenziert beurteilen zu können, ist es wichtig, im Einzelnen zu erfahren, wann der Eintritt in das deutsche Bildungssystem erfolgte und, damit verbunden, auch der Zugang zur deutschen Sprache: Während Kinder ohne eigenen Migrationshintergrund und einem frühen Eintritt in das deutsche Bildungssystem (im Elementarbereich) bereits basale³⁹ Strukturen des Deutschen erwerben konnten, stehen neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler vor einer doppelten Schwierigkeit. Denn sie sollen in relativ kurzer Zeit, also in ein bis zwei Jahren, sowohl alltagsprachliche als auch beginnend bildungssprachliche Kompetenzen erwerben, auf- und ausbauen⁴⁰. Da alltagsprachliche Fähigkeiten dem mündlichen Sprachgebrauch, bildungssprachliche Fähigkeiten aber dem schriftsprachlichen Register zugeordnet werden, bedeutet das: Es ist ausschließlich die Schule, die bildungssprachliche Fähigkeiten fördert, während parallel in- und außerhalb der Schule die Alltagssprache erlernt wird.

Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen Schülerinnen und Schüler, die bis zu ihrem Eintritt ins deutsche Bildungssystem **nicht alphabetisiert** wurden, aber sich bereits in einem schulfähigen Alter befinden⁴¹. Während neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler, die bereits in einer lateinischen oder nicht lateinischen Alphabetschrift Schreiben gelernt haben, auf vielfältige Schrifterfahrungen zurückgreifen können, müssen Schülerinnen und Schüler, die noch zu alphabetisieren sind, allgemein und umfassend in den Schriftspracherwerb eingeführt werden⁴².

Auch einzugliedernde Schülerinnen und Schüler, die **am Beginn der Grundschulzeit** stehen, können nicht unbedingt mit ihren einsprachig aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschülern gleichgesetzt werden, auch wenn sich beide Gruppen noch im Anfangsstadium ihres Schriftspracherwerbs befinden. Etwaige Fluchterfahrungen, kulturelle Gegebenheiten wie

³³ Diagnostische Verfahren wie Lit-L1-L2 (vgl. Czinglar et al. 2020) oder das Erwerbsstufenmodell, wie es in Gamper et al. (2017) beschrieben wird, können Aufschluss über den Leistungsstand in bestimmten sprachlichen Kompetenzbereichen geben. Das Didaktische Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen (Gutzmann et al. 2019: 22-32) verweist auf verschiedene Möglichkeiten, etwas über die Sprachbiografie der Schülerinnen und Schüler zu erfahren, und auf Verfahren der Sprachstandserhebung.

³⁴ Vgl. u.a. Ahrenholz, 2008; Bickes/Pauli 2009; Schneider, 2015; Gamper, 2016

³⁵ Vgl. MBSJ Rundschreiben 20/20

³⁶ Vgl. Kracht, 2007. S. 450

³⁷ Darüber hinaus können auch weitere sprachliche Ebenen wie Lautung (Phonologie) oder Bedeutung (Semantik) betroffen sein.

³⁸ Vgl. Gamper 2016 sowie Studien von Wegener 1995; Siebert-Ott 2001; Dimroth/Haberzettl 2008; Czinglar 2019

³⁹ Darunter werden alltagsprachliche Kompetenzen gefasst.

⁴⁰ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 6

⁴¹ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 47

⁴² Vgl. Gamper et al., 2017. S.15-16

Schriftsysteme oder mündlich geprägte Spracherfahrungen sowie bisherige Lernerfahrungen können **präliterale Fähigkeiten** der Schülerinnen und Schüler anders ausprägen und den Schriftspracherwerb erschweren.

Wichtig:

Im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache ist ein **Zweitspracherwerb** durch folgende Faktoren gekennzeichnet:

- Spracherwerb in alltäglichen Kommunikationssituationen wie in der Schule, beim Einkaufen, beim Arzt
- Der Erwerb findet typischerweise auch außerhalb eines Sprachunterrichts statt, z. B. im Sportverein, auf der Straße, im Regelunterricht (ungesteuert).
- Eine stärkere Orientierung an der gesprochenen Sprache.



Die **Altersspanne** bei der Klassifizierung des Zweitspracherwerbs kann je nach theoretischer Orientierung variieren. Von einem kindlichen Zweitspracherwerb wird ausgegangen, wenn Kinder nach der Erstsprache eine zweite Sprache sukzessive bis zu einem Alter von elf Jahren erwerben. Dagegen wird von einem Alter von 18 Jahren an von einem Zweitspracherwerb Erwachsener⁴³ gesprochen.

Präliterale Fähigkeiten begünstigen einen erfolgreichen Erstschriftspracherwerb. Sie werden lange vor Schuleintritt sukzessive erworben und ausgebaut⁴⁴. Zu ihnen zählen:

- die phonologische Bewusstheit, d.h. das implizite und explizite Wissen um die Wahrnehmung sprachlicher Einheiten wie Klang, Reimworte, Silben, Wortakzente, Einzellaute der Wörter, etc.⁴⁵,
- die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses⁴⁶,
- auf Schrift abzielende Handlungen, die vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb erfolgen, wie Stifthaltung, Gekritzeln etc.⁴⁷.

Lernbiografie

Bei Schülerinnen und Schülern, die neu in die Schule aufgenommen wurden und nun eingebunden werden sollen, ist neben der **Sprachbiografie** die **Lernbiografie** maßgeblich für den **Bildungserfolg**.

Die Lernbiografie umfasst Informationen über die (Lern-)Kulturen sowie die Dauer und Art zurückliegender Lernerfahrungen.

Welche Erfahrungen neu einzugliedernde Schülerinnen und Schüler gemacht haben, kann individuell sehr unterschiedlich sein: Es kann vorkommen, dass dem Eintritt in das deutsche Bildungssystem eine nahezu durchgängige Lernbiografie voranging; nicht selten anzutreffen ist aber, dass keinerlei Schulerfahrung vorliegt, wie im Falle nicht alphabetisierter Schülerinnen und Schüler⁴⁸. Das bedeutet, dass diese ggf. kaum Lern- und Schrifterfahrungen mitbringen⁴⁹. Vor allem für lern- und schriftunerfahrene Schülerinnen und Schüler ist der Umgang mit Lehrwerken und Arbeitsblättern genauso neu wie es die Stifführung und ggf. andere motorische Aspekte des Schreibens sind⁵⁰.

⁴³ Vgl. Meisel, 2011. S. 236

⁴⁴ Vgl. u.a. Müller, 2015, van Kleeck 1998

⁴⁵ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 16

⁴⁶ Vgl. Chudaske, 2012. S. 78

⁴⁷ Vgl. Barkow, 2013

⁴⁸ Vgl. Fürstenau/Niedrig, 2018. S. 214

⁴⁹ Vgl. Gamper et al., 2020. S. 349

⁵⁰ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 15

Auch für lernerfahrene Schülerinnen und Schüler können einige Unterrichtsformate unbekannt oder ungewohnt sein und müssen erst erlernt werden. So sind bestimmte Sozialformen unbekannt und Strategien selbstständig zu lernen müssen erst erworben werden. Material und Arbeitszeit zu strukturieren kann sich als Problem erweisen und verlangt den Schülerinnen und Schülern viel ab. Sie brauchen nicht nur mehr Zeit, die Aufgaben zu bearbeiten, sondern auch generell Hilfe, damit sie schulorganisatorische und unterrichtsspezifische Arbeiten meistern.

Das **soziale Umfeld** sowie die Lebensumstände⁵¹ stellen weitere Faktoren dar, die einen großen Einfluss darauf haben können, wie sich das Lernen gestaltet und Leistungsnachweise erbracht werden. Hier ist darauf zu achten, dass unter den gegebenen Umständen, z. B.

- Zugang zu Materialien und digitaler Technik,
- Ruhe, um zu lernen und Aufgaben zu bearbeiten,
- hohe psychische Belastungen,

erfolgreich gelernt werden kann. Damit eine individuell angemessene Förderung angeboten werden kann, sollte sich die Schule ein ganzheitliches Bild von den Lernenden verschaffen.

Sprachliche Herausforderungen im Regelunterricht

In der Schule, besonders aber im Unterricht sehen sich die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler bildungssprachlichen Anforderungen gegenüber, die sich zum Teil deutlich vom mündlichen Sprachgebrauch im Alltag unterscheiden. Die Sprache im Unterricht ist geprägt von den einzelnen Fachsprachen, aber auch von einer fachunabhängigen allgemeinen Bildungssprache. Je nach Klassenstufe, Fach und Schulart weist die Sprache im Unterricht unterschiedlich starke Elemente der Bildungssprache auf.

Diesen sehr schulspezifischen sprachlichen Anforderungen zu genügen ist notwendig, um das deutsche Bildungssystem zu durchlaufen. Vermittelt werden diese in der Schule gleichwohl kaum⁵². Bildungssprache zeichnet sich durch spezifische Strukturen aus, die schriftsprachlich geprägt sind. Dazu gehören⁵³:

- **entpersonalisierte** Sprachmuster, zum Beispiel: das Telefon wird händisch bedient,
- **informationsverdichtende** Strukturen, zum Beispiel: das sich an der Oberfläche befindende Kondensat
- **Informationsexplizierung**, zum Beispiel: der Abbau der Braunkohle.

Damit stehen die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts der Alltagssprache entgegen, wie sie in Pausengesprächen, aber auch in Gruppenarbeiten genutzt wird und stark durch **deiktische**⁵⁴ Verweise und eine informelle Wortwahl geprägt ist.⁵⁵

Innerhalb der ersten Jahre erwerben die meisten einzugliedernden Schülerinnen und Schüler solide alltagssprachliche Kompetenzen im Deutschen. Diese reichen allerdings bisweilen nicht aus, um den bildungssprachlichen Kompetenzen zu genügen, die in der Schule erwartet werden. Dies gilt insbesondere für die Sekundarstufen.

Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen erfolgt in der Schule durch das Handeln mit spezifischen Operatoren. Das sind sprachliche Handlungen, wie Beschreiben, Begründen, Analysieren, Erörtern, Zusammenfassen⁵⁶. Das dafür benötigte sprachliche Fundament sollte spezifische sprachstrukturelle Fähigkeiten im Bereich der sprachlichen Ebenen enthalten, wie Satzbau, Morphologie sowie einen ausgebauten und situationsangemessenen Wortschatz. Dieses Fundament

⁵¹ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 7

⁵² Vgl. u.a. Maas, 2015. S. 17; Feilke 2012, S. 4f.; Schleppegrell 2004.

⁵³ Vgl. Feilke, 2012. S. 10

⁵⁴ Deiktische Ausdrücke verlangen ein gemeinsames Situationswissen für eine gelingende Kommunikation. Diese Ausdrücke können sich auf einen Ort, eine Zeitspanne oder eine Person beziehen (vgl. Klein 2001: 575). Zum Beispiel eine Wegbeschreibung: Zum Klassenraum kommst du **hier** lang, dann **runter** und **nach links**. Auf der **rechten** Seite die erste Tür.

⁵⁵ Vgl. Ahrenholz, 2017: 9 sowie Schleppegrell 2004: 1, siehe auch den Begriff classroom language bei Feilke 2012: 7

⁵⁶ Vgl. z. B. Feilke, 2012

kann nur durch systematische und durchgehende Lernunterstützung in und mit den spezifischen Operatoren aus- und aufgebaut werden⁵⁷. Wie im Didaktischen Begleitmaterial⁵⁸ für die Curricularen Grundlagen⁵⁹ angesprochen, benötigen Schülerinnen und Schüler, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, noch grundlegend Unterstützung

- in sprachstrukturellen Bereichen, die wesentlich für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen sind⁶⁰ und
- wenn es darum geht, sprachlich und fachlich komplexe Inhalte aufzubrechen und zu entschlüsseln⁶¹.

Im Idealfall können sprachliche Konzepte, die in der Erstsprache bereits vorhanden sind, auf die zu erlernende Sprache übertragen werden. Das setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler in der Erstsprache alphabetisiert und unterrichtet wurden. Oftmals können sie aufgrund fehlender schriftsprachlicher Erfahrungen jedoch nicht auf ihnen bereits bekannte Konzepte zurückgreifen^{62 63}. Die Herausforderung für sie besteht insbesondere

- darin, mit den komplexen schriftsprachlichen Strukturen umzugehen,
- in der abstrakten kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit sowie
- in der damit einhergehenden Textkompetenz.

Bei ungenügender Textkompetenz werden die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler von Jahr zu Jahr größer, da die sprachlichen Anforderungen mit komplexer werdenden sprachlichen Inhalten steigen. Daher müssen sprachliche Unterstützungsangebote so gestaltet werden, dass sie die Schülerinnen und Schüler nicht über- oder unterfordern, sondern ein Werkzeug darstellen.

Der Unterschied zwischen Alltagssprachlichen Strukturen und den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts kommt in besonderer Weise z. B. in der den Unterricht prägenden **Mündlichkeit** zum Tragen. Denn die Schülerinnen und Schüler müssen gleichzeitig die sprachlichen Strukturen der Bildungssprache, die ihnen unbekannt sind, beim Hören entschlüsseln wie auch inhaltlich die fachlichen Informationen erfassen. Im Gegensatz zur Vorbereitungsgruppe verfügen sie in der Regelklasse über weniger Zeit, um reflektieren, zu entschlüsseln und ihre Redebeiträge vorstrukturieren zu können (bei Präsentationen, Kurzreferaten etc.). Um ihr Hörverstehen vorzuentlasten, können den einzugliedernden Schülerinnen und Schülern vorab Handouts oder Texte zu mündlichen Präsentationen ausgehändigt werden⁶⁴.

Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht

Bereits im Unterricht können gezielt prüfungsrelevante Kompetenzen entwickelt werden, die einem Nachteil entgegenwirken, der von sprachlichen Hürden herrührt. Jeder Unterricht sollte durchgängig sprachsensibel gestaltet sein - eine Querschnittsaufgabe aller Fächer. Die Schülerinnen und Schüler sollten zum Handeln ermutigt werden.

Um den einzugliedernden Schülerinnen und Schülern den Weg von der Alltagssprache zur Bildungssprache zu erleichtern, empfiehlt es sich, im sprachsensiblen Unterricht wechselnde Darstellungsformen und Scaffolding-Werkzeuge zu nutzen⁶⁵. Damit diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern bestmöglich darin unterstützt wird, die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen, sollte die Unterrichtssituation zudem ausreichend Ruhe und Sicherheit bieten, sodass ohne Störeinflüsse dem Unterricht gefolgt werden kann und Raum für Fehler gegeben ist. Eine wertschätzende Atmosphäre in der Klasse

⁵⁷ Vgl. konzeptionell Gamper/Schroeder 2016; Ohm 2017

⁵⁸ Gutzmann et al., 2019

⁵⁹ Gamper et al., 2017

⁶⁰ Gutzmann et al., 2019. S. 39

⁶¹ Vgl. Föhr, 2018. S. 8

⁶² Als Beispiel soll das Wort ‚Strohalm‘ dienen. Die Schülerinnen und Schüler müssen bereits wissen, was die Wörter getrennt voneinander bedeuten.

⁶³ Vgl. Havkic et al., 2018. S. 182

⁶⁴ Vgl. Föhr, 2018. S. 8-9

⁶⁵ Vgl. Leisen, 2018. S. 16

wirkt dem Risiko entgegen, dass Unterrichtsbeiträge wegen unzureichender sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten zurückgehalten werden könnten^{66 67}. Im Didaktischen Begleitmaterial⁶⁸ zu den Curricularen Grundlagen Deutsch als Zweitsprache⁶⁹ finden sich zahlreiche Anregungen und Verweise zur Gestaltung eines förderlichen Unterrichts⁷⁰.

- die Verständnissicherung von Aufgaben oder Fachinhalten kann durch die verstärkte Möglichkeit von Nachfragen gesichert werden.
- fachliches Lernen kann durch die Nutzung der Erstsprache(n) oder anderer Sprachen unterstützt werden, die den Schülerinnen und Schülern geläufig sind. Das fachliche Durchdringen und das dabei erworbene Wissen kann dann auch das Sprachlernen unterstützen⁷¹.
- um die Hürde der schriftsprachlich geprägten Mündlichkeit im Unterricht zu überwinden, können Strategien des verstehenden Hörens nützlich sein:
 - auf sorgfältige Artikulation achten,
 - Sprechpausen nach Sinnabschnitten einlegen,
 - einfache vollständige Sätze formulieren,
 - ein angemessenes Sprechtempo wählen,
 - die Schülerinnen und Schüler zur Verständnissicherung bitten, die Aufgabenstellungen in eigenen Worten zu wiederholen,
 - mit den Schülerinnen und Schülern zugewandt und durch Mimik und Gestik unterstützt sprechen.⁷²
- indem Lesestrategien eingeübt werden, werden die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt sich Fachtexte selbstständig anzueignen. Die Förderung der Lesekompetenz im Fachunterricht ist auf vielfältige Weise vor, während und nach dem Lesen sinnvoll⁷³.
- sinnvoll ist auch, die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts zu entlasten, indem die Bearbeitungszeit angepasst wird. Hier bietet sich im Sinne der Unterrichtsorganisation an, die Aufgaben für denselben Bearbeitungszeitraum zu reduzieren.
- dass Aufgabenformate, Unterrichtsstrukturen etc. wiederholt werden, schafft Sicherheit und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich auf den fachlichen Inhalt und seine sprachliche Bewältigung zu konzentrieren. Wenn neue Inhalte eingeführt werden, kann es sinnvoll sein, an gleichbleibenden Routinen festzuhalten.

⁶⁶ Vgl. Havkic et al., 2018. S.182

⁶⁷ Havkic et al., 2018, haben an zwei berufsbildenden Schulen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler zu den Anforderungen von Fachunterricht aus ihrer Perspektive befragt und eine Vielzahl sozialer und sprachlicher Herausforderungen, aber auch Ressourcen und Strategien zu deren Lösung identifiziert.

⁶⁸ Gutzmann et al., 2019

⁶⁹ Gamper et al., 2017

⁷⁰ Die für den Unterricht und die Leistungserfassung dargestellten Möglichkeiten der Unterstützung richten sich nach individuellem Bedarf und dem Ermessen der Lehrkraft und können auch kombiniert eingesetzt werden. Ein Teil der vorgeschlagenen Schritte und Instrumente ist sowohl dem Unterricht als auch der Leistungserfassung angemessen.

⁷¹ Vgl. Föhr, 2018: S. 8; siehe auch Fürstenau/Niedrig 2018

⁷² Vgl. u.a. Gutzmann et al., 2019. S. 74

⁷³ Vgl. Gutzmann et al., 2019. Kap. 4.3.



Wichtig: „Scaffolding ist eine gezielte, zeitlich begrenzte Unterstützung, die Schülerinnen und Schülern hilft, neue Lerninhalte sprachlich und fachlich zu erschließen“⁷⁴. Hierzu werden Scaffolding-Werkzeuge eingesetzt (z. B. Textbausteine und Redemittel), die es erlauben, sich schrittweise sprachliche und fachliche Strukturen zu erarbeiten.

Nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler profitieren von diesen und von weiteren pädagogischen Schritten und Mitteln, die nachfolgend genannt werden. Allerdings bedürfen sie darüber hinaus gesonderter Unterstützung. Dazu gehört grundsätzlich auch ein generell reflektierter Umgang mit Schriftlichkeit und die Notwendigkeit, Schrift im eigenen Alltag wahrzunehmen, damit die Motivation gestärkt wird, sich der komplexen Aufgabe des Schriftspracherwerbs zu stellen^{75 76}.

Wechsel der Darstellungsformen

Fachliche Inhalte können in unterschiedlicher Weise verbalisiert werden. Diese Inhalte darzustellen und die dadurch entstehende Kommunikation tragen maßgeblich zur Sprachbildung bei. Ob ein fachlicher Inhalt mithilfe von Formeln, Symbolen, auf sprachlicher Ebene oder über Bilder vermittelt wird, unterscheidet sich im Grad der Abstraktion. Der Wechsel zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen eines fachlichen Inhalts gestattet es Schülerinnen und Schülern, sich die Fachinhalte in der für sie günstigsten Form zu erschließen. Die fachliche Kommunikation, die bei einem solchen Wechsel der Darstellungsformen entsteht, unterstützt das fachliche Verstehen zusätzlich⁷⁷.

- Anwendung des **EIS-Prinzips** (enaktiv – ikonisch – symbolisch): Ein Sachverhalt wird auf drei verschiedene Arten dargestellt: **enaktiv**, d. h. handelnd, **ikonisch**, d. h. bildlich, **symbolisch**, d.h. verbal oder formal⁷⁸. Sobald Erläuterungen von Phänomenen durch Handlungen, Bilder oder Symbole unterstützt werden, können komplexe Abläufe trotz sprachlicher Hürden verstanden und auch eigene Lösungsdarstellungen ermöglicht werden. Hierbei zeigen sich unzureichende oder fehlende sprachliche Mittel, die anschließend gezielt vermittelt werden können.
- **Multimodale Texte:** Texte, die neben schriftsprachlichen auch bildliche und akustische Elemente enthalten, werden als multimodal bezeichnet. An und mit multimodalen Texten zu üben kann das Lernen vereinfachen und gleichzeitig auf prüfungsrelevante Aufgaben vorbereiten. Dabei eine Verbindung von einer Grafik zu einem Text herzustellen erfolgt nicht intuitiv, sondern erlernt. So können Aufgaben, z. B. einen Lückentext auf Basis von Informationen aus einer Grafik zu füllen, nur dann erfolgreich bewältigt werden, wenn Grafiken gelesen und die Informationen transferiert werden können (siehe Fallbeispiele 3, 4 und 5).

Scaffolding-Werkzeuge

Um die einzugliedernden Schülerinnen und Schüler trotz ihrer sprachlichen und fachlichen Heterogenität in der Regelklasse integrativ zu unterrichten, ist es nützlich, verschiedene Sprachhilfen anzubieten, von denen sicher auch die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler profitieren können:

- **Operatorenbildung:** Um Aufgaben bearbeiten zu können, ist es wichtig, dass die Schülerin oder der Schüler sicher ist im Umgang mit Operatoren. Hierzu zählt zunächst, den relevanten Operator in der Aufgabenstellung zu erkennen. Anschließend wird Wissen über die folgende Sprachhandlung, die der Operator hervorruft, benötigt, da es einen Unterschied macht, ob etwas beschrieben, erklärt oder nur benannt werden soll. Konkrete Schritte können hier bei jeder

⁷⁴ Gamper et al., 2017. S. 10

⁷⁵ Vgl. Gamper et al., 2017. S. 15

⁷⁶ Zu Scaffolding siehe auch: © Senatsverwaltung für Bildung und Forschung, Hrsg., 2009. Sprachförderung: Deutsch als Zweitsprache, Fachbrief Nr. 4. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/14>, Zugriff am: 30.04.2021

⁷⁷ Vgl. Leisen, 2018. S. 15; siehe dazu auch Fürstenau/Niedrig 2018

⁷⁸ Vgl. Hafenbrak, 2005

Aufgabe im Klassenraum sein, den Operator gemeinsam zu finden, diesen zu unterstreichen und eine Beispiellösung zu erarbeiten. Hilfreich kann ebenso eine Darstellung der unterschiedlichen Handlungen und der dazu gehörigen Operatoren in den verschiedenen Fächern sein.

- **Formulierungshilfen** für Operatoren: Werden Beispiellösungen zu einzelnen Operatoren besprochen, kann eine Auswahl an Formulierungen und Strukturierungen helfen, zu einer zielführenden Lösung zu gelangen⁷⁹ (siehe Fallbeispiele 3 und 8).
- **W-Fragen-Training:** Geübt wird, wonach eine W-Frage fragt. So reicht auf die Frage „Wo?“ die Nennung eines Ortes. Es müssen keine Zeitspannen oder Ereignisse festgehalten werden, sondern nur der Ort. Diese einzelnen Informationen aus einem Gesamttext herauszufiltern braucht Training und sollte kontinuierlich geübt werden⁸⁰.
- **Oberbegriffe/Begriffshierarchien:** Training durch regelmäßige Mind-Map-Übungen
- **Teaching to the test:** Aufgabenformate, die in Prüfungen vorkommen, sollten vor den Prüfungen im gleichen Wortlaut geübt werden. Einzelne Parameter können ausgetauscht werden. Beispielhaft sind hier Mathematik- oder Biologieaufgaben, bei denen sich einzelne Werte, Subjekte oder Objekte austauschen lassen, die grundsätzliche Aufgabenstellung allerdings bestehen bleibt.

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleiches bei Leistungsfeststellung

Den Nachteilsausgleich einzusetzen hat zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ihre fachlichen Kompetenzen trotz noch nicht vollständig erworbener sprachlicher Kompetenzen zeigen können, die sprachlichen Kompetenzen aber gleichzeitig entwickelt und gefördert werden. In welcher Weise der Nachteilsausgleich konkret erfolgt, ist punktuell zu betrachten und regelmäßig auf den Bedarf der Schülerin oder des Schülers hin zu prüfen⁸¹.

Insbesondere die Analyse des Operators bzw. der W-Frage kann zu Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Aufgaben führen. Das Beispiel einer ehemaligen Schülerin einer Vorbereitungsgruppe im Fach Geschichte einer 10. Klasse einer Sekundarschule zeigt dies sehr deutlich. Auf die als Frage formulierte Hausaufgabe „**Wo** in Potsdam fand die Potsdamer Konferenz statt?“ antwortete eine Schülerin sprachlich und inhaltlich korrekt, jedoch mit deutlich mehr Informationen als gefragt. Die Schwierigkeit, Textaufgaben mit abgegrenzter W-Frage zu bearbeiten, zeigt sich an diesem Beispiel. Und es zeigt, dass dem Operator bzw. der W-Frage die richtige Aufgabenstellung zu entnehmen gelernt werden muss. Gleiches gilt auch für die sprachlichen Strukturen, die benötigt werden, um eine Aufgabenstellung korrekt zu beantworten.

Sprachliche Hilfen können organisatorischer oder inhaltlicher Natur sein:

- **Operatoren-Spickzettel:** Der Spickzettel ist entweder gut sichtbar im Klassenraum angebracht oder wird, einer Formelsammlung im Fach Mathematik ähnlich, genutzt. Auf dem Zettel sind neben den Operatoren Satzgefüge (siehe Formulierungshilfen für Operatoren) vermerkt, die genutzt werden können, um die Aufgabe zu erledigen, die vom Operator gestellt ist. Dieser sollte in jeder Klassenstufe erweitert und ggf. präzisiert werden, um die sich weiter ausdifferenzierende Fachkompetenz widerzuspiegeln (siehe Fallbeispiel 8).

Bearbeitungszeit: Den Schülerinnen und Schülern kann mehr Bearbeitungszeit für besonders textintensive Aufgaben (ob rezeptiv oder produktiv) gewährt werden, d.h. für das Lesen, die Versprachlichung von Inhalten, die Erarbeitung eigener Texte (siehe Kapitel Förderschwerpunkt Sprache). Dabei ist zu beachten, dass im Fall der einzugliedernden Schülerinnen und Schüler zusätzliche Bearbeitungszeit allein den bestehenden Nachteil nicht auszugleichen vermag. Vielmehr muss dieses Instrument stets durch andere Mittel ergänzt werden, etwa Operatoren-Listen, Wörterbücher etc., deren Verwendung im Unterricht zuvor eingeübt wurde. Wie viel Zeit den Schülerinnen und Schülern zusätzlich zugestanden wird, ist individuell zu entscheiden und wird sich an den Erfahrungen im Unterricht orientieren. Angestrebt

⁷⁹ Für konkrete Umsetzungsvorschläge siehe auch Dreke/Mitterhuber 2011

⁸⁰ siehe Fallbeispiel im Kapitel Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleiches bei Leistungsfeststellung

⁸¹ Hierzu bieten sich die regelmäßig stattfindenden Klassenkonferenzen an.

werden sollte, hier fächerübergreifend einheitlich vorzugehen, um eine strukturelle Einheitlichkeit zu gewährleisten. Die Klassenkonferenz ist gehalten, dies zu vereinbaren (siehe Fallbeispiele 1, 2 und 8).

- zusätzliche **räumliche Trennung**: Eine räumliche Trennung kann Ablenkungen vorbeugen und einen individuellen Schutzraum eröffnen. Sie dient auch dazu, den Leistungsdruck von Schülerinnen und Schülern zu nehmen. Da Prüfungssituationen zudem oft Konkurrenzsituationen darstellen, können Schülerinnen und Schüler, die sprachlich unsicher sind, in einer Prüfungssituation durch verminderte äußere Reize davon profitieren.⁸²
- zusätzliche **Erläuterungen**/mehr Fragen stellen dürfen: Einige Aufgaben müssen nur umformuliert werden, um von der Schülerin oder dem Schüler verstanden zu werden⁸³. Aufgaben sollten daher vor Prüfungsbeginn einzeln besprochen werden. Dies kann in der gesamten Klasse oder individuell stattfinden. Lehrkräfte sollten auch bei Fragen, die Schülerinnen und Schüler in einer Prüfungssituation stellen, ausdrücklich Umformulierungen und Erläuterungen anbieten.
- **Beispiellösungen**: Beispiellösungen können hilfreich sein, um zu verstehen, was in der Aufgabenstellung verlangt wird (besonders im Anforderungsbereich I).
- **Alternative Prüfungsformen**:
 - a. **Prüfungsmodus**: Wechsel der Prüfungsform vom Mündlichen zum Schriftlichen oder umgekehrt.
 - b. **Lückentexte**: Fachtexte mit sprachdidaktisch sinnvollen Lücken, die als Sprachstütze für die korrekte Verwendung von Fachsprache⁸⁴ dienen.
 - c. **Gewichtung sprachlicher Fähigkeiten**: Wenn im Deutschen die Alltagssprachlichen Kompetenzen stärker ausgebildet sind als die fach- oder bildungssprachlichen Kompetenzen, könnte der Fokus stärker auf Mündlichkeit gelenkt werden, um nicht hinreichende bildungssprachliche Kompetenzen auszugleichen. Voraussetzung dabei wäre, dass die Fachkompetenz, d.h. das Fachwissen, nachgewiesen werden kann. Dieses Vorgehen bietet sich zusammen mit weiteren Unterstützungsschritten an, damit sich bildungssprachliche Strukturen verfestigen. Im Vordergrund stehen insbesondere Wiederholungen, ein reduzierter Einsatz synonym gebrauchter Wendungen und eine Reduktion textverknüpfender Mittel.
 - d. **Portfolio-Prüfungen**: Innerhalb von Portfolio-Prüfungen haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, je nach individueller Stärke zeitlich flexibel Aufgaben zu bearbeiten. Eine Portfolio-Prüfung besteht aus mehreren Teilleistungen in unterschiedlichen Formen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Fachkompetenzen gezielt einsetzen können (siehe Fallbeispiel 7).
 - e. Notenausgleich durch zusätzliche **Form der Ausgestaltung** (bei schriftlicher Form zusätzlich eine mündliche und umgekehrt) oder durch eine Zusatzaufgabe in Projektform: Hierbei können vertiefende **Zusatzaufgaben** als Notenausgleich dienen.
 - f. **Modifizierte Diktate**: Modifizierte Diktate eignen sich besonders als alternatives Prüfungsformat. Denn mit ihnen werden auf orthografisches Bewusstsein, Fehlersensibilität und Strategien akzentuiert, orthografische Regeln etwa anhand von Wörterbüchern anzuwenden und zu überprüfen. Bestimmte Diktatformen, z. B. Lückendiktate, sollen den Wortschatz aufbauen. Zudem zeichnen sich modifizierte Diktate durch eine besondere Kürze aus, was ebenfalls einen entlastenden Effekt haben kann (siehe Fallbeispiel 1).

Nachteilsausgleich kann Schülerinnen und Schülern mit anderer Familiensprache aber auch zugutekommen, wenn folgende Verständnishilfen eingesetzt und zusätzliche Erläuterungen gegeben werden:

- **zweisprachige Wörterbücher**: Diese aktivieren sprachliche Konzepte in mehreren Sprachen. Sie eignen sich vorrangig für Schülerinnen und Schüler, deren Leseleistung eine starke Kompetenz widerspiegelt. Der Einsatz ist sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich möglich (siehe Fallbeispiel 8).

⁸² Das stellt die Lehrkraft allerdings oft vor große organisatorische Hürden. Eine Beratung und Festlegung in der Klassenkonferenz kann eine Möglichkeit sein, eine räumliche Trennung zu ermöglichen.

⁸³ Vgl. Havkic et al., 2018. S. 186

⁸⁴ Vgl. Leisen, 2013. S. 18

- **einsprachige Wörterbücher:** z. B. das Power Wörterbuch Deutsch, ein Nachschlagewerk, das in besonderer Weise auf Lernende zugeschnitten ist. Es kann schulformunabhängig eingesetzt werden.
- **unterschiedliche (thematische) Bildwörterbücher:** Sie eröffnen einen niedrighschwelligen Zugang zur deutschen Sprache⁸⁵. Wegen ihrer visuellen Repräsentation passen sie gut zum Primarbereich. Aber auch im Sekundarbereich können Schülerinnen und Schüler mit schwach ausgebildeten schriftlichen Kompetenzen davon profitieren (siehe Fallbeispiel 2).
- **Wortlisten:** Auf Wortlisten sind Fachbegriffe vermerkt. Diese dienen als Sprachstütze, um neue Begriffe einzuführen oder zu wiederholen; sie fördern eine korrekte Verwendung von Fachsprache. Darüber kann mit Wortlisten Binnendifferenzierung organisiert werden⁸⁶. In der Einzelanwendung können Wortlisten im Primarbereich eingesetzt werden. Als unterstützendes Mittel sind Wortlisten, zusammen mit anderen Hilfsmitteln, indessen auch im Sekundarbereich denkbar (siehe Fallbeispiel 1).
- **Wortgeländer:** Wortgeländer stellen Grundgerüste dar, die aus vorgegebenen Wortelementen mit dem Ziel komponiert werden, einen Text zu erzeugen. Sie kommen insbesondere im Unterricht jener Fächer zum Einsatz, in dem Versuchsbeschreibungen zum Gegenstand gehören⁸⁷. Daher sind sie schulformunabhängig einsetzbar (siehe Fallbeispiel 6).
- **Vokabelhefte:** Hier tragen die Schülerinnen und Schüler fach- und bildungssprachliche Termini oder Wendungen ein. Die Hefte unterstützen sie namentlich in Prüfungssituationen, da Schülerinnen und Schüler mit deren Hilfe themengebundene und insbesondere begriffliche Lücken schließen können. Da bereits im Primarbereich mit Vokabelheften gearbeitet wird, eignen sie sich bis in den Sekundarbereich hinein als eine Art Portfolio, wo sie erweitert Anwendung finden (siehe Fallbeispiel 2).
- **Wortfelder:** Die ungeordneten Fachbegriffe/Satzbruchstücke fördern den fachsprachlichen Wortschatz und können gegenstandsübergreifend (für Aufgaben, Hausaufgaben, Prüfungen) angewendet werden⁸⁸; sie eignen sich daher auch binnendifferenziert genutzt zu werden. Wortfeld-Arbeit findet üblicherweise im Sekundarbereich statt.
- **Textpuzzle:** Die ungeordneten Textelemente sollen zu sprachlichen und fachlich sinnvollen Sätzen zusammengefügt werden. Für Texte mit einer linearen Struktur ist dieses Mittel besonders geeignet, da es die selbstständige Bearbeitung technischer Wirkungsabläufe fördert⁸⁹. Textpuzzles anzuwenden wird verstärkt im Sekundarbereich relevant.
- **Bildsequenzen:** Sie veranschaulichen zeitliche, räumliche und inhaltliche Zusammenhänge und schulen syntaktische Fertigkeiten. Daher nutzen sie insbesondere selbstständigen Lernerinnen und Lernern. Zudem können sie in Verbindung mit anderem Material, z. B. einer Wortliste, binnendifferenzierend verwendet werden⁹⁰. Diese Form visueller Unterstützung von Inhalten ist vorrangig im Primarbereich zu verorten.
- **Filmleisten:** Eine sequenzielle Abfolge von Handlungsmustern wird dargestellt. Die Filmleisten dienen als Grundlage für die Textproduktion. mittels derer Wortschatzarbeit betrieben und gleichzeitig bildungssprachliche Strukturen erarbeitet werden⁹¹. Filmleisten sind mit der Bildsequenz eng verwandt und sie sind sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich (angepasst an inhaltliche Vorgaben) anzutreffen.
- **Lernplakate:** Dieses Lehr- und Lernmittel visualisiert unterrichtsbezogene Inhalte. Das Lernplakat hat einen stark motivierenden Effekt und bietet ein hohes Maß an Sprachunterstützung. Die Schülerinnen und Schüler müssen auch formale Vorgaben korrekt umsetzen. Somit werden auch akademische Fertigkeiten geschult. Darüber hinaus lässt sich ein Plakat in digitaler Form nutzen⁹² und von anderen Schülerinnen und Schülern ggf. weiter ausarbeiten. Lernplakate lassen sich schulformunabhängig einsetzen.

⁸⁵ Vgl. Gutzmann et al., 2019. S. 43

⁸⁶ Vgl. Leisen, 2013. S. 12

⁸⁷ Vgl. Leisen, 2013. S. 15

⁸⁸ Vgl. Leisen, 2013. S. 20

⁸⁹ Vgl. Leisen, 2013. S. 22

⁹⁰ Vgl. Leisen, 2013. S. 24

⁹¹ Vgl. Gutzmann et al., 2019. S. 47

⁹² Vgl. Leisen, 2013. S. 30

- **Mind-Maps:** Bei Mind-Maps wird ein Begriff oder Konzept in den Mittelpunkt gestellt, von dem weitere Begriffe oder Konzepte abgeleitet werden. Eine Mind-Map ist gut zu gebrauchen, um eine Strukturierung und Kategorisierung von Ideen oder Inhalten vornehmen zu können. Durch ihr Vernetzungspotenzial lässt sie sich auch dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben anpassen. Ergänzende Hilfsmittel, z. B. eine Wortliste, können individuell unterstützend eingebracht werden⁹³. Mind-Maps sind sehr geeignet für den Sekundarbereich.
- **Cluster** (Ideennetz, Ideenkette): Dieses Verfahren, das der Mind-Map ähnelt, taugt besonders für Wortschatzarbeit. Es ermutigt die Schülerinnen und Schüler, sich mit ihren eigenen Ideen auf unterschiedliche Art an einer Problemstellung zu beteiligen. Ein Cluster kann ggf. erweitert werden⁹⁴ und ist somit geeignet, die Sprachentwicklung abzubilden. Cluster passen in den Primarbereich, unterstützend finden sie sich aber auch im Sekundarbereich.
- **Block-, Struktur- und Flussdiagramme:** Mit diesen Diagrammen lassen sich komplexe Sachverhalte grafisch, symbolisch oder auf Satzebene darstellen. Schülerinnen und Schüler müssen sich eigenständig die Zusammenhänge erarbeiten⁹⁵. Daher sind diese Methoden insbesondere als sprachfördernde Stütze im naturwissenschaftlichen Bereich anzusiedeln. Vor allem beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich sowie durchgängig im Sekundarbereich haben Block-, Struktur- und Flussdiagramme ihren Stellenwert.
- **Satz- und Fragemuster:** Bei dieser Methode werden Muster vorgegeben, die fachsprachlichen Charakter besitzen. Ein Vorteil dieser Methode ist der fächerübergreifende Anwendungsbereich. Eher ungünstig ist der stark gelenkte Charakter, sodass ein Wissenstransfer vorher sichergestellt sein sollte⁹⁶. D.h., die vorgegebenen Muster sollten von den Schülerinnen und Schülern inhaltlich verstanden werden. Satz- und Fragemuster sind vornehmlich für textschwache Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich wertvoll.
- **(Bilder-)Legenden:** Diese erklären unbekannte oder schwer verständliche, in einem Text verwendete Wörter oder Konzepte (visuell) am Rand. Sie passen sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich.
- **Synonyme/Antonyme** (Wörterbücher): Mit diesem Konzept werden verwandte Begriffe fokussiert. Es lassen sich Begriffe, die unbekannt sind, eigenständig erschließen. Werden Antonyme hinzugezogen, erweitern sich die sprachlichen Fähigkeiten. Ergänzend können polysemantische Wörter aufgenommen werden. Synonymwörterbücher sind wesentlich dem Sekundarbereich vorbehalten.
- **Hyperonyme-Hyponyme** bilden: Dieser Ansatz ähnelt der Mind-Map oder dem Ideennetz. Hierbei werden übergeordnete Begriffe (Hyperonyme), z. B. „Säugetier“, gebildet und in Zusammenhang mit untergeordneten Begriffen (Hyponymen), z. B. „Hund“, gebracht. Da Schülerinnen und Schüler bei dieser Art der Unterstützung über ein bestimmtes Maß an Vor- und Weltwissen verfügen sollten, ist der Einsatz vorwiegend im Sekundarbereich ertragreich.
- **Visuelle Unterstützung/Schriftenpassung:** Dies kann dazu genutzt werden, um mit geringem Aufwand das Verständnis zu erleichtern. So kann, um Tafelbilder zu verstehen, die Schriftart oder Schriftgröße eine entscheidende Rolle spielen. Bei Textaufgaben ist die Aufteilung (Zeilensprünge, Absätze, etc.) als Verständnishilfe ebenso von Bedeutung. Für die Aufgabenstellung empfiehlt es sich, die relevanten Operatoren bzw. Fragewörter zu markieren (z. B. mit Fettdruck). Von einer visuellen Unterstützung profitieren Kinder im Primarbereich ebenso wie Jugendliche im Sekundarbereich.
- **Umformulierungen/Modifizierung** oder auch Thematisierung schwieriger (bildungssprachlicher) Strukturen auf grammatrischer Ebene (schulformunabhängig) (siehe Fallbeispiel 4):

Umformulierung/Modifizierung/ Thematisierung	Beispiele
---	-----------

⁹³ Vgl. Leisen, 2013. S. 32

⁹⁴ Vgl. Leisen, 2013. S. 34

⁹⁵ Vgl. Leisen, 2013. S. 36-48

⁹⁶ Vgl. Leisen, 2013. S. 38-41

Kohärenz/Kohäsion (Mittel der Textverknüpfung): Hervorhebungen, z. B. farblich oder fett		Der König hatte eine Tochter . Er liebte sie sehr. (Der König = er/ eine Tochter = sie) Der Mann liebte Hunde, wohingegen die Frau Katzen liebte.
Diathese: Passiv- in Aktivkonstruktionen umwandeln (im Plenum oder einzeln), die umgeformte Struktur wird markiert		Die Krankenschwester küsst den Patienten. Der Patient wird (von der Krankenschwester) geküsst.
Partizipialkonstruktionen umformen mit Markierung der relevanten Struktur(en)		Der im Wald stehende Hirsch... Ein Hirsch, der im Wald steht ,...
Indikativ in Konjunktivformen ⁹⁷ und Konjunktivformen in Indikativ transferieren, um den modalen Charakter herauszustellen		Indikativ: Peter sagt: „Ich gehe zur Schule.“ Konjunktiv I: Peter sagt, er gehe zur Schule. Konjunktiv II: Peter sagt, er würde gern zur Schule gehen .
Nominalisierungen (Wortbildungsoperationen)	Ableitung	lieben – die Liebe
	Wortbildung nach Wortarten, d. h. ein zusammengesetztes Substantiv aus verschiedenen Wortarten (Verb, Adjektiv, Substantiv) bilden	Verb und Substantiv: Trennlinie Adjektiv und Substantiv: Faulpelz
Eingeleitete versus uneingeleitete Nebensätze von Mitschülerinnen und Mitschülern umformulieren lassen		Er denkt, dass sie gelogen hat . Er denkt, sie habe gelogen.
Trennbare und nicht-trennbare Verben ⁹⁸ thematisieren und gegenüberstellen (kann als Quiz gestaltet werden)		Das Wasser des Sees spiegelte die Bäume am Ufer wider . (sich widerspiegeln) Er schaute sich um . (sich umschauchen) Sie umarmte ihn. (jdn. umarmen) Aber nicht: Sie armte ihn um.

Beispielhafte Anwendung des Nachteilsausgleichs

A) Form des Nachteilsausgleichs: Bearbeitungszeit verlängern

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler, die vor allem im Bereich Wortschatz noch Lücken aufweisen, sich aber eigenständig durch zusätzliche Hilfen (Wortlisten, Wörterbuch) Aufgaben erschließen können. Bildungssprachliche Kompetenzen sind in der Erstsprache bereits gut ausgebaut und müssen „nur“ sprachlich transferiert werden.

⁹⁷ Erklärungen und Übungen aus Baden-Württemberg finden sich unter: <http://p.bsbb.eu/15>, Zugriff am: 30.04.2021

⁹⁸ Vgl. Martens, 2014

Nicht geeignet als ausschließliche Maßnahme für Schülerinnen und Schüler, die noch Unterstützung beim Entnehmen von Informationen aus verschiedenen Textsorten brauchen und/oder über geringe Operatorenkompetenz sowie über geringe bildungssprachliche Kompetenzen verfügen.

Fokus auf Ausgleich struktureller Defizite durch zusätzliche Bearbeitungszeit. Sollte ggf. mit anderen Formen kombiniert werden.

Insbesondere sinnvoll bei folgenden Aufgabenbereichen: Texte planen, schreiben, überarbeiten, erschließen, präsentieren⁹⁹, modellieren, darstellen¹⁰⁰, gestalten, interpretieren, reflektieren¹⁰¹, strukturieren, erläutern, referieren, präsentieren¹⁰², skizzieren, beurteilen¹⁰³.

Möglichkeiten der Umsetzung

Nach individuellem Bedarf und Ermessen der Lehrkraft. Eine Verlängerung zwischen 25 % bis zu 50% der regulären angesetzten Arbeitszeit können hierbei in Betracht gezogen werden.¹⁰⁴

B) Form des Nachteilsausgleichs: Zusätzliche Arbeitsmittel

Zielgruppe: selbstständige Lernerinnen und Lerner

Nicht geeignet für Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten im Umgang mit Prüfungsdruck haben.

Fokus auf Wortschatzarbeit, Wortbedeutung erschließen.

Möglichkeiten der Umsetzung

Grundschule	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Wortgeländer, Bilderwörterbücher, Cluster, Vokabelhefte	zweisprachige Wörterbücher (auch digital), (alphabetisch geordnete) Bilderwörterbücher, Operatoren-Spickzettel, Mind-Maps, Vokabellisten	zweisprachige Wörterbücher (auch digital), Operatoren-Spickzettel

C) Form des Nachteilsausgleichs: Alternative Aufgabenstellungen

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler, die Stärken in bestimmten Teilfertigkeiten aufweisen (mündliche und schriftliche Kompetenzen stark unterschiedlich)

Fokus auf rezeptive und produktive Teilfertigkeiten

Möglichkeiten der Umsetzung

Grundschule	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II

⁹⁹ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, 2004. S. 7

¹⁰⁰ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich, 2004. S.8.

¹⁰¹ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss, 2003. S.8

¹⁰² Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2012. S. 15ff.

¹⁰³ Vgl. © KMK, Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife, 2012. S. 14ff.

¹⁰⁴ Vgl. © ISB, Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz, 2019.27

Modifizierte Diktate, Lernplakate, Lückentexte, Gewichtung sprachlicher Fähigkeiten	Portfolio-Prüfungen, Lernplakate, zusätzliche Formen der Ausgestaltung, Gewichtung sprachlicher Fähigkeiten	Projekthafte Zusatzaufgaben, Portfolio-Prüfungen
---	---	--

D) Form des Nachteilsausgleichs: Verständnishilfen (auch methodisch-didaktisch)

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler; abgestimmt auf die (individuellen) Bedarfe

Fokus auf Wortschatzarbeit, Konzeption, Anwendung bildungssprachlicher Strukturen

Möglichkeiten der Umsetzung

Grundschule	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Abbildungen, Wortlisten, zusätzliche Erläuterung(en), (Bilder-)Legenden, Textpuzzle, Bildsequenzen, größere Schrift, visuelle Unterstützung/Schriftenanpassung	Fragen stellen, zusätzliche Erläuterung(en), Legenden, Synonyme, Umformulierung bildungssprachlicher Strukturen	Synonyme, Antonyme, über- und untergeordnete Begriffe, zusätzliche Erläuterung(en)

E) Form des Nachteilsausgleichs: Individualisierung

Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler, die stark in den Kompetenzen der Teilfertigkeiten oder aufgrund anderer Hürden schwanken

Fokus auf rezeptiven und produktiven Teilfertigkeiten, sowie Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler

Möglichkeiten der Umsetzung

Grundschule	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Lernplakate, (alphabetisch geordnete) Bilderwörterbücher, Beispiellösungen, Vorlesen von schriftlichen Aufgaben	Mind-Maps, Cluster, räumliche Trennung, Wortgeländer	Satz- und Fragemuster, räumliche Trennung

Fallbeispiele

Fallbeispiel 1 Grundschule, Schülerin A, 6 Jahre alt, Jahrgangsstufe 1

Schülerin A ist 6 Jahre alt und hat vor der Einschulung ein Jahr lang die Vorschule in Deutschland besucht. Dort hat sie bereits eine gute Unterstützung und Förderung für ihren Spracherwerb erhalten, sodass sie regulär mit sechs Jahren in

die Regelklasse eingeschult wurde. Sie befindet sich aktuell im zweiten Halbjahr der 1. Klasse. Der Erstschriftspracherwerb bereitet ihr allerdings große Schwierigkeiten.

Förderhinweise für A

Eine Stärkung der phonologischen Bewusstheit für das Deutsche empfiehlt sich. Dafür bieten sich z. B. Vorleseübungen an, die auch in Lesetandems mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern oder mit einer Lesepatin oder einem Lesepaten stattfinden können. Unterstützen würde die Schülerin gleichfalls ein kontrastives Vorgehen bei der Einführung neuer Laut-Buchstaben-Beziehungen. Wenn die Laut-Buchstabenbeziehung eingeführt wird, sollte darauf geachtet werden, dass der Wortschatz aus dem Lebensumfeld der Schülerin genutzt wird, ggf. auch aus der Erstsprache. Die Schwierigkeiten hängen mit den interlingualen Unterschieden zusammen (siehe einführende Textpassage). Die Unterschiede in der Lautverwendung sollten der Lehrkraft bewusst sein und die Förderung daraufhin abgestimmt werden.

Nachteilsausgleich für A

Im Fach **Deutsch** wird die Klasse von Schülerin A demnächst ein Diktat schreiben. Wie der Lehrkraft bekannt ist, könnte insbesondere der Bereich der Morphologie A Probleme bereiten. Deshalb erstellt die Lehrkraft vor dem Diktat eine Wortliste, in der unterschiedliche orthografische Besonderheiten berücksichtigt sind, die im Diktat vorkommen und die Schülerin A zum Üben nutzen kann. Ebenfalls werden im Unterricht zuvor in Paararbeit Schwerpunkt-Diktate (einzelne Worte) geübt, bei denen auf die Besonderheiten beim Schreiben bestimmter Laute eingegangen wird, z. B. Umlaute, Dehnungs-H, e oder ä, etc. Bei Leistungsnachweisen wie Diktaten sollte Schülerin A eine Sitzposition haben, in der sie sehr gut hören und auch die Mimik der Lehrkraft gut verfolgen kann. Für eine abschließende Kontrolle des Geschriebenen erhält die Schülerin A zusätzlich etwas mehr Zeit (ca. 5 Minuten).

Fallbeispiel 2 Grundschule

Schüler B, 9 Jahre alt, Jahrgangsstufe 2

Schüler B ist 9 Jahre alt und seit der Aufnahme in die Schule vor zwei Jahren integrativ in der Regelklasse unterrichtet worden. Er besuchte zuvor keine Schule oder Vorschule. Nun ist er in der 2. Klasse. Schüler B ist aufgeschlossen und hat bereits viele Freunde in der Klasse gefunden. Deutsch nutzt er allerdings nur im schulischen Kontext.

Nachteilsausgleich für B

Die Klasse von Schüler B soll bei der nächsten Leistungsprüfung im Fach **Sachunterricht** ein Tier und dessen Lebensraum beschreiben. Die Beschreibung soll Wortschatz und Satzmuster enthalten, die in den letzten drei Wochen in der Klasse geübt wurden. Bei einem Großteil des Wortschatzes wird aber auch davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler diesen bereits gut erworben haben. Denn es handelt sich dabei auch um Lexik und syntaktische Strukturen, die in der Alltagssprache ebenfalls genutzt werden und thematisch im Elementarbereich behandelt wurden.

Allerdings trifft dies auf Schüler B nur bedingt zu, weil er in den zwei Jahren des Zweitspracherwerbs nicht in allen lexikalischen Bereichen den Stand seiner Mitschülerinnen und Mitschüler erreichen konnte. Um einen sprachlichen Nachteil auszugleichen, erarbeitet die Lehrkraft mit Schüler B vorab eine bebilderte Vokabelliste, die er auch während der Prüfung verwenden darf. Der Einsatz zusätzlicher Hilfsmittel kann zeitintensiv sein, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern im Grundschulbereich, da Hilfsmittel effektiv zu nutzen Übung braucht. Schüler B wird deshalb eine etwas längere Bearbeitungszeit von 5-10 Minuten zugestanden.

Fallbeispiel 3 Grundschule,

Schülerin C, 13 Jahre alt, Jahrgangsstufe 6

Schülerin C ist vor zwei Jahren mit einem Teil der Familie nach Deutschland eingereist. Erst nach einem Jahr hat die Familie eine feste Unterkunft gefunden und Schülerin C wurde in die 5. Klasse der örtlichen Grundschule aufgenommen. Dort besuchte sie ein Jahr lang die Vorbereitungsgruppe. Nun ist sie in der 6. Klasse und nimmt, mit zusätzlichen Stunden im Förderkurs, am Regelunterricht teil. Sie hat viel Spaß am Unterricht, ist dabei aber noch sehr schüchtern.

Nachteilsausgleich für C

Im Fach **Kunst** behandeln die Schülerinnen und Schüler das Thema Porträts. Ihre Aufgabe, die auch zum Leistungsnachweis führt, besteht darin, eine ihnen nahestehende Person zu porträtieren, indem eine besondere Eigenschaft der Person abgebildet wird. Dieses Porträt soll anschließend in der Klasse vorgestellt werden. Für diese Präsentation stellt die Lehrkraft Schülerin C eine Liste mit Formulierungshilfen zur Verfügung, die zum besseren Verständnis mit Bildern angereichert ist. Die Formulierungshilfen beziehen sich vor allem auf die Beschreibung des Bildes, seinen Hintergrund/Mittelgrund/Vordergrund, auf Perspektivbeschreibung, Komposition. Schülerin C darf für die Präsentation als zusätzliches Hilfsmittel eigenständig erstellte Notizzettel benutzen, auf denen sie passende Formulierungen aufgeschrieben hat.

Fallbeispiel 4 Sekundarstufe I,

Schüler D, 14 Jahre alt, Jahrgangsstufe 7

Seit einem Jahr besucht der vierzehnjährige Schüler D die Regelklasse der Jahrgangsstufe 7 einer Gesamtschule. Zuvor war er zwei Jahre lang in einer Vorbereitungsgruppe. Seine Schulbiografie ist aufgrund seiner Migrationsgeschichte lückenhaft; er konnte über längere Zeiträume keine Schule besuchen. Daher ist er nun sehr motiviert und wissbegierig im Unterricht. Sein Lieblingsfach ist Mathematik; Schüler D ist sehr gut im Rechnen. Immer noch schwierig sind für ihn allerdings Textaufgaben.

Nachteilsausgleich für D

Im Fach **Mathematik** wird ein neues Thema eingeführt. Nach zwei Wochen schreibt die Klasse einen kleinen Test, der auch eine Textaufgabe einschließt. Um die mathematischen Kompetenzen des Schülers D wegen seiner sprachlichen Hürden nicht falsch einzuschätzen, formuliert die Lehrkraft die Textaufgabe um: Passivstrukturen werden vermieden, auf missverständliche Kohäsions- und Kohärenzmittel wird geachtet, Fachbegriffe im Text werden durch eine nebenstehende Abbildung verdeutlicht. Die Fachbegriffe stammen nicht aus der Mathematik, wie es beispielsweise bei Bezeichnungen der Geometrie der Fall wäre, die sich alle Schülerinnen und Schüler ggf. neu aneignen müssen.

Fallbeispiel 5 Sekundarstufe I, Schüler E, 15 Jahre alt, Jahrgangsstufe 8

Schüler E ist 15 Jahre alt und geht seit sechs Monaten in die 8. Klasse einer Oberschule. Er besucht eine Vorbereitungsgruppe und nimmt bereits am Sportunterricht der Regelklasse teil. Er gehört nicht zu den leistungsstärksten Schülern, hat aber eine Affinität für Sport. Fachunterricht zu folgen bereitet ihm allerdings oft noch Schwierigkeiten. Bei komplexen Handlungsabfolgen in Sport-Übungen fällt es ihm noch schwer, diese vollständig umzusetzen.

Nachteilsausgleich für E

Im Fach **Sport** sollen an Stationen verschiedene Übungen ausgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler bauen die Stationen selbstständig auf. Dazu bekommen sie Stationskarten, auf denen das für die jeweilige Station benötigte Material benannt und die auszuführenden Übungen beschrieben sind. Um Schüler E das Verständnis zu erleichtern, nutzt die Lehrkraft Bilder¹⁰⁵ zu den Bewegungsabläufen und dem benötigten Material. Die Anleitung ist im **Aktiv** geschrieben und vermeidet Passiv- und Imperativstrukturen.

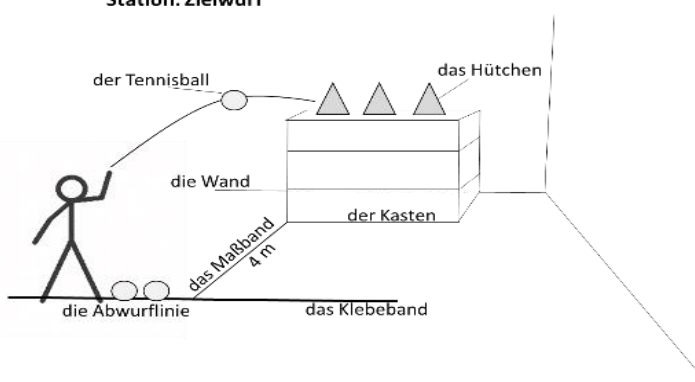
Station: Zielwurf

Was brauchst du?

- einen Tennisball
- einen Kasten
- drei Hütchen
- Klebeband, zum Kleben
- Maßband, zum Messen

Aufbau

1. Du stellst einen Kasten vor die Wand.
2. Du stellst drei Hütchen auf den Kasten.
3. Du legst das Maßband am Kasten an und misst 4 m ab. Hier klebst du das Klebeband auf. Das ist deine Abwurflinie.
4. Du legst drei Tennisbälle an die Abwurflinie.



Fallbeispiel 6 Sekundarstufe I, Schülerin F, 16 Jahre alt, Jahrgangsstufe 10

Schülerin F ist bereits 16 Jahre alt und besuchte ein Jahr lang die Vorbereitungsgruppe. Bevor sie nach Deutschland kam, war sie für zwei Jahre an einer Gemeinschaftsschule im europäischen Ausland und in allen naturwissenschaftlichen Fächern sehr gut. Derzeit geht sie in die 10. Klasse einer Gesamtschule und strebt das Abitur an.

¹⁰⁵ Die Grafik wurde durch die Autorinnen erstellt.

Nachteilsausgleich für F

Im Fach **Chemie** behandelt die nächste Leistungsprüfung das Thema Salze. Dabei soll u. a. ein Versuchsaufbau zur Untersuchung von Eigenschaften verschiedener Salze beschrieben und aus den Versuchsergebnissen entsprechende Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Salze abgeleitet werden.

Als Nachteilsausgleich individualisiert die Chemielehrkraft für Schülerin F die Prüfung durch den Einsatz eines Wortgeländers zur Lösung der Aufgabe. So baut sich die Aufgabe zum einen nach und nach im Komplexitätsgrad auf und Schülerin F erhält sprachliche, aber nicht-fachliche Unterstützung, um die Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten.

Fallbeispiel 7 Sekundarstufe II, Schüler G, 18 Jahre alt, Jahrgangsstufe 11

Schüler G ist 18 Jahre alt und besucht nach einem Jahr in der Vorbereitungsgruppe die Regelklasse eines Gymnasiums. Vor dem Umzug nach Deutschland ist er im Herkunftsland bis zur 10. Klasse in eine anerkannte internationale Schule gegangen. Aktuell befindet er sich in der 11. Klasse. Er ist ein sehr aufgeschlossener und interessierter Schüler, der sehr gerne liest.

Nachteilsausgleich für G

Im Fach **Deutsch** soll die nächste Leistungsfeststellung einen Jugendroman zum Gegenstand haben. Als Nachteilsausgleich nutzt die Lehrkraft zwei Optionen:

1. Die Lehrkraft wählt einen Roman aus, der auch in einer sprachlich aufbereiteten Form vorhanden ist (einfache Sprache), die Schüler G anstelle der ursprünglichen Fassung lesen kann.
2. Die Prüfung wird für alle Schülerinnen und Schüler als Portfolio-Prüfung gestaltet, bei der unterschiedliche Aufgaben (Kreativaufgaben, Zusammenfassungen, einen Brief schreiben etc.) zugleich auf unterschiedliche Ansätze eingehen, einen Roman zu bearbeiten (Zusammenfassung, Erörterung, Analyse), und unterschiedlich hoch bewertet werden. Die Schülerinnen und Schüler dürfen individuell entscheiden, welchen Teilaufgaben aus den einzelnen Kategorien sie sich widmen wollen. Vorgegeben sind ein bestimmter Zeitrahmen und eine Mindestpunktzahl, die zu erreichen ist. Schüler G kann sich so individuell passende Aufgaben herausuchen und sie zeitlich flexibel erledigen.

Fallbeispiel 8 Sekundarstufe II, Schülerin H, 17 Jahre alt, Jahrgangsstufe 12

Schülerin H ist 17 Jahre alt und seit sechs Monaten in Deutschland. Vor der Einreise nach Deutschland hat sie bereits einen Deutschintensivkurs im Herkunftsland besucht. Zusätzlich zum Regelunterricht nimmt sie an ihrer Schule vier Stunden wöchentlich am Förderkurs Deutsch teil. In ihrer vorigen Schule war sie bisher immer die Klassenbeste.

Nachteilsausgleich für H

Im Fach **Geografie** wird ein Test zum Thema Klimawandel geschrieben. Zu diesem Zweck erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Bilderfolge mit Motiven zu den Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels. Die Aufgaben lauten: Beschreibe die Bildfolge und erläutere, warum der Klimawandel menschengemacht ist. Als Unterstützung erhält Schülerin H von ihrer Lehrkraft Formulierungshilfen für Operatoren in Form eines Operatoren-Spickzettels, den Schülerin H auch im Test benutzen darf. Zudem steht ihr ein zweisprachiges Wörterbuch zur Verfügung. Da die Hilfsmittel zu benutzen zeitintensiv sein kann, werden ihr zudem 5 Minuten mehr Zeit eingeräumt, um den Test zu bearbeiten.

Ein **Operatoren-Spickzettel** könnte folgendermaßen aussehen:

Operator	Handlung ¹⁰⁶	Mögliche Antwortformulierung
Beschreiben	Sachverhalte, Objekte oder Verfahren mit eigenen Worten darstellen	Das Bild zeigt/stellt dar... In dem Bild wird gezeigt, dass/wie ... Im ersten Bild sieht man ... Hinweis: Bei dem Bild steht oft ein Text mit Informationen. Den können Sie/kannst du nutzen.
Erklären	Sachverhalte verständlich und nachvollziehbar machen und in Zusammenhängen darstellen	Aus dem Bild geht hervor, dass ... Mit der Abbildung soll gezeigt werden, dass ... Es fällt auf, dass ... Bei dem Vergleich von Bild x und Bild y fällt auf, dass ... Bild x stellt dar, wie ...
Erläutern	Sachverhalte darstellen und unter Verwendung zusätzlicher Informationen veranschaulichen	Die Bilder veranschaulichen, dass ... Die Bilder zeigen, inwiefern ... In den Bildern geht es um ...
Beurteilen	zu Sachverhalten eine selbstständige Einschätzung / Meinung formulieren und begründen	Meiner Meinung nach ... Nach meiner Meinung... Ich finde, dass... Aus xxx Gründen denke ich, dass xxx gut/schlecht/xxx ist, geändert werden sollte. Aus meiner Sicht ...

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Die rechtliche Grundlage des Nachteilsausgleichs bildet §10, Abs. 4 der Eingliederungs- und Schulpflichtruhensverordnung¹⁰⁷ vom 04. August 2017 in der Fassung vom 01. Oktober 2020. Diese lautet:

- (4) Schülerinnen und Schüler, die auf Grund noch nicht ausreichender Kompetenzen in der deutschen Sprache keinen oder einen erschwerten Zugang zu Aufgabenstellungen in den Fächern haben und deshalb nicht das tatsächliche Leistungsvermögen nachweisen können, kann auf Beschluss der Klassenkonferenz ein Nachteilsausgleich jeweils befristet für ein Schulhalbjahr gewährt werden. Im Rahmen des Nachteilsausgleichs können die Bedingungen für mündliche oder schriftliche Leistungsfeststellungen geändert werden, insbesondere durch

1. eine Verlängerung der Bearbeitungszeit,

¹⁰⁶ Bildungsserver Brandenburg: Operatoren. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/16>, Zugriff am: 30.04.2021

¹⁰⁷ Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht (Eingliederungs- und Schulpflichtruhensverordnung – EinglSchuV) vom 04. August 2017. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/17>, Zugriff am: 30.04.2021

2. die Verwendung spezieller Arbeitsmittel, insbesondere eines Wörterbuches in der Herkunftssprache (auch in elektronischer Form),
3. alternative Aufgabenstellungen und Präsentationen von Ergebnissen,
4. die Bereitstellung von Verständnishilfen und zusätzlichen Erläuterungen durch die jeweilige Lehrkraft und
5. die Schaffung individueller Leistungsfeststellungen in Einzelsituationen mit individuellen Aufgabenstellungen.

Literatur/ Links

Basiscurriculum Sprachbildung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/18>, Zugriff am: 03.05.2021.

Bildungsstandards der KMK – Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/19>, Zugriff am: 03.05.2021

Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1a>, Zugriff am: 03.05.2021

LISUM, Hrsg., 2019. Deutsch als Zweitsprache. Didaktisches Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1b>, Zugriff am: 03.05.2021

Erklärungen zu Materialien im Bereich Grammatik. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1c>, Zugriff am: 03.05.2021

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Hrsg., 2014. FörMig Stolpersteine. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1d>, Zugriff am: 03.05.2021

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hrsg., 2012. FörMig Operatoren. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1e>, Zugriff am: 03.05.2021

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Hrsg., Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich (ISB), Notenschutz. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1f>, Zugriff am: 03.05.2021

Josef Leisen. sprachen lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1g>, Zugriff am: 03.05.2021

Ahrenholz, Bernt, 2008. Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore, Hrsg.: Deutsch als Zweitsprache. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 2-15

Ahrenholz, Bernt, 2017. Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger & Tajmel, Tanja, Hrsg.). Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1-31

Barkow, Ingrid, 2013. Schreiben vor der Schrift – Frühe Literalität und Kritzeln. Stuttgart: Fillibach

Bickes, Hans; Pauli, Ute, 2009. Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink

Chudaske, Jana, 2012. Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag

Czinglar, Christine, 2019. Der Faktor Alter im Zweitspracherwerb: Ein Zusammenspiel individueller und sozialer Einflussfaktoren. In: Ender, Andrea; Greiner, Ulrike; Strasser, Margareta, Hrsg. Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Hannover: Klett/Kallmeyer

Czinglar, Christine; Schumacher, Anne-Christin; Mirova, Farzona; Faseli, Sarah, 2020. Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 47 (4), S. 376-391

Dimroth, Christine; Haberzettl, Stefanie, 2008. Je älter desto besser. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache schneller als Deutsch als Erstsprache? In Ahrenholz, Bernt; Brederl, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina; Skiba, Romuald,

Hrsg. Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung. Frankfurt: Peter Lang. S. 227-239.

Dreke, Michael & Mitterhuber, Dieter, 2012. Durchgängige Sprachbildung am Beispiel der Operatoren. Methodensammlung mit 36 Aktivitäten – Grundschule bis Sekundarstufe II., FörMig: Hamburg. <http://p.bsbb.eu/1e>

Feilke, Helmuth, 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, H. 233, S. 4–13

Föhr, Doris, 2018. Bildungssprache im Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch 58, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, S. 6-9

Fürstenau, Sara; Niedrig, Heike, 2018. Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: von Dewitz, Nora & Terhart, Henrike; Massumi, Mona Hrsg. Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz. S. 214-230.

Gamper, Jana & Schroeder, Christoph, 2016. Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 89, S. 217-230

Gamper, Jana, 2016. Deutsch als Zweitsprache. In: Zeitschrift Unterstützte Kommunikation 3, S. 10-17

Gamper, Jana; Steinbock, Dorothée; Gutzmann, Marion; Schroeder, Christoph; Stölting, Galina; Noack, Christina; Mezger, Verena, 2017. Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (hrsg. unter Mitarbeit von Carina Cescotti). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1a>, Zugriff am: 03.05.2021

Gamper, Jana; Marx, Nicole; Röttger, Evelyn; Steinbock, Dorothée, 2020. Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Informationen Deutsch als Fremdsprache, vol. 47 (4), S. 347-358

Gutzmann, Marion; Nodari, Claudio; Pols, Regina, 2019. Deutsch als Zweitsprache. Didaktisches Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1b>, Zugriff am: 03.05.2021

Hafenbrak, Bernd, 2005. Einführung Mathematikdidaktik Kap. 4 Didaktische Prinzipien, WS 2004/2005. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1h>, Zugriff am: 03.05.2021

Havkic, Amra; Dohmann, Olga; Domenech, Madeleine; Niederhaus, Constanze, 2018. Anforderungen und Ressourcen. Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: von Dewitz, Nora & Terhart, Henrike; Massumi, Mona, Hrsg. Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz. S. 174-194

Klein, Wolfgang, 2001. Deiktische Orientierung. In: Haspelmath, Martin; König, Ekkehard; Oesterreicher, Wolfgang & Raible, Wolfgang, Hrsg. Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Vol.1/1 Berlin: de Gruyter. S. 575-590

Kracht, Annette, 2007. Probleme beim Zweitspracherwerb. In: Schöler, Hermann u. Welling, Alfons (Hrsg.): Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie der Behinderungen, Bd. 3., hrsg. von Johann Borchert u. Herbert Götze. Göttingen: Hogrefe. S. 442-455

Leisen, Josef, 2013. Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett-Sprachen

Leisen, Josef, 2018. Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht: In: Fremdsprache Deutsch 58, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, S.10-23

Maas, Utz, 2015. Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne, Hrsg. Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin. S. 1-23

Martens, Liselotte, 2014: Fortbildungen zur Durchgängigen Sprachbildung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1d>, Zugriff am: 03.05.2021

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2019. Einzugliedernde an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach -Staatsangehörigkeiten, Verkehrssprache in der Familie, Jahr des Zuzugs, Alter und Geschlecht, Schulformen, Bildungsgängen und Geschlecht. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1i>, Zugriff am: 03.05.2021

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2020. Rundschreiben zur Verordnung über die Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie zum Ruhen der Schulpflicht (Eingliederungs- und Schulpflichtruhenverordnung – EinglSchuV). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1j>, Zugriff am: 03.05.2021

Meisel, Jürgen M., 2011. First and second language acquisition: Parallels and differences. Cambridge: University Press

Müller, Claudia, 2015. Frühe Literalität an der Schnittstelle des sprachlichen und literarischen Lernens. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 45. Jg., S. 178. 7-27

Ohm, Udo, 2017. Literater Sprachausbau als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns im Übergang Schule-Beruf. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja, Hrsg. Fachintegrierte Sprachbildung. Berlin: De Gruyter. S. 287-304

Schleppegrell, Mary. 2004. The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. London: Lawrence

Schneider, Stefan, 2015. Bilingualer Erstspracherwerb. München: Ernst Reinhardt

Siebert-Ott, Gesa Maren, 2001. Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer

van Kleeck, Anne, 1998. Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. In: Journal of Children's Communication Development, V. 20 N.1, S. 33-51

Wegener, Heide, 1995. Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer

5 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache

Kerstin Missal, Antje Skerra

Einführung

Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten fallen in die Betreuung verschiedener Berufsgruppen. Die Grundlage Störungsphänomene zu klassifizieren liegt hierbei im medizinischen Paradigma der WHO (ICD – 10)¹⁰⁸, dagegen wird sich in der Diagnostik, Behandlung und Beschreibung an linguistischen Sprachverarbeitungsmodellen orientiert.¹⁰⁹

Unterschieden wird zwischen sprachlichen Beeinträchtigungen im Rahmen einer Entwicklungsstörung bei begleitenden Erkrankungen, nach abgeschlossener Entwicklung und „Umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen“ (USES; auch „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen“ SES).

Sprachentwicklungsstörungen, die im Zusammenspiel mit anderen Entwicklungsbeeinträchtigungen oder Erkrankungen auftreten, unterliegen Wechselwirkungen mit diesen und sind deshalb stets in einem größeren Zusammenhang zu betrachten und zu behandeln. Sie können aufgrund einer oder mehrerer Ursachen wie einer Hörstörung, einer „Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung“ (AVWS), kognitiver Beeinträchtigungen, Hirnfunktionsstörungen, Bewegungsstörungen oder auch ungünstigen Umgebungsfaktoren, etwa mangelnder Sprachanregung, auftreten.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen begrenzen sich auf die Sprachentwicklung, so dass andere Entwicklungsbereiche unauffällig sind. Die Spezifität der Störung wird über eine Ausschlussdiagnostik ermittelt.

Dass die Sprachentwicklung und der Aufbau der Regelsysteme beeinträchtigt sind, kann bereits in sehr frühen Stadien auftreten. Typisch ist, dass das Sprechen verspätet einsetzt oder nicht beginnt, dass Entwicklungsverläufe verlangsamt sind oder die Sprachentwicklung stagniert. Das Bezugssystem, demzufolge die Entwicklung eingeschätzt wird, ist der physiologische, typische Spracherwerb, bei dem das Kind spätestens zum Schuleintritt expressiv und rezeptiv über die lautlichen, grammatischen, lexikalischen und pragmatischen Grundstrukturen der Muttersprache verfügt.¹¹⁰

Die Klassifikation der Sprachentwicklungsstörung nach ICD – 10 unterscheidet expressive Sprachstörung von rezeptiver Sprachstörung. Allerdings findet sich nach einheitlicher Meinung diese Einteilung so in der Realität nicht wieder. Häufig kann auch bei vorwiegend expressiv beeinträchtigten Kindern beobachtet werden, dass ihr Sprachverständnis leicht eingeschränkt ist. Rein rezeptive Störungen bei regelgerechter Sprachproduktion werden im Kindesalter nicht beobachtet, meist handelt es sich um gemischt rezeptiv-expressive Störungen.

Von der spezifischen Sprachentwicklungsstörung abzugrenzen sind Störungen der Redefähigkeit aufgrund motorischer Ursachen, Störungen des Redeflusses wie Stottern und Poltern, Stimmstörungen, Beeinträchtigungen in Folge einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte.

¹⁰⁸ Die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification (ICD-10-GM) ist die amtliche Klassifikation zur Verschlüsselung von Diagnosen in der ambulanten und stationären Versorgung in Deutschland. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1k>, Zugriff am 03.05.2021

¹⁰⁹ Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen werden von verschiedenen Berufsgruppen interdisziplinär betreut: Sonderpädagog*innen, akademische Sprachtherapeut*innen, Logopäd*innen, Ärzt*innen im öffentlichen Gesundheitsdienst, Allgemeinärzt*innen, Kinder- und Jugendärzt*innen, HNO-Ärzt*innen, Phoniater*innen/Pädaudiolog*innen, Sozialpädiater*innen, Neuropädiater*innen, Kinder- und Jugendpsychiater*innen, Psychotherapeut*innen, Psycholog*innen

¹¹⁰ © Kannengieser, Simone, 2019. Sprachentwicklungsstörungen. München: Elsevier

Durch neurologische Vorfälle wie einer Hirnblutung, einem Schädel-Hirn-Trauma oder einem Tumor im späteren Kindes- oder frühen Jugendalter können bereits entwickelte sprachliche Fähigkeiten spezifisch gestört werden (kindliche Aphasie).¹¹¹

Schließlich können tiefgreifende Entwicklungsstörungen wie Autismus, aber auch Verhaltens- und emotionale Störungen dazu führen, dass die Kommunikation beeinträchtigt ist. Dies kann sich in Sprechangst oder Mutismus zeigen.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Förderschwerpunkt Sprache vom 26. Juni 1998 wird der Förderbedarf wie folgt beschrieben: „Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache 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.“¹¹²

Beeinträchtigungen betreffen den Spracherwerb als solchen, das daraus resultierende sprachliche Handeln sowie die gesellschaftliche Teilhabe am sozialen und schulischen Leben.

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann festgestellt werden, wenn - eine Hörstörung wurde zuvor ausgeschlossen - durch schulbegleitende oder zeitlich begrenzte Maßnahmen die Sprachstörung nicht behoben werden konnte. Die Störung muss Aspekte aus allen Sprachgestaltungsebenen umfassen und die Werte der Sprachdiagnostik¹¹³ müssen eindeutige und auffällige Ergebnisse ausweisen. Um die sprachliche Handlungsfähigkeit eines Kindes zu erkennen, wird nach vier Sprachgestaltungsebenen unterschieden.



Wichtig: Spracherwerbsprobleme bei Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder isolierte Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten sind nicht Gegenstand des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Sprache.

Sprachgestaltungsebenen

Sprachliche Beeinträchtigungen können sich auf einer (isoliert), mehreren (übergreifend) oder allen der folgenden Sprachesebenen manifestieren:

- lautliche Ebene (phonetisch-phonologische Ebene)
- Ebene des Wortschatzes (semantisch-lexikalische Ebene)
- Ebene der Grammatik (morphologisch-syntaktische Ebene)
- Ebene der Kommunikation (pragmatisch-kommunikative Ebene).

¹¹¹ Nachzulesen in den interdisziplinären Leitlinien zur Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen: De Langen-Müller, Kauschke, Kiese-Himmel, Neumann & Noterdaeme, 2011, Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES). Verfügbar unter: https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006l_S2k_Sprachentwicklungsstoerungen_Diagnostik_2013-06-abgelaufen_01.pdf, Zugriff am: 08.06.2021

¹¹² © Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg., 1998. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998

¹¹³ Empfohlen wird für das Land Brandenburg der SET 5-10. Siehe dazu Petermann, 2012, in: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens, Potsdam, S. 20. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 03.05.2021

Im Folgenden werden die **vier Sprachebenen** mit einer Auswahl an Entwicklungsschritten und Symptomen kurz vorgestellt.

Lauterwerb/Artikulation (phonetisch-phonologische Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen¹¹⁴
	Die Schülerin oder der Schüler ...
Ein Lautinventar erwerben und ausdifferenzieren	kennt nicht alle Laute. ersetzt oder vertauscht Laute.
Regelbildung der Lautverwendung	erkennt Regeln nicht, die vorschreiben, welche Laute und Laut-Kombinationen verwendet werden, z. B. Auslautverhärtung ¹¹⁵ , oder fügt Vokale zwischen Konsonanten ein (z. B. B-e-lume statt Blume).
Artikulation	spricht undeutlich. spricht Laute oder Lautverbindungen falsch aus.
Phonologische Bewusstheit	kann nicht auf lautliche Aspekte der Sprache abstrahieren, wie Anfangs- und Endlaute identifizieren, kann nicht reimen oder ein Wort in seine lautlichen Bestandteile zerlegen. ¹¹⁶ kann zusätzlich Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten entwickeln.
Beispiele: Die Schülerin oder der Schüler ...	
sagt: „Tut ma. De Täfa hat teine Punte.“ („Guck mal. Der Käfer hat keine Punkte.“) sagt Tanne statt Kanne . sagt Tasse statt Tasche . klatscht: Ba-al (2 Silben). findet keine Reimwörter. kann kein <i>u</i> in der Wortmitte von <i>Bus</i> wahrnehmen.	

¹¹⁴ Einen Überblick über Symptome und Systematik der Beeinträchtigungen der Lautentwicklung ist bei Jahn (2007) zu finden. Die besondere Bedeutung der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb kann bei Marx, Weber und Schneider (2005) oder Schröder-Lenzen (2013) nachgelesen werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

¹¹⁵ Die Regel der Auslautverhärtung, stimmlose Laute am Wortende bei Wort-Verlängerung, wird beim Schreibenlernen bewusst gemacht: Einzahl „Rad“ (gesprochen „Rat“) - Mehrzahl „Räder“

¹¹⁶ © Schröder-Lenzen, Agi, 2013. Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Springer: Heidelberg/Berlin, S. 86

Wortschatzerwerb (semantisch-lexikalische Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen¹¹⁷
	Die Schülerin oder der Schüler ...
Die Wortbedeutung erkennen	kennt Bedeutungen nur ungenau, z. B. Abgrenzung Oberhemd zu Bluse. verwechselt Wörter. kann Dinge nur ungenau/unspezifisch erklären. kann sich Fachbegriffe schlecht merken.
Wortschatzgröße	kennt zu wenige Wörter. umschreibt Wörter, die sie oder er nicht kennt.
Ausdifferenzierung nach Wortarten	hat einen zu kleinen Verbwortschatz. hat einen zu kleinen Adjektivwortschatz. hat Schwierigkeiten Präpositionen und Adverbien zu verstehen.
Den Wortschatz speichern und organisieren	kennt nur wenige Oberbegriffe. hat Schwierigkeiten eine Mind-Map zu einem Begriff zu erstellen. kennt nicht das Gegenteil von „spitz“. zeigt Wortfindungsschwierigkeiten.
Beispiele: Die Schülerin oder der Schüler ...	
<p>verwendet ähnliche Begriffe oder ähnlich klingende Wörter, z. B. „Lappwaschen“ für „Waschlappen“. zeigt auf Dinge, für die sie oder er kein Wort findet. sagt „Schwarzvogel“ für „Amsel“. - Wortneuschöpfungen</p> <p>Aufgabe: „Erkläre mir das Wort so, dass ich es erraten kann.“ In einem Test, der verlangt, dass Worte/Begriffe definiert werden, äußert eine Schülerin oder ein Schüler: ... kann man drauf sitzen, schnell fahren, hinten drauf sitzen, kann man kaufen. [Motorrad] ... ist des, wo man spielen kann, kann man üben, ein Lied spielen, kann man mitnehmen. [Geige] ... eine Flöte, kann man Musik machen, mit üben, mit spielen. [Trompete] ... kann man drauf spielen, kann man üben, kann in Band spielen. [Gitarre]</p>	

Grammatikerwerb

¹¹⁷ Ein Überblick über Wortschatzstörungen kann bei Rupp (2013) gefunden werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

(morphologisch-syntaktische Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen ¹¹⁸
	Die Schülerin oder der Schüler...
Kasus, Plural, Zeitformen, Partizipien bilden [Genus (wird lexikalisch erworben)]	bildet Fälle falsch. bildet die Pluralformen falsch. Sie oder er kann die Verlängerungsprobe als Rechtschreibstrategie nicht anwenden. kann keine regelmäßige Form des Präsens und des Präteritums bilden. bildet regelmäßige Partizipien fehlerhaft. nutzt den falschen Artikel vor Nomen.
Subjekt-Verb-Kongruenz	kann die Personalform nicht auf das Verb abstimmen (Peter [3. Prs, Sg] geht [3. Prs, Sg] in die Schule).
Verbzweitstellung im Hauptsatz	kann Fragen nach den Satzgliedern nicht passend beantworten. kann keine flexiblen Satzanfänge bilden. Jüngere Schülerinnen oder Schüler bilden Sätze, in denen das gebeugte Verb nicht an zweiter Position im Satz steht. Ältere Schülerinnen oder Schüler bilden hauptsächlich Modalverbsätze oder Sätze im Perfekt. ¹¹⁹
Nebensatzkonstruktionen	bildet keine echten Nebensätze mit Verb am Ende. versteht und benutzt keine Nebensatz-einleitenden Konjunktionen.
Beispiele: Die Schülerin oder der Schüler sagt:	
<p>Ich gehe bei die Oma. Das Heft liegt auf den Tisch. Plötzlich flogen alle Vogels weg. Ich gingte auch zu Frau Müller. Ich möchte auch mitspielen, weil ich habe das Spiel mitgebracht.</p>	

¹¹⁸ Für eine Übersicht über Symptome und Förderung bei grammatischen Beeinträchtigungen kann bei Motsch (2013) oder Motsch und Berg (2004) nachgelesen werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

¹¹⁹ Bei älteren Kindern bildet sich ein sogenannter kompensierter Dysgrammatismus aus. Die gebrauchten Wendungen sind „ohrenscheinlich“ unauffällig, entsprechen jedoch einem entwicklungschronologisch jüngeren Niveau. Falls eine Grammatikstörung vor Schulbeginn nicht erfolgreich behandelt ist, entsteht ein „Kompensierter Dysgrammatismus“. Siehe dazu auch Kannengieser, Simone (2019). Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie - mit Zugang zur Medizinwelt. München: Elsevier

Kommunikation (pragmatisch-kommunikative Ebene)	
Entwicklungsschritte	Symptome/Beobachtungen¹²⁰
	Die Schülerin oder der Schüler ...
Gespräche führen	hat Schwierigkeiten Sprecherwechsel einzuhalten.
Indirekte Sprechhandlungen verstehen	versteh keine indirekten Anweisungen. ist unhöflich. versteh keine Metapher wie „du fliegst gleich raus!“
Nichtsprachliche Informationen deuten – Stimme, Mimik & Gestik	versteh keine Ironie. kann Zugewandtheit durch Stimme, Mimik & Gestik nicht deuten. ist distanzlos.
Erzählen	kann keine Informationen zu zeitlichen und räumlichen Bezügen in eine Erzählung einbauen. kann sich nicht in das Wissen der Zuhörer oder Zuhörerinnen hineinversetzen. berichtet zusammenhangslos. lässt wichtige Informationen weg. kann keinen Witz erzählen.
Texte verstehen	kann keine Sinnesbezüge zwischen Textpassagen herstellen. versteh Pronomen, Konjunktionen und Adverbien nicht richtig.
Beispiele:	
<p>Die Schülerin oder der Schüler kommt am Morgen ins Klassenzimmer. Die Lehrkraft sagt freudig: „Ja, wer kommt denn da?“ Darauf die Schülerin oder der Schüler beleidigt: „Wenn mich hier keiner kennt, dann geh ich eben wieder!“</p> <p>Die Schülerin oder der Schüler kommt von der Hofpause und berichtet von einem Vorfall. „Und plötzlich war da überall Blut. Alles war voll. Es lief da runter und ich habe dann ein Taschentuch gegengedrückt.“ [Wann passierte der Vorfall? Wer war beteiligt? Wo passierte es? Warum passierte es?]</p>	

¹²⁰ Eine ausführliche Darstellung der Symptome und Fördermöglichkeiten finden sich bei Achhammer et al. (2016) oder Sallat und Spreer (2014). Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht

Die Förderbedürfnisse der „Schülerinnen und Schüler machen eine spezifische Gestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsangebote notwendig. Es müssen insbesondere kommunikationsförderliche Erziehungs- und Unterrichtssituationen und -zusammenhänge hergestellt werden, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fähigkeiten und Neigungen, mit ihren Motiven, Fragen und Zielvorstellungen als handelnde Personen erleben und begegnen sowie Interesse an der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Handlungskompetenzen aufbauen können.“¹²¹

„In Schule und Unterricht sind für Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich der Sprache Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine erfolgreiche Kommunikation für alle Beteiligten ermöglichen und sprachliches Lernen begünstigen.“¹²²
Wie die individuelle Unterstützung im Einzelnen ausgestaltet wird, richtet sich nach den gültigen Rechtsgrundlagen im Land Brandenburg.

Räumliche Rahmenbedingungen

- ablenkungsarmer Arbeitsplatz
- Sitzplatz in Nähe der Lehrkraft, ihr Mundbild sollte gesehen werden können
- Störgeräusche mindern (Schalldämmung vorteilhaft)
- Raum für Differenzierungsmaßnahmen

Sächliche Rahmenbedingungen

- Materialien zur Sprachförderung, z. B. Spiegel, Sprachspiele, Lautbilder
- Diktiergerät, Laptop
- Schallschutzhörer
- zusätzliche Lern- und Informationsmittel, z. B. Lexika, Fachwörterkartei, Wortfeldkartei, Bildmaterial, Lernplakate
- Strukturierungshilfen: Signalkarten, Symbolkarten, Lesefenster, Lesepfeil

Personelle Rahmenbedingungen

Die Sprache der Lehrerinnen und Lehrer als Mittel der Sprachförderung

Das ist von Vorteil:

- Zugewandtheit, Antlitzgerichtetheit
- deutliche Mimik, Gestik verwenden
- Zeit für Antworten und Nachfragen geben, mit Mimik und Gestik unterstützen/bestärken
- langsames Sprechen, Zielstruktur besonders betonen: Beispiel für die Einführung des Perfekts: „Ich **habe** gelesen.“ (fettgedruckte Buchstaben/Wörter gedehnt sprechen)
- einfache, einzelne und deutliche Anweisungen
- kurze Sätze, immer gleiche Fachbegriffe

¹²¹ © Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg., 1998. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998, S. 9

¹²² ebd., 11

- **Aktiv** statt Passiv: „Ich lese den Text vor.“ statt „Der Text wird vorgelesen.“
- Ereignisreihenfolge einhalten: „Räume erst deinen Tisch auf. Gehe dann in die Pause.“ statt „Bevor du in die Pause gehst, räume deinen Tisch auf.“
- begleitetes Sprechen, Beispiele:
 - Ich erkläre...
 - Ich nehme das Buch und schlage die Seite 20 auf.
 - Ich rechne so: ...
 - Ich schreibe Bus: B-u-s

Das sollte man vermeiden:

- zur Tafel gewandt sprechen
- Schachtelsätze und Mehrfachaufforderungen
- Passivsätze

Sprechanlässe und Sprachmodelle schaffen durch Partner- und Gruppenarbeit

Schülerinnen und Schüler rekonstruieren sprachlich-kommunikative Prozesse und entdecken sprachlich-kommunikative Strukturen, indem sie diese übernehmen, anwenden, wiederholen und rekonstruieren. Damit alle Schülerinnen und Schüler die Herausforderungen bewältigen können, ist eine pädagogische Begleitung notwendig.¹²³

Folgende Unterstützungen kann die Lehrkraft leisten:

- heterogene Tandems bilden (sprachstarker Peer/Peer mit SES)
- Schülerinnen und Schüler in heterogenen Paarkonstellationen brauchen Unterstützung und Hilfe durch die Lehrerin oder den Lehrer
- Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler erhöhen (Paaraufträge)
- Rückmeldungen/Tipps geben
- Bewusstmachung als Sprachmodell bzw. Lernmodell „Was du schon kannst“, „Ich kann...“ (Modellierungsangebote durch die Lehrerin oder den Lehrer)
- ggf. Mehrsprachigkeit nutzen (wie heißt es/das auf Arabisch, Türkisch, Polnisch? etc. ...)
- thematische Schwerpunkte/Ergebnissicherungen sind günstig (Zeitformen, Präpositionen, Nomen, Fachthemen ...)

Interdisziplinäre Beratung und Kooperation

Um Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache erfolgreich unterstützen zu können, ist eine schulische und außerunterrichtliche bzw. außerschulische Förderung, Beratung und Unterstützung unverzichtbar. Die nachstehende Übersicht aus Reber/Schönauer-Schneider (2017) zeigt die wichtigsten Kooperationspartnerinnen und -partner auf. Mobile Sonderpädagogische Dienste können im Land Brandenburg mit den Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen in den Landkreisen gleichgesetzt werden.

¹²³ © Stitzinger, U., 2018. Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? In: T. Jungmann, B. Gierschner, M. Meindl & S. Sallat, Hrsg. Sprach- und Bildungshorizonte: Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 103-109



Abb. 1: Inklusive Kooperationsmöglichkeiten aus Sprachförderung im inklusiven Unterricht, Reber/Schönauer-Schneider (2017), 20

Didaktisch-methodische Maßnahmen

Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass er zu sprachlichen Äußerungen anregt, ein kommunikatives Milieu schafft und das Selbstwirksamkeitserleben stärkt. Zugleich gilt es, die Sprache der Lehrkräfte als sprachförderliches Modell zu nutzen und, beraten mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, besondere sprachheilpädagogische Aspekte in den Unterricht einfließen zu lassen.

Modellierungstechniken anwenden¹²⁴

- Vervollständigung: „Taschentuch“ oder „Nase“: „Ah, du möchtest ein Taschentuch haben.“
- Veränderung: „Meine Nase läuft“: „Meine Nase läuft heute auch. Nimm ein Taschentuch.“
- korrekatives Feedback: Wiedergabe mit Berichtigung. „Der Papa heute kommt.“ - „Ja, der Papa kommt heute.“ **Niemals:** „Das heißt...“ und so dem Kind deutlich zeigen, dass der Satz falsch war oder es womöglich wiederholen lassen!
- Alternativfragen als Hilfe „Ist das hart oder weich?“ statt „Wie fühlt sich das an?“
- Präsentation: gehäuft Zielstruktur verwenden. „Ich habe den Stift genommen.“ „Hast du das gesehen?“ „Peter hat einen Bleistift genommen.“

Im Anfangsunterricht

¹²⁴ Ursprünglich wurden Modellierungstechniken aus dem entwicklungsförderlichen Umgang von Bezugspersonen mit sprachlernenden Kindern abgeleitet. Erste Erwähnungen sind bei Dannenbauer (1994, 2002) nachzulesen. Eine aktuelle Übersicht für den Einsatz im Unterricht kann bei Reber und Schönauer-Schneider (2018) gefunden werden. Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

- Lautgebärden einsetzen
- Handzeichen einzubeziehen fördert die auditive Analyse und unterstützt die sensorische Integration (taktile Information).
- wichtig: Handzeichen zur Lautbildungsunterstützung sollen Informationen über die Artikulationsstelle, das Artikulationsorgan, den Muskeltonus oder/und die Luftführung geben (z. B. Lippenformation; Zunge gespannt oder entspannt; Luftführung durch Verschluss/Enge/nasal; stimmhaft/stimmlos)
- analytisch-synthetischen Leselehrgang praktizieren
- lautieren statt buchstabieren, gedehntes Sprechen
- verdeutlichen, wie die Silben gegliedert sind (Silbenbögen, Silbenfarben, Silbenkönig) verdeutlichen
- Prinzip Lauterwerb vor Schriftspracherwerb (Erwerbsfolge: Laut-Silbe-Wort-Satz). Bei Kindern mit großen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb schwerpunktmäßig Laut und Silben sichern, erst dann zum Wort¹²⁵
- Sprachspiele: Reime, Minimalpaare, Klatschspiele, Lieder

Textoptimierung¹²⁶

Schülerinnen und Schüler sind sprachlich häufig damit herausgefordert, sich Arbeitsblätter oder Fachtexte in den Lehrbüchern zu erarbeiten. Das Ziel der Textoptimierung ist es, Texte ohne sprachliche Barrieren zu schaffen, ohne zugleich das fachliche Niveau zu reduzieren. Um die Texte zu entlasten, kann sich die Lehrkraft auf die jeweilig betreffende sprachliche Verarbeitungsebene ausrichten, etwa Wortschatz, grammatische Wendungen oder auch die Umformung von impliziten Informationen zu expliziten Informationen. Ebenso kann das Arbeitsgedächtnis entlastet werden, wenn der Text gekürzt und die Bilder reduziert werden.

Beispiel: Aufgabe in Mathematik

5 Affen ärgern einen Elefanten.
Den Elefanten ärgert auch das Krokodil.
Wie viele Tiere ärgern den Elefanten?

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler im zweiten Satz „den Elefanten“ als handelndes (ärgernendes) Subjekt versteht, dann kommt sie oder er zu einer anderen Rechnung, als wenn sie oder er den Elefanten als (geärgertes) Objekt versteht: $5+0=5$ versus $5+1=6$. Das richtige Rechen-Ergebnis hängt hier also **nicht** von den Rechen-Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers ab, sondern von der Fähigkeit, die sprachliche Form der Aufgabe zu entschlüsseln und den Aufgaben-Inhalt korrekt zu verstehen.

Deshalb sollte die Aufgabenstellung so optimiert werden, dass sprachliche Barrieren, die von Schwächen in der Grammatik herrühren, minimiert werden. Die Aufgabe könnte so formuliert werden:

5 Affen ärgern einen Elefanten.
Auch das Krokodil ärgert den Elefanten.
Wie viele Tiere ärgern den Elefanten?¹²⁷

¹²⁵ Hinweise dazu in: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Hrsg., 2018. Fachbrief Grundschule Nr. 11. Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen, Berlin. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1m>, Zugriff am: 03.05.2021

¹²⁶ Unterrichtsgespräche und sämtliche schriftliche Texte setzen sprachliche Fertigkeiten voraus. Im Sinne des Nachteilsausgleichs können Texte entlastet und zugleich mit sprachlichen Informationen angereichert werden, damit sie leichter verständlich sind oder sogar sprachliche Entwicklungsschritte anregen können. Dieses Vorgehen wird mit Begriffen wie *Textentlastung* oder *Textoptimierung* bezeichnet. Siehe auch: Bormann (2019) Schmörlzer-Eibinger und Egger (2012). Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.

¹²⁷ Siehe dazu Scharff und Wagner (2014). Bibliografische Angaben im Abschnitt Literatur am Ende dieses Textes.



Wichtig: Wer gut Deutsch kann, schreibt die bessere Arbeit in Mathematik.

Hinweise zur Textoptimierung

Bevorzugen	Vermeiden
<ul style="list-style-type: none"> • Einfache Hauptsätze (anfangs nur eine Zeile, alle Verben hervorheben) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexive Verben
<ul style="list-style-type: none"> • Fachwörter hervorheben 	<ul style="list-style-type: none"> • Nominalisierungen
<ul style="list-style-type: none"> • Präsens oder Perfekt 	<ul style="list-style-type: none"> • Schachtelsätze
<ul style="list-style-type: none"> • Akkusativ vor Dativ, selten Genitiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Konjunktionen wie „nachdem, bevor, als, während, obgleich, obwohl“
<ul style="list-style-type: none"> • Wenig attributive Ergänzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomen
<ul style="list-style-type: none"> • Aktiv statt Passiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv
<ul style="list-style-type: none"> • Subjekt konkret nennen, wenig Pronomen 	<ul style="list-style-type: none"> • Präteritum
<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Nebensätze, dann nachgestellt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unnötige, schwierige Wörter
<ul style="list-style-type: none"> • Wenn Konjunktionen, dann „wenn, weil, damit, dass“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzählungen
<ul style="list-style-type: none"> • Chronologische Reihenfolge 	
<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Relativsätze 	
<ul style="list-style-type: none"> • Lesefreundliche Gestaltung (Überschrift, Absätze, Bilder, Schriftgröße 12, Markierungen) 	

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung

Als Nachteilsausgleich werden angemessene Erleichterungen und geeignete unterstützende Maßnahmen verstanden, die dazu beitragen sollen, dass Schülerinnen und Schüler mit vorhandenen Einschränkungen, Benachteiligungen oder Behinderungen im Unterricht die geforderten Standards und Kompetenzen erreichen können. Geregelt wird die Vielzahl der gebotenen und realisierbaren individuellen Unterstützungen durch die jeweiligen Rechtsvorschriften.

Die Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) vom 12. November 2018 (4 zu § 4) zum Nachteilsausgleich bezieht sich auf die Veränderung der äußeren Bedingungen für eine mündliche, schriftliche oder praktische Leistungsfeststellung insbesondere durch

- einen veränderten zeitlichen Rahmen,
- Verwendung personeller und technischer Hilfsmittel,
- mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise,
- schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise oder
- eine individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation.¹²⁸

Zeitlich begrenzt können in den Jahrgangsstufen 3 und 4 in einzelnen Fächern auf Antrag der Eltern und Beschluss der Klassenkonferenz Ziffernnoten durch eine schriftliche Information zur Lernentwicklung ergänzt oder ersetzt werden. Informationen dazu enthält die Brandenburgische Grundschulverordnung.¹²⁹

Der Nachteilsausgleich wird vom Förderausschuss beschrieben und vom Staatlichen Schulamt beschieden. Bei Schülerinnen und Schülern, die nach den Vorgaben der Sekundarstufe I-Verordnung bzw. der Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung unterrichtet werden, legt die Schulleiterin oder der Schulleiter den Nachteilsausgleich fest. Im Falle von Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 ist es der Prüfungsausschuss, bei Abiturprüfungen die Prüfungsvorsitzende oder der Prüfungsvorsitzende, die über den Nachteilsausgleich befinden.

Verlängerung der Arbeitszeit

- beim Lesen
- wenn Inhalte mündlich oder schriftlich wiedergegeben werden sollen
- wenn eine Präsentation/ein Referat vorbereitet wird
- beim Sprechen
- beim Schreiben
- wenn eigene Texte erarbeitet werden

Verwendung personeller und technischer Hilfsmittel

- bei Bedarf Wörterbücher an die Hand geben
- Diktiergerät
- Hörtexte auf Tonträgern durch Texte auf digitalen Medien ersetzen oder Lesen/Sprechen mit Betonung statt elektronischer Sprache (siehe Hinweise zur Sprache der Lehrkräfte)

Methodisch-didaktische Hilfen

- Nachfragen zulassen
- hinführende Fragen, um das Sprachverständnis zu sichern, Impulse setzen

¹²⁸ Siehe dazu VV-SopV, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1o>, Zugriff am: 03.05.2021

¹²⁹ Siehe dazu u.a. die §§ 5, 6 und 10 der Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GV) vom 2. August 2007. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1n>, Zugriff am: 03.05.2021

- eine Aufgabe, ein Text werden durch Lehrkräfte, sonstiges pädagogisches Personal oder sonstiges Personal (Assistenz) vorgelesen
- bei komplexen Aufgabenstellungen: Texte optimieren
- Signalwörter kennzeichnen
- Silbenbögen, Wortbausteine kennzeichnen, um die Lesbarkeit zu erleichtern
- Schriftgröße, Zeilenabstand verändern
- eine Fachwortkartei, Lernwortkartei bereitstellen
- Begriffsklärung zulassen
- bildgestützt Inhalte wiedergeben, abfragen (als visuelle Orientierungshilfe zum Aufgabeninhalt)
- Satzmuster, Satzanfänge, Satzstarter bereitstellen
- Diktat mit unterstützenden Lautgebärden

Mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise

- Lösungen z. B. ankreuzen statt selbst formulieren (Multiple Choice)
- Lösungen aufnehmen (Diktiergerät)
- Abfrage von Ergebnissen in der Einzelsituation

Schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise

- mündliche Aufgaben in schriftliche oder gestalterische Aufgaben umwandeln (Plakat, Experiment, Protokoll, Text statt Vortrag, Comic zeichnen/schreiben statt Gespräch, Argumentation statt Diskussion, Analyse statt Gedichtvortrag)
- Fremdsprachen: Wort/Satz-Bild-Zuordnungen statt Vokabeltest

Eine individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

- Prüfung/Test zu einem anderen Termin
- Prüfung/Test in einem separaten Raum (hinter der Tafel, Differenzierungsraum)
- den Inhalt, nicht die grammatischen Fehler bewerten
- spezielle lautsprachliche Schwierigkeiten in der Rechtschreibung werden nicht bewertet
- Benotung aussetzen (LRSRV¹³⁰ nur bei nachgewiesener Diagnose anwenden)
- einzeln die Leistung feststellen, nicht mit der Klasse (Pause)
- Leistungsfeststellung mit einer selbstgewählten Partnerin oder einem selbstgewählten Partner (Chorsprechen, Chorsingen)
- Umschreibungen zulassen

¹³⁰ Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen (Lesen-Rechtschreiben-Rechnen Verordnung - LRSRV) vom 17. August 2017. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1p>, Zugriff am: 03.05.2021

Überblick Nachteilsausgleich im Förderschwerpunkt Sprache

Arbeitszeit verlängern	<ul style="list-style-type: none"> • beim Lesen. • beim Sprechen. • beim Schreiben. • beim Verstehen. • zur Vorbereitung.
Technische und organisatorische Hilfen einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbuch, Lexikon • internetfähiges Tablet/Laptop (Zubehör) • Fachwortkartei, Lernwortkartei • Wortfeldkartei • ggf. geeignete Stifte • ggf. veränderte Lineatur • Lesefenster, Lesepeil • Lautbilder, Lautgebärden • bewegungsunterstütztes Sprechen • bei komplexen Aufgabenstellungen und Texten die Texte optimieren • Signalwörter kennzeichnen • Silbenbögen, Wortbausteine kennzeichnen, um leichter lesen zu können • Schriftgröße, Zeilenabstand verändern • bildgestützt Inhalte wiedergeben, abfragen (als visuelle Orientierungshilfe zum Aufgabeninhalt) • Satzmuster, Satzanfänge, Satzstarter bereitstellen • Diktiergerät • Hörtexte auf Tonträgern durch Texte auf digitalen Endgeräten ersetzen • individueller Sitzplatz, Blickrichtung zur Lehrkraft
Verwendung personeller Hilfen	<ul style="list-style-type: none"> • besondere (An-)Sprache der Lehrkraft (ruhig, langsam, Äußerungslänge) • korrekatives Feedback • Aufgabenverständnis sichern (hinführende Fragen, Impulse setzen, unbekannte Wörter erklären) • Nachfragen zulassen • zeitweise Partner-, Gruppentestungen oder -prüfungen • Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräfte, sonstiges pädagogisches Personal oder sonstiges Personal (Assistenz) lesen eine Aufgabe vor • Begriffserklärung • bekannte Begriffe verwenden • Lautgebärden • anstelle von Hörtexten auf Tonträgern Texte mit Betonung lesen/sprechen, persönliche (An-)Sprache durch Lehrkräfte statt elektronischer Sprache • individuelle Pausen, zusätzliche Pausen
Mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungen z. B. ankreuzen statt selbst formulieren (Multiple Choice) • Lösungen aufnehmen (Diktiergerät) • Ergebnisse in der Einzelsituation abfragen
Schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> • mündliche Aufgaben umwandeln in schriftliche oder gestalterische Aufgaben (Plakat, Experiment,

	<p>Protokoll, Text statt Vortrag, Comic zeichnen/schreiben statt Gespräch, Argumentation statt Diskussion, Analyse statt Gedichtvortrag)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachen: Wort/Satz-Bild-Zuordnungen statt Vokabeltest
Individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfung/Test einzeln zu einem gesonderten Termin (zum Beispiel in einer Pause) • Prüfung/Lernkontrollen splitten, zusätzliche Pausen • Prüfung/Test in einem separaten Raum (hinter der Tafel, Sprechtheater, Differenzierungsraum) • den Inhalt, nicht die grammatischen Fehler bewerten • spezielle lautsprachliche Schwierigkeiten in der Rechtschreibung werden nicht zensiert • Benotung aussetzen (ggf. nur bei Anwendung der LRSRV) • Leistungsfeststellung mit einer selbstgewählten Partnerin/ einem selbstgewählten Partner (Chorsprechen, Chorsingen) • Umschreibungen zulassen

Fallbeispiele

Fallbeispiel Grundschule: Expressive Sprachstörung Schüler X, 6 Jahre alt, letztes Kindergartenjahr und Jahrgangsstufe 1

X ist ein fröhlicher Junge, der gerne spricht und demnächst zur Schule kommt. Er ist sehr schwer bis nicht verständlich. Er zeigt noch massive Schwierigkeiten in der Lautbildung und Artikulation (Fehlbildungen wortinitial und -final, multiple Ersetzungen, Auslassungen, Reduktion von Mehrfachkonsonanten). Alle Laute sind im Inventar vorhanden, der Mundschluss gelingt. Es gibt orofaziale Auffälligkeiten (Zungenhebung eingeschränkt, Orientierung im Mund erschwert).

Sprechen ist oft ein Akt des Suchens. Wortfindungsschwierigkeiten und Ausspracheschwierigkeiten treten auf. Das Regelsystem der deutschen Sprache ist noch nicht erworben (Verbzweitstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Genusmarkierung, Pluralmarkierung). Der Satzbau ist noch unvollständig. Er versteht Sachverhalte, kann sie praktisch gut umsetzen. Geschichten hört er gerne zu, kann Fragen zum Text richtig beantworten. In mathematischen Fragen ist er ein piffiger Junge. X ist seit Jahren in logopädischer Behandlung, hat eine Sprachheilkur absolviert. Es erfolgte vorschulische Diagnostik, Therapie und Rehabilitation. Eine Hörstörung wurde ausgeschlossen.

Beispiel für Kommunikation mit X:

Xs Mutter arbeitet in einem Autohaus. Die Lehrkraft fragt: „Wo arbeitet deine Mutter?“

X überlegt, die Zunge bewegt sich suchend im Mund: „Da Autos sind.“

In der freien Spielbeobachtung werden folgende Äußerungen beobachtet:

- „Ein leine Boot“ (Ein kleines Boot)
- „Er auch helf mit.“ (Er hilft auch mit.)
- „Hab hleich hrinne?“ (Bin ich gleich drin?)
- „Meiner Schein“ (Mein Stein)

- „Du ein holden Heist se´n.“ (Du siehst einen goldenen Stein.)

Angesichts der bevorstehenden Einschulung kann vermutet werden, dass bei entwicklungsgemäßigem Leistungspotential bei zugleich noch schwerwiegender Sprachauffälligkeit auf allen Sprachebenen nur mit immanent sprachheilpädagogischer Förderung die schulischen Fertigkeiten im Lesen und Schreiben entwickelt werden können. Es besteht sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache.

Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Bereich Sprache

- ablenkungsarmer Arbeitsplatz
- Sitzplatz in der Nähe der Lehrkraft (das Mundbild der Lehrerin oder des Lehrers sollte gesehen werden)
- Störgeräusche mindern
- Einsatz von Lautgebärden (in Absprache mit der Logopädin oder dem Logopäden)
- phonetisch: Unterstützung in der Lautanalyse: Spiegel, Lautbilder, ggf. Mundmotorikübungen (Beispiel: Was macht die Zunge beim O? Was machen die Lippen beim O?)
- phonologisch: Unterstützung in der Lautanalyse: verstärkte Hörübungen, bewegungsunterstützte Lautzuordnung, Reimübungen, Legen von Lautfolgen mit Steinen
- kontextoptimierte Sprechanlässe zur phonetischen, morphologisch-syntaktischen und kommunikativen Förderung schaffen (Beispiel ritualisierter Morgenkreis: Ich lerne heute ..., Er/Sie lernt [mit unterstützender Lautgebärde] heute ...)
- korrekatives Feedback zur Sprachförderung
- aussprechen lassen, Verstandenes positiv verstärken (aktives Zuhören), nicht Verstandenes ignorieren (nicht berichtigen oder nachfragen),
- Sprache der Lehrkraft als Modell (langsam, Zielstruktur besonders betonen, gedehntes Sprechen, kurze Äußerungslängen)
- im Schriftspracherwerb (SSE) farbig oder fett ein grammatisches Sprachlernziel am Tafelbild hervorheben (signalisieren von Zielstrukturen), z. B. die Verbzweitstellung in der deutschen Sprache (Bsp.: Oma ruft Opa im Garten. Die Kinder spielen am Teich.)
- Farben entsprechend der Lehrwerke
- Wortarten mit Symbolen markieren
- Zeit geben, den Wortschatz abzurufen
- Entlastungspausen
- Zusammenarbeit mit der Reha-Klinik, Befundanfrage stellen (geübte Zielstellungen, Handlungsschritte, Impulse, Sprachbilder übernehmen)
- außerschulische Förderung auch nach der Einschulung: Logopädie

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs

- den zeitlichen Rahmen ausweiten
- technische Hilfen verwenden
- personelle Hilfen hinzuziehen

- schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise
- individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

Beim Lesen, Schreiben, Sprechen

- Einsatz von Lautgebärden beim Sprechen, Schreiben und ggf. beim Lesen
- Textoptimierung (Vorentlastung von Texten, Markieren von Zielstrukturen)
- individueller Sitzplatz, Blickrichtung
- Silbenbögen setzen, Silbenfarben angeben
- für Starter Beispiele geben (z. B. im Morgenkreis sprechen erst mehrere andere Kinder einen ritualisierten Satz; beim Legen von Satzbildern wie „Mimi am/im Haus“ wird ein Satz vorgelegt)
- Symbole als Impuls
- Fremdsprache: Wort-Bild-Zuordnungen statt Vokabelkontrolle
- Diktate in einem Teilungsraum
- die Lese- und Rechtschreibnote bei diagnostizierten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) aussetzen
- Aufgabenanteile der Grammatik dem Sprachentwicklungsstand entsprechend anpassen
- Lernkontrollen splitten in (a) Leseverständnis, (b) Grammatik, (c) Rechtschreibung

Fallbeispiel Sekundarstufe I: Y spricht nicht – elektiver Mutismus **Schülerin Y, 15 Jahre alt, Jahrgangsstufe 9**

Y beteiligt sich nicht an Unterrichtsgesprächen, sie beantwortet keine Fragen in der Klasse, präsentiert ihre Ergebnisse nicht in der Klasse, spricht nur mit einer Mitschülerin. In Mathematik zeigt sie überwiegend gute bis sehr gute Leistungen, im schriftlichen Bereich des Deutschunterrichts sind ihre Leistungen gleichfalls gut. Manchmal liest sie ganz leise etwas vor. Im Englischunterricht kann sie nicht ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend bewertet werden, da sie nicht spricht. Interesse hat Y daran Geschichten zu schreiben und zu zeichnen. Seit neuestem dreht sie gerne Videos. Mit den Eltern spricht Y ungehemmt.

Bereits in der Grundschule wurde die fachärztliche Diagnose **elektiver Mutismus** gestellt. Dieser ist durch eine deutliche, emotional bedingte **Selektivität des Sprechens** charakterisiert, so dass die Schülerin in einigen Situationen spricht, in anderen definierbaren Situationen jedoch nicht. Diese Störung ist üblicherweise mit besonderen Persönlichkeitsmerkmalen wie Sozialangst, Rückzug, Empfindsamkeit oder Widerstand verbunden (nach ICD10). Logopädie und Rehabilitation blieben für die schulischen Leistungen bisher ohne Erfolg.

Y hat sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache, dazu muss sie in ihrer emotional-sozialen Entwicklung unterstützt werden.

Maßnahmen der individuellen Unterstützung

- regelmäßiger Austausch in der Klassenkonferenz, Zusammenarbeit mit den Eltern, Therapeutinnen oder Therapeuten (kollegiale Fallberatung)
- Gruppenarbeit mit vertrauten Personen (auf freiwilliger Basis)
- Blickkontakt herstellen - mit positiver Zuwendung verbinden, Körperkontakt vermeiden (nicht anfassen)
- Wechsel im Schulalltag ankündigen und visualisieren (sie können ansonsten verunsichern)

- Fachlehrkraft- und Fachraumprinzip (geringe Fluktuation, geringe Kurswechsel; dagegen können sich häufig ändernde Räume, Sitzplätze, Fachlehrerinnen oder Fachlehrer Y verunsichern.)
- erfolgsorientierte Aufgaben, die nur durch Zusammenarbeit gelöst werden können
- positive Zuwendung/Beziehung ermöglichen, die verbale Äußerungen einschließt
- belastende Situationen im Klassenverband vermeiden, aber nicht die Anforderungen herabsetzen: Gedichtvorträge, Referate, Fragen etc. (Beispiel für Gedichtvortrag: Vortrag in der Pause, hinter der Tafel, im Chor oder mit einer Partnerin oder einem Partner)
- Hilfen bei komplexen Aufgaben, die eine Auseinandersetzung verlangen (Satzanfänge vorgeben, Multiple Choice)
- Aufgabenverständnis sichern (Zeige, was oder wenn du nicht verstehst)
- Sicherheit geben im Lösungsprozess (Kontrolle, Zuspruch)
- Absprachen nutzen (Zeichen, Signale)

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs

- den zeitlichen Rahmen ausdehnen
- technische Hilfen einsetzen
- personelle Hilfen hinzuziehen
- schriftliche statt mündliche Leistungsnachweise
- individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

Arbeitszeit verlängern Zeitzugabe	Präsentationen oder Audioaufnahmen außerhalb des Klassenverbandes, während des freiwilligen Sprechens bei einer Gruppenarbeit vorbereiten
technische und organisatorische Hilfen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von Signalen, Hilfe-/Frage-Karten • Laptop, Diktiergerät, USB-Stick • Präsentationen als Leistungsnachweis zulassen (Powerpoint, Video, Audiofile) • Wortkartei, Fachwortkartei • individueller Sitzplatz, Blickrichtung zur Lehrkraft
personelle Hilfen hinzuziehen	<ul style="list-style-type: none"> • besondere Ansprache (ruhig, zugewandt, Lehrkräfte-Sprache) • Fragen/Signale zulassen • um Sinn zu erfassen hinführende Fragen stellen (auch ohne Antwort) • Partnerinnen oder Partner-/„Chor“-Kontrollen zulassen (Teamlarning; aber nicht die Partnerin oder den Partner als Sprachrohr nutzen)
schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise	Umwandlung mündlicher Aufgaben in schriftliche oder gestalterische Aufgaben in allen Fächern
individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation	<p>Lernkontrolle in einem Teilungsraum</p> <ul style="list-style-type: none"> • mündliche Kontrollen in der Einzelsituation auf freiwilliger Basis • Bewertung der Mitarbeit im Arbeits- und Sozialverhalten (ASV) aussetzen oder teilweise aussetzen • Bewertung von Gruppenaufträgen (vorab individuelle Festlegungen zur Bewertung der Anteile der einzelnen Schülerinnen oder Schüler)

**Fallbeispiel Sekundarstufe II: Schwierigkeiten nach einem Unfall
Schülerin Z, 17 Jahre alt, Jahrgangsstufe 11**

Nach einem schweren Verkehrsunfall war Z lange im Krankenhaus und in der Reha, schulisches Lernen reduzierte sich auf Krankenhausunterricht. Trotz der langwierigen Reha hat Z weiterhin Schwierigkeiten mit ihrer Motorik und in der Sprache. Im sprachlichen Bereich auffällig ist zum einen Verlangsamung, zum anderen sind es leichte Wortfindungsschwierigkeiten.

Z ist ein sehr willensstarkes Mädchen, das mit den genannten Einschränkungen sehr gut umgehen kann. Zudem ist sie freundlich, aufgeschlossen und empathisch und wirkt durch ihre aufrichtige Art positiv auf andere. Den Unfall hat sie psychisch noch nicht abschließend bewältigt.

Im Screening wurden ihre aktuellen Leistungen im Lesen und Hören erfasst. Z zeigte sich dabei durchweg motiviert und anstrengungsbereit. Es gelingt ihr derzeit schwachdurchschnittlich einen Text lesend zu erfassen. Sie benötigte 20 Minuten für die Bearbeitung, wofür Schülerinnen und Schüler gleichen Alters ca. vier Minuten benötigen. Gut durchschnittlich zur Normgruppe kann sie Oberbegriffe erfassen und Gehörtes klassifizieren. Auch grammatische Strukturen kann sie wieder gut durchschnittlich im Vergleich zur Normgruppe erkennen.

Im Vergleich zu den Normgruppen Oberschule und Gymnasium liegen ihre Leistungen im Lesen gleichwohl noch erheblich unter der Norm. In der Schriftsprache schreibt Z wieder lautgetreue Wörter und kurze Sätze, wobei die korrekte Phonem-Graphem-Korrespondenz noch erschwert ist. Die orthografische Strategie vollständig zu erwerben braucht noch Zeit.

Z verfügt infolge des Unfalls über einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und zugleich in einer besonderen Ausprägung im Bereich Sprache. Die besondere Ausprägung ergibt sich aus der notwendigen Förderung und Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen sowie der noch zu verarbeitenden psychischen Belastung.

Weil sie noch nicht voll belastbar ist und ihr Lern- und Leistungsvermögen noch nicht vollends wiederhergestellt ist, sollte sie gegenwärtig nicht zur Allgemeinen Hochschulreife geführt werden. Dies schließt nicht aus, dass bei weiter vorangeschrittener Rehabilitation dieser Schulabschluss erneut angestrebt wird. Sie sollte in einer möglichst kleinen Klasse lernen und nach dem Rahmenplan der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Sie altersgerecht in Jahrgangsstufe 11 zu beschulen scheint wegen der erheblichen Fehlzeit nicht sinnvoll. Vielmehr sollte Z eine 10. Klasse besuchen.

Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Bereich Sprache für Z

- schriftliche Anforderungen reduzieren (und allmählich ansteigen lassen)
- zeitlichen Druck vermeiden
- mit einem steten Wechsel von Anspannung und Entspannung (Ruhepausen) sollte ihrer reduzierten physischen und psychischen Belastbarkeit Rechnung getragen werden
- Zeit geben zu sprechen und zu verstehen
- Zeit geben zu lesen (Lesetempo, Leseverstehen)
- Leseverständnishilfen
- Rechtschreibtraining
- Hilfsmittel (Wörterbuch, ggf. größere Schreibhefte)
- Reizüberflutung vermeiden
- Lerninhalte visualisieren
- Aufgabenverständnis sichern (hinführende Fragen; unbekannte Wörter erklären)
- Strategien entwickeln, um mit Wortfindungsstörungen umzugehen
- Textoptimierung

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs für Z im Bereich Sprache

Arbeitszeit verlängern für das	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Sprechen • Schreiben • Verstehen
technische und organisatorische Hilfen verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbuch, Lexikon • internetfähiges Tablet/Laptop (ggf. Kopfhörer, Buzzer¹³¹) • Fachwortkartei • Wortfeldkarteien • ggf. geeignete Stifte • ggf. veränderte Lineatur • individueller Sitzplatz in Blickrichtung zur Lehrkraft
Unterstützung durch Lehrkraft oder zusätzliches pädagogisches Personal	<ul style="list-style-type: none"> • besondere Lehrkräftesprache (ruhig, langsam, Äußerungslänge) • Aufgabenverständnis sichern (hinführende Fragen, unbekannte Wörter erklären)
mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none"> • schriftliche Aufgaben (Textform) in Multiple Choice-Aufgaben umwandeln

¹³¹ Ein Buzzer ist ein Gerät, das auf Knopfdruck einen Summton erzeugt.

	<ul style="list-style-type: none">• Antworten buzzern (um Lesen, Schreiben, Sprechen zu entlasten)
schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise	<ul style="list-style-type: none">• mündliche Aufgaben in Rechercheaufgaben im Internet umwandeln, Plakate anfertigen
individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation	<ul style="list-style-type: none">• Lernkontrolle in einem Teilungsraum• Termine, zu denen Lernkontrollen stattfinden, zeitlich aufteilen

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Der Nachteilsausgleich für den Förderschwerpunkt Sprache wird in der Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) und im Kapitel 4 zu § 4 der Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) beschrieben.¹³²

Literatur

Achhammer, B., Büttner, J., Sallat, S., & Spreer, M., 2016. Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart: Georg Thieme

Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Hrsg., 2013. Handreichung Nachteilsausgleich. Hamburg

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., 2019. Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz. München

Bormann, S., 2019. Möglichkeiten der Entlastung von Sachtexten in der Grundschule auf der Basis von Prinzipien Leichter Sprache. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 5

Dannenbauer, F. M., 2002. Grammatik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern, 105–161. München/Basel: Reinhardt

De Langen-Müller, Kauschke, Kiese-Himmel, Neumann & Noterdaeme, 2011. Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES), Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1q>, Zugriff am: 03.05.2021

Füssenich, I., Baumgartner, S., 2002. Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt

Grohnfeldt, M., 2015. Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache. Stuttgart: Kohlhammer

Jahn, T., 2007. Phonologische Störungen bei Kindern: Diagnostik und Therapie. Stuttgart: Georg Thieme

Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., Sallat, S., Hrsg., 2018. Sprach- und Bildungshorizonte. Idstein: Schulz-Kirchner

Kannengieser, S., 2019. Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie - mit Zugang zur Medizinwelt. München: Elsevier

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2009. Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen Teil 5: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt „Sprache“. Ludwigsfelde

Marx, P., Weber, J., & Schneider, W., 2005. Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 37(2), S. 80-90

¹³² <https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvsopv>

- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt, Hrsg., 2017. Leistung fordern, fördern und bewerten, Nachteilsausgleich richtig anwenden. Richtlinien — Grundsätze — Anregungen. Magdeburg
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Potsdam
- Motsch, H. J., 2013. Grammatische Störungen—Basisartikel. Sprachförderung und Sprachtherapie, 1, 2013, S. 2-8
- Motsch, H. J., & Berg, M., 2004. Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt
- Petermann, F., 2012. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10) (2., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe
- Reber, K., Schönauer-Schneider, W., 2017. Sprachförderung im inklusiven Unterricht. München: Reinhardt
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W., 2014. Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (3. Aufl.). München: Reinhardt
- Ringmann, S. & Siegmüller, J., Hrsg., 2012. Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase. München: Urban & Fischer
- Rupp, S., 2013. Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz. Heidelberg/Berlin: Springer
- Sallat, S., & Spreer, M., 2014. Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. Sprachförderung und Sprachtherapie, 3(3), S. 156-166
- Scharff, S; Wagner, S., 2014. Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen, In: Sallat, S., Spreer, M., Glück, C.W., Hrsg., 2014. Sprache professionell fördern. Kompetent-vernetzt-innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner
- Scharff, S. und Wagner, S., 2014. Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen. In: Sallat, S., Spreer, M., Glück, C.W., Hrsg. Sprache professionell fördern. Kompetent-vernetzt-innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner
- Schmölzer-Eibinger, S. & E. Egger, 2012. Sprache in Schulbüchern - Empfehlungen zur Sprachverwendung in Schulbüchern für SchulbuchautorInnen, GutachterInnen und Schulbuchverlage. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.), Wien
- Schründer-Lenzen, A., 2013. Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Heidelberg/Berlin: Springer
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1998. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Hrsg., 2018. Fachbrief Grundschule Nr. 11. Grundlagen des Schriftspracherwerbs. Das A und O beim Lesen- und Schreibenlernen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1m>, Zugriff am: 03.05.2021
- Stitzinger, U., 2018. Sprachliche Modelle in der Inklusion – Wie wirksam sind diese? In: Jungmann, T., Gierschner, B., Meindl, M., & Sallat, S., Hrsg. Sprach- und Bildungshorizonte. Wahrnehmen – Beschreiben – Erweitern, S. 103-109 Idstein: Schulz-Kirchner.

6 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören

Ulrike Kleissl, Evelyn Plenzke

Einführung

Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Prof. Dr. Thomas Kaul von der Universität zu Köln und Prof'in Dr. Annette Leonhardt, Ludwig-Maximilians-Universität München, haben zu diesem Thema 2016 gemeinsam einen einschlägigen Text formuliert, der hier nachstehend dokumentiert wird.

„Phänomenologie des Förderschwerpunkts (Erscheinungsform und Ursachen)

Der Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation umfasst Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Arten und Graden von peripheren (a bis f) und zentralen (g) Hörstörungen. Es werden folgende Arten unterschieden:

- a) Schalleitungsschwerhörigkeit
- b) Schallempfindungsschwerhörigkeit
- c) eine aus diesen beiden Formen bestehende kombinierte Schwerhörigkeit
- d) Gehörlosigkeit (sie ist keine weitere, eigenständige Hörschädigung, sondern eine (sehr) gravierende Schallempfindungs- oder kombinierte Schwerhörigkeit)
- e) Ertaubung
- f) einseitige Hörschädigungen
- g) Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)

Eine periphere Hörschädigung kann in unterschiedlichem Ausmaß – leicht-, mittel- oder hochgradig (mit Übergang zur Gehörlosigkeit) – vorkommen. Mit steigendem Ausmaß sind die Auswirkungen auf die Sprachentwicklung und das Sprachverstehen des Betroffenen gravierender.

Eine *Schalleitungsschwerhörigkeit* (a) ist durch leiseres Hören gekennzeichnet. Der Höreindruck ist also quantitativ beeinträchtigt. Da die Ursache im schalleitenden Teil des Ohres, also dem Mittelohr, liegt, spricht man auch von Mittelohrschwerhörigkeit. Sie kann leicht- bis mittelgradig vorkommen. Die geringere Intensität der Höreindrücke führt dazu, dass unbetonte Redeanteile (Endsilben, Partikel usw.) unzureichend verstanden werden, mit der Folge, dass sie so, wie sie gehört, auch beim eigenen Sprechen verwendet werden.

Eine *Schallempfindungsschwerhörigkeit* (b) bewirkt ein verändertes, verzerrtes Hören. Der Höreindruck erfährt eine quantitative und qualitative Veränderung. Die Störung liegt im Innenohr, daher wird sie auch als Innenohrschwerhörigkeit bezeichnet. Sie kann vom Umfang her leicht-, mittel- oder hochgradig sowie an Taubheit (Gehörlosigkeit) grenzend sein. Das Verstehen von Sprache (und Klängen) wird mehr oder minder stark erschwert. Das Gehörte ist im Vergleich zum normalen Gehör stark deformiert. Ohne technische Hörhilfen kann es – in Abhängigkeit vom Ausmaß – zum Nichtverstehen von Sprache kommen; bei Verwendung von Hörhilfen bleibt es ein verändertes, unvollständiges und verzerrtes Hören. Die veränderte Sprachwahrnehmung wirkt sich auf die Sprachentwicklung des betroffenen Kindes aus. Das kann sich beispielsweise in einem eingeschränkten Wortschatz, Auffälligkeiten in der Grammatik, einer veränderten Sprechweise (Artikulation) sowie einer beeinträchtigten Sinnentnahme aus Gehörtem und Gelesenem (Texten) zeigen.

Von *kombinierter Schwerhörigkeit* (c) spricht man, wenn eine Schalleitungsschwerhörigkeit und Schallempfindungsschwerhörigkeit zugleich vorliegen. Es liegen also sowohl eine Störung im Mittel- als auch Innenohr vor. Da die Schallempfindungsschwerhörigkeit die dominierende Störung ist, sind die Auswirkungen einer kombinierten Schwerhörigkeit mit dieser vergleichbar.

Von *Gehörlosigkeit* (d) spricht man, wenn die gravierende Hörschädigung (s. oben) im frühen Kindesalter (prä-, perioder postnatal) vor Abschluss des Lautspracherwerbs eingetreten ist. Die Lautsprache kann nicht natürlich auf imitativem Weg erlernt werden. Kinder mit Gehörlosigkeit oder einer hochgradigen Hörschädigung können heute frühzeitig mit Cochlea-Implantaten (CI) versorgt werden. Ihnen wird so ein Spracherwerb „über das Ohr“ möglich. Sie bleiben aber hörgeschädigt und brauchen besondere Unterstützung und Hilfe. Diese mit CI versorgten Kinder kommunizieren in den meisten Fällen lautsprachlich. Neben den lautsprachlich mit Hilfe von Hochleistungshörgeräten oder Cochlea-Implantaten kommunizierenden gibt es gehörlose und hochgradig hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler, die ggf. gebärdensprachlich kommunizieren.

Bei der letztgenannten Gruppe handelt es sich vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) um Kinder gehörloser bzw. hörgeschädigter Eltern, die in der Kommunikation mit ihren Kindern von Anfang an die Gebärdensprache einsetzen können und als Sprachvorbild dienen. Die Gebärdensprache ist hier die Erstsprache dieser Kinder.

Ertaubung (e) bedeutet, dass der Hörverlust erst nach dem Erwerb der Lautsprache (z. B. durch Krankheit oder Unfall) eingetreten ist. Diese Kinder und Jugendlichen haben auf natürlichem Weg Sprechen und Verstehen erlernt. Sie werden heute ebenfalls – es sei denn, der Hörnerv wurde geschädigt – zeitnah nach Eintritt der Ertaubung mit Cochlea-Implantaten versorgt. Mit ihrer Hilfe ist ein Hören wieder möglich; es entspricht aber nicht ihrem vormals gesunden Gehör. Sie müssen lernen, die neuen Höreindrücke zu interpretieren und diese mit ihrem alten Höreindruck „in Deckung“ zu bringen.

Die *einseitige Hörschädigung* (f) wurde lange Zeit in ihren Auswirkungen unterschätzt, da Sprache auf natürlichem Weg vollständig erlernt werden kann. Betroffene verfügen auf einer Seite über ein voll funktionsfähiges Gehör; auf der anderen Seite liegt eine der oben beschriebenen Hörschädigungen unterschiedlichen Ausmaßes vor. Schülerinnen und Schüler mit einer einseitigen Hörschädigung haben Schwierigkeiten bei Nebengeräuschen und beim Richtungshören, was die Teilhabe am Unterricht nicht unerheblich beeinträchtigt.

Eine *Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung* (AVWS) (g) liegt vor, wenn – trotz normaler Hörschwelle – zentrale Prozesse des Hörens gestört sind. Das bedeutet, dass höhere Funktionen des Hörens, wie das Sprachverstehen in Ruhe und bei Nebengeräuschen oder die Schalllokalisation gestört sind. Es wird „gehört“, aber nicht adäquat verarbeitet. Dies kann zu Problemen beim schulischen Lernen führen. Keine gesonderte Form, aber schulisch bedeutsam sind die minimalen Hörschädigungen. Da die Schülerinnen und Schüler „auf den ersten Blick“ unauffällig wirken, wird ihre Situation oft falsch eingeschätzt. Sie müssen sich beim Hören mehr anstrengen, was zu schnellerer Hörermüdigung und rascherem Abbau der Aufmerksamkeit führen kann. Die Folgen sind mangelnde Konzentration, Ablenkbarkeit und Erschöpfung. Mitunter kommt es zu Auffälligkeiten in der (Schrift-)Sprache, da grammatische Markierungen unzureichend wahrgenommen und dann wie gehört verwendet werden. Nicht selten werden die Auswirkungen mit einer LRS verwechselt. Schülerinnen und Schüler mit Schwerhörigkeit sind im Regelfall mit Hörgeräten (bei einseitiger Hörschädigung mit Hörgerät) versorgt, während solche mit hochgradigen Hörschäden (hochgradige Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit oder Ertaubung) Cochlea-Implantate (CI) tragen. Nur ein minimaler Teil nutzt keine technischen Hörhilfen, z. B. wenn die Eltern keine Implantation wünschen oder der Hörnerv nicht angelegt ist. Hörhilfen tragen zum besseren Hören (auditiven Wahrnehmen) bei, gleichen die Hörschädigung aber niemals vollständig aus. Es bleibt immer ein verändertes, eingeschränktes Hören.

Die Ursachen von peripheren (kindlichen) Hörschädigungen sind häufig unbekannt. Biesalski/Collo 1991 geben dafür 40 % an. Sie können prä- (vererbt oder pränatal erworben), peri- (z. B. Schädelverletzungen, Atemstillstand, Sauerstoffmangel) oder postnatal (z. B. Meningitis, Enzephalitis, Diphtherie, Mumps, Scharlach, Masern, Mittelohrentzündungen) entstehen. Eine Hörschädigung kann in Verbindung mit einer oder mehreren weiteren Behinderungen sowie im Rahmen von Syndromen vorkommen. Für die AVWS konnte bisher keine einheitliche Ursache ermittelt werden. Sie sind mittlerweile jedoch als Krankheit anerkannt und werden in der Internationalen Klassifikation von Krankheiten (ICD-10) der WHO geführt.

Was bedeutet die Phänomenologie für das schulische Lernen?

Eine vor oder während des Spracherwerbs (prälingual) eingetretene Hörschädigung hat umfassende Auswirkungen auf die Kommunikation und den Spracherwerb hörgeschädigter Kinder. Aufgrund der Hörschädigung sind das Verstehen der gesprochenen Sprache und damit auch deren Erwerb beeinträchtigt. Zwar können technische Hilfsmittel wie ein Hörgerät oder ein Cochlea-Implantat eine auditive Wahrnehmung ermöglichen, aber der Hörverlust kann in der Regel nicht vollständig ausgeglichen werden. Darüber hinaus unterscheidet sich das Hören deutlich vom Hören gut hörender Menschen.

Spracherwerb

Eine frühkindliche Hörschädigung kann deswegen den Erwerb des Wortschatzes, die Grammatikentwicklung und damit auch den Aufbau der gesprochenen Sprache als Sprachsystem beeinflussen. Die Kinder haben größere Probleme, Sachverhalte sprachlich zu benennen oder sich umfassend und differenziert auszudrücken. Da der Grammatikerwerb eng mit dem Wortschatzerwerb verwoben ist, führt ein geringerer Wortschatz auch zu Schwierigkeiten beim Erwerb komplexerer grammatischer Strukturen.

Abgrenzung zu LRS sinnvoll

Darüber hinaus können insbesondere auch grammatische Markierungen (z. B. bei Konjugationen oder Deklinationen) betroffen sein, da die Laute, die die Markierungen repräsentieren, oftmals nicht oder falsch gehört werden. Hören und Sprechen sind zwei aufeinander bezogene Fähigkeiten: Das Hören kontrolliert den Sprechvorgang. Liegt eine Hörschädigung vor, ist diese Kontrolle erschwert. Den Kindern und Jugendlichen fällt deswegen eine korrekte Aussprache (Artikulation) schwerer. Aussprachestörungen haben hier ihre Ursache in der Hörschädigung.

Nicht alle Personen mit Hörschädigung können gleichermaßen von technischen Hörhilfen profitieren, so dass ein anderer sprachlicher Zugang notwendig wird. Insbesondere gehörlosen Kindern und Jugendlichen kann durch die Verwendung der Gebärdensprache ein Zugang zu einer räumlich visuellen Sprache eröffnet werden. Gehörlose Kinder gehörloser Eltern – das sind etwa 5 % der hochgradig hörgeschädigten Kinder – erwerben die Gebärdensprache als Erstsprache. Der Erwerb der deutschen Lautsprache wird bei diesen Kindern durch die Frühförderung bzw. die Schule ermöglicht. Für sie ist die deutsche Lautsprache eine Fremdsprache. In solchen Fällen sind gebärdensprachkompetente Lehrkräfte für Sonderpädagogik eine wichtige Unterstützung für die schulische Förderung der gehörlosen Kinder und Jugendlichen.

Kommunikation

Da eine Hörschädigung durch technische Hörhilfen nicht vollständig ausgeglichen werden kann, bleibt die Kommunikation für davon betroffene Kinder und Jugendliche immer eine große Herausforderung. Dies gilt insbesondere für Kommunikationssituationen in unruhigen Umgebungen und mit mehreren Personen, wie sie oft in schulischen Kontexten vorzufinden sind. So beeinflussen wechselnde Sprecher, fehlender Blickkontakt und spontane Themenwechsel das Verstehen des Gesprochenen. Hintergrundgeräusche können die gesprochene Sprache überlagern, so dass das Gesagte nur bruchstückhaft verstanden wird.

Für hörgeschädigte Menschen stellen solche Kommunikationssituationen eine große Hürde dar, sie müssen sich enorm konzentrieren, um dem Gesprächsverlauf folgen zu können. Es wird in diesem Zusammenhang auch von Hörstress gesprochen. Die starke Konzentration über einen längeren Zeitraum und die damit verbundene Stresssymptomatik führen dazu, dass Kinder und Jugendliche mit Hörschädigung während des Unterrichts und nach einem Schultag erschöpft sind und längere Erholungsphasen benötigen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf den Schulalltag, die Bearbeitung von Hausaufgaben, aber auch auf die Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung. Zum einen steht weniger Zeit für die Hausaufgaben und Freizeit zur Verfügung, zum anderen kann aber auch der zeitliche Druck Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Hausaufgaben haben.

Aufgrund der beeinträchtigten Kommunikation zwischen der Umwelt und den Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung haben diese weniger Chancen, durch alltägliche und beiläufige Kommunikation die Umwelt in einem gleichen Maße wie gut hörende zu erschließen. Informationen sind schwerer zugänglich, sei es durch Gespräche oder auch durch Informationen aus audio-visuellen Medien. Welt- und Erfahrungswissen ist aber auch ein wichtiger Baustein im Spracherwerb und beim Sprachverstehen. Gespräche über Ereignisse und Sachverhalte können deshalb sowohl auf der sprachlich produktiven als auch auf der rezeptiven Seite eine große Herausforderung darstellen. Dies gilt für die mündliche Kommunikation, aber auch für die Schriftsprache.

Schriftsprache

Die deutsche Schriftsprache baut auf der gesprochenen Sprache auf. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Lauten der gesprochenen Sprache und den Buchstaben der geschriebenen Sprache. Insbesondere für hochgradig hörgeschädigte Kinder erschließt sich diese Verbindung nicht auf gleiche Weise wie für gut hörende. Der Erwerb der Schriftsprache muss deshalb didaktisch für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung angepasst werden. Deutliche didaktische Veränderungen bedarf es für gehörlose, gebärdensprachlich kommunizierende Schülerinnen und Schüler, die die gesprochene Sprache nicht oder nur in Ansätzen wahrnehmen können.

Kognitive Aspekte

Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche verfügen in der Regel über vergleichbare kognitive Möglichkeiten wie gut hörende. So stehen die Intelligenzleistungen, wenn keine weiteren Beeinträchtigungen vorliegen, denen Hörender in nichts nach. Allerdings haben hochgradig hörgeschädigte Personen eine höhere visuelle Aufmerksamkeit, die sie positiv nutzen, sie aber auch leichter visuell ablenken können. Psychologische Untersuchungen (Hauser & Lukomski 2008, Knoors & Marschark 2013) konnten darüber hinaus aufzeigen, dass das Arbeitsgedächtnis für serielle Informationen oftmals geringer ausfällt als bei hörenden Menschen. Dies kann zur Folge haben, dass längere sprachliche Einheiten nicht so gut behalten werden.

Psychosoziale Aspekte

Eine Hörschädigung birgt das Risiko, dass diese sich auf die Lebensqualität und das Wohlbefinden auswirkt. Aufgrund der sprachlich-kommunikativen Einschränkungen fällt es hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen schwerer, Freundschaften und soziale Kontakte mit ihren Klassenkameraden einzugehen und diese aufrechtzuerhalten. Dies kann dazu führen, dass sie sich isoliert und einsam fühlen, was insbesondere im Bereich des Gemeinsamen Lernens ein Risiko darstellt.¹³³

In der Handreichung zum Feststellungsverfahren für das Land Brandenburg werden die unterschiedlichen Faktoren einer Hörschädigung und der daraus resultierende Förderbedarf dargestellt.

„Ist bei Kindern und Jugendlichen die Hörfähigkeit durch eine periphere Schädigung beeinträchtigt bzw. nicht vorhanden oder ist die auditive Verarbeitung und Wahrnehmung gestört, liegt eine Hörschädigung vor. Eine Beeinträchtigung des Hörens hat Auswirkungen auf die sprachliche und psychosoziale Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen. Inwieweit daraus sonderpädagogischer Förderbedarf erwächst, ist abhängig von folgenden Faktoren:

- Art und Grad der Schädigung
- Zeitpunkt ihrer Feststellung
- Zeitpunkt des Beginns, der Art und des Umfangs der Förderung

¹³³ Abdruck mit freundlicher Genehmigung: © Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg., 2016. Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis, Düsseldorf, S. 65 – 68. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1r>, Zugriff am: 05.05.2021

- Versorgung mit technischen Hilfen
- Stand der Sprachentwicklung
- kommunikatives Beziehungsgefüge
- Lern- und Leistungsverhalten
- Einstellung und Verhalten von Bezugspersonen und der Umwelt
- weitere Beeinträchtigungen.¹³⁴

Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht



Wichtig: Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt (FSP) Hören verwenden einen Großteil der ihnen zur Verfügung stehenden Konzentrationsfähigkeit allein für die reine Wahrnehmung, also für das Zuhören, was anderen Schülerinnen und Schüler nahezu bei-läufig gelingt. Auch brauchen sie Konzentration dafür vom Mund abzulesen, was gesagt worden ist. Zusätzlich müssen sie es schaffen zu verarbeiten, was für das Verständnis und in der Folge den Lernzuwachs benötigt. Zeitzugaben, optimierte äußere Lernbedingungen und methodisch-didaktische Instrumente einzusetzen sind daher kein Luxus, sondern Lernvoraussetzung!

Die nachfolgenden Maßnahmen sind Bestandteil des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens und werden in diesem Rahmen beraten und individuell festgelegt. Der tatsächliche Bedarf kann sich entwicklungsbezogen verändern und muss daher ggf. durch Beschluss der Klassenkonferenz und/oder im Prüfungsausschuss angepasst werden. Um die fachliche Expertise sicherzustellen, ist eine Hörgeschädigtenpädagogin oder ein Hörgeschädigtenpädagoge mit einzu-beziehen.

Empfehlungen zu Unterstützungsmaßnahmen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Hören“ findet man in den Anlagen der Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens (siehe Fußnote).

Organisatorische Maßnahmen

- geeigneter Sitzplatz
- in ca. 3 m Abstand zur Lehrkraft – Sicht zur Lehrkraft und Tafel ermöglichen und Störschall weitgehend reduzieren
- das „bessere“ Ohr ist zur Lehrkraft gewandt.
- ein Drehstuhl (Drehkissen) erleichtert es, sich den Mitschülerinnen und Mitschülern zuzuwenden (alternativ: Sitz(halb)kreis).
- Lichtquelle, Fenster ist im Rücken der Schülerin oder des Schülers (blendfrei).

Günstige Lichtverhältnisse

- blendfreie Beleuchtung

¹³⁴ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des Sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Potsdam, 26. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 05.05.2021

- gute Tafelausleuchtung
- Smartboard/OHP/Tafel sind gut sichtbar und nicht zu weit entfernt (ggf. vorübergehender Sitzplatzausch).

Akustik/Lärmreduzierung

- abhängig von Einrichtung – unterstützende lärmreduzierende Maßnahmen wie gummierte Tischauflagen, Teppichboden (Nadelfilz) oder Teppichfliesen unter Schülertischen, bzw. Filzgleiter unter Stühlen und Tischen, Regale, Vorhänge (schallharte Wände vermeiden)
- möglichst: professionelle Akustikdecke, Wandfries

Die Verantwortung für die Ausstattung trägt der Schulträger.

Allgemeine methodisch-didaktische Hinweise

- keine fließenden inhaltlichen Übergänge; klare Signale/Ankündigungen für Stunden/Themenwechsel
- Wechsel von Methoden und Sozialformen
- für ruhige Lernumgebung sorgen: z. B. kann bei Partnerarbeit/Gruppenarbeit die Gruppe mit hörgeschädigter Schülerin oder hörgeschädigtem Schüler in den Nebenraum gehen.
- für Hörpausen sorgen, z. B. durch Stillarbeitsphasen, in denen ggf. die Hörtechnik vorübergehend auch einmal abgeschaltet werden darf.

Visualisierung

- Wesentliches als Bild bzw. Schriftbild (stabile Wahrnehmungsgestalt)
- Bildkarten, Wortkarten
- Stundenthema und Überschriften, an die Tafel oder auf das Smartboard
- strukturierte Tafelbilder
- Zusammenfassungen, Schlüsselbegriffe, Fragen etc. an Tafel schreiben
- Symbole, z. B. für Arbeitsanweisungen
- Farben als Merkhilfe, z. B. für die Artikel (möglichst schulinterne Festlegungen/Schulinternes Curriculum [SchiC])
- optische Impulse, Einsatz von Mimik und Gestik
- Kommentare zum Mitlesen, Zusammenfassungen, Untertitel beim Einsatz audiovisueller Medien; ggf. Materialien anbieten, um sich auf Themen vorzubereiten
- Hefteinträge nicht diktieren / in schriftlicher Form anbieten, z. B. als Kopie (auch Skripte von Mitschülerinnen oder Mitschülern)
- Hausaufgaben stets schriftlich festhalten: an Seitentafel (z. B.) und im Schülerheft!
- Fragen für mündliche Leistungsfeststellungen auch schriftlich stellen

Transparenz

Strukturell

- Themen ankündigen, Vorerwartungen wecken, Schülerinnen und Schüler „auf die Spur setzen“
- Arbeitswechsel ankündigen, z. B. durch Übersicht über geplanten Tagesablauf
- Rituale
- Regeln vereinbaren

Inhaltlich

- Wortschatz-Vorentlastung (Begriffsklärungen bei Lesetexten, in Sachfächern, in Mathematik)
- komplexe Arbeitsaufträge auch schriftlich geben
- Sprachformen ggf. individuell vereinfachen
- Lesehilfen, z. B. bei Lernzielkontrollen Sinnschwerpunkte hervorheben, Zeilensprünge, Absätze, etc.
- Tutorinnen- oder Tutor-/Helferinnen- oder Helfersystem: z. B. einfühlsame Sitznachbarinnen und Sitznachbarn als „Informationsquelle“

Kommunikation

Blickkontakt

- Mundbild (antlitzgerichtet sprechen)
- absehen vom Mund ermöglichen
- andere Handlungen der Schülerin oder des Schülers für die Dauer des Gesprächs kurz unterbrechen
- sich als Sprecherin oder Sprecher nicht vor Fenster oder vor anderer blendender Lichtquelle positionieren
- Mitschülerinnen und Mitschüler dazu anhalten, auf Absehmöglichkeit und deutliches Sprechen zu achten

Gesprächdisziplin

- immer nur eine Person spricht
- sich der hörgeschädigten Schülerin oder dem hörgeschädigten Schüler zuwenden
- die hörgeschädigte Schülerin oder den hörgeschädigten Schüler dazu anhalten, sich der Sprecherin oder dem Sprecher zuzuwenden, z. B. durch Auffindbar-Machen (Schülerin oder Schüler mit Namen aufrufen und in ihre oder seine Richtung zeigen/Schülerin oder Schüler steht auf, hält ein Mikrofon-Dummy [in Jahrgangsstufe 1 und 2] bzw. erhält die FM-Anlage¹³⁵)
- während der Wortmeldungen sind übrige Schülerinnen und Schüler leise – aus Rücksichtnahme
- hörgeschädigte Schülerin oder hörgeschädigten Schüler zu Gesprächsbeitrag ermuntern
- bei längeren Diskussionen Protokoll führen, z. B. an Smartboard, Tafel o.ä.
- deutlich artikulieren und in angemessener Lautstärke sprechen
- Äußerungen von Schülerinnen und Schülern nochmals aufgreifen, modellieren, wiederholen lassen

¹³⁵ FM-Anlagen sind drahtlose Signalübertragungsanlagen, die Signale mit frequenzmodulierten Funksignalen (FM) übertragen.

- Bitten um Wiederholung geduldig nachkommen
- das Nachfragen kultivieren (Problem: Nachfragen gilt in manchem Alter als „uncool“). Eine kultivierte Fragehaltung begünstigt jedoch, dass alle Schülerinnen und Schüler verstehen, es fördert ihr Selbstbewusstsein und motiviert zu aktiver Teilnahme.
- ‚Feedback geben‘ und ‚Arbeitsergebnisse präsentieren‘ als methodisch-didaktische Instrumente kultivieren



Wichtig: Missverständnisse entstehen, weil Hörgeschädigte, obwohl technisch optimal versorgt, nicht alles auditiv erfassen können und daher „kombinieren“ müssen. Wer raten muss, geht rasch fehl. Fehlinterpretationen sind im Lernprozess irreführend und Ursache für Misserfolge. Im sozialen Kontext sind sie meist verletzend und führen leicht zu vermindertem Selbstwertgefühl, im Extremfall auch zu antisozialen Tendenzen.

Hinweise

- Hörgeschädigte in die Gesprächsrunde einbeziehen
- kurz über das Thema informieren, wer neu in das Gespräch eingestiegen ist
- Konflikte auch auf ihre spezifischen Ursachen hin zu klären erleichtert es, sie auszuräumen und Missverständnisse zu beseitigen.



Wichtig: Wer schlecht hört, will mehr sehen, ist besonders lärmempfindlich und muss ggf. nachfragen!

Sprache der Lehrerinnen und Lehrer

Formal

- deutliche Artikulation, angemessene Lautstärke (nicht zu laut/leise), angemessenes Sprechtempo (nicht zu schnell/langsam)
- zugewandt sprechen – möglichst ohne durchs Klassenzimmer zu „wandern“, Antlitzgerichtetheit einfordern, nicht zur Tafel sprechen
- nicht über längere Distanz oder von hinten mit der hörgeschädigten Schülerin oder dem hörgeschädigten Schüler sprechen
- keine Hintergrundgeräusche
- Mimik, Gestik, natürliche Gebärden
- Hochdeutsch und ggf. Mundart gezielt einsetzen
- Einsatz der FM-Anlage, falls vorhanden
- hörgeschädigte Schülerin oder hörgeschädigten Schüler persönlich ansprechen (sie beziehen Aufträge, die an die Gruppe gerichtet werden, z. T. nicht auf sich)

Inhaltlich

- wichtige Wörter/Informationen im Satz betonen; Sinnschwerpunkte mit Gesten unterstreichen
- kleine Sprechpausen zwischen Sinneinheiten/Sätzen unterstützen die Sinnerfassung.
- kurze, einfache Sätze/einfache Nebensatzkonstruktionen verwenden
- chronologisch erzählen; Arbeitsaufträge in zeitlich nachvollziehbarer Folge erteilen, z. B. „Wenn du mit ... fertig bist, kannst du ...“
- gezielt nachfragen, z. B. mittels „W“-Fragen (Wer, Wo, Wann, Warum ...?); Fragen wie „Hast du verstanden?“ führen i. d. R. nur dazu „abgenickt“ zu werden
- bei Erklärungen und Wiederholungen: gleiche Wortwahl! (ermöglicht das Absichern des Schon-Verstandenen und Entdecken des Nicht-Gehörten/-Verstandenen)
- „Lehrerinnen- oder Lehrer-Echo“ erwünscht
- Themenwechsel ankündigen

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung

<p>Für alle Schülerinnen oder Schüler <u>mit</u> sonderpädagogischem Förderbedarf Hören gilt:</p> <p>VV zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) vom 12. November 2018 4 - zu § 4 SopV - Förderausschuss</p>	<p>Für alle Schülerinnen oder Schüler, die eine Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS) und <u>keinen</u> sonderpädagogischen Förderbedarf haben, gilt:</p> <p>Rundschreiben 11/19 (RS 11/19) vom 26. Juli 2019, Nachteilsausgleich für zeitweise oder chronisch kranke Schülerinnen und Schüler</p>
<p>Der Nachteilsausgleich verändert die äußeren Bedingungen für eine mündliche, schriftliche oder praktische Leistungsfeststellung insbesondere durch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veränderung des zeitlichen Rahmens, • Verwendung personeller und technischer Hilfsmittel, • mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise, • schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise, • eine individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation. 	<p>Der Nachteilsausgleich kann insbesondere die Veränderung des räumlichen und zeitlichen Rahmens,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Verwendung technischer Hilfsmittel, • mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise, • schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise, • eine individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation bedeuten.
<ul style="list-style-type: none"> • zentrale schriftliche Arbeiten 	

- die Aufgaben werden den Schülerinnen und Schülern in textoptimierter Version zur Verfügung gestellt.
- zentrale Arbeiten wie Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten, Prüfungen in den Jahrgangsstufen 10 oder 12/13, Vergleichende Arbeiten bei den Förderschwerpunkten Hören und Lernen werden über ZENSOS und ISQ bereitgestellt.
- (organisatorischer Hinweis: Bei Selbstausdruck an den Schulen am Prüfungstag weißes Papier und Farbdrucke verwenden; es darf zu keiner Benachteiligung wegen schlechter Lesbarkeit, z. B. bei unscharfen Diagrammen, kommen.)
- dezentrale Prüfungen werden von den Fachlehrkräften textoptimiert. (Entsprechende Fortbildungen werden durch das Fortbildungsnetz Brandenburg oder die Homepage der Wilhelm-von-Türk-Schule¹³⁶, die landesweite Beratungsstelle Hören, angeboten.)
- eine Zeitverlängerung bis zu 50% ist individuell zu planen. Hierbei sind auch Zwischen-Pausen möglich. Wichtig: Die Zeitverlängerung darf nicht zu Lasten des nachfolgenden Unterrichts geschehen.
- Nachschlagewerke zu verwenden ist erlaubt. Dazu zählen neben dem Duden auch Synonym- und elektronische Wörterbücher (ohne Internetanbindung).

Mündliche und praktische Leistungsfeststellungen

- anstelle von Vorträgen können Schülerinnen und Schüler schriftliche Arbeiten vorlegen.
- alle Beteiligten nutzen die individuellen Hörhilfen und Übertragungsanlagen.
- alle Aufgabenstellungen und Zwischenfragen werden visualisiert.
- die Leistungsfeststellung kann in Einzel- oder Kleingruppensituation erfolgen (Störlärm vermeiden, besseres Mundbild).



Wichtig: Mündliche Prüfungssituationen sind für hörgeschädigte Menschen oft eine besondere Herausforderung, da es ihnen nur unter besonderen akustischen Bedingungen gelingt, Sprache spontan zu verstehen und korrekt zu antworten. Unter Prüfungsstress werden Verstehen und Sprachhandeln noch stärker eingeschränkt.

¹³⁶ Verfügbar unter: <https://tuerkschule.de/>, Zugriff am: 05.05.2021

In der folgenden Tabelle werden die Nachteilsausgleiche für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Hörschädigungen zusammengefasst.

Gebärdensprachlich orientierte Schülerinnen und Schüler	Lautsprachlich orientierte Schülerinnen und Schüler	Schülerinnen und Schüler mit Auditiver Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS)
<ul style="list-style-type: none"> • Präsentationen können auch in Gebärdensprache gehalten werden • für die Übersetzung mehr Zeit einplanen • Zwischenfragen können auch durch die Dolmetscherin oder den Dolmetscher in DGS¹³⁷ übersetzt werden • Schülerin oder der Schüler antwortet auf Fragen in DGS • Ausdrucksfähigkeit in DGS kann auch bewertet werden • in Gruppenprüfungen Partnervorschläge des Prüflings berücksichtigen (Mundbild, Gebärdenkompetenz, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • auf deutliche Artikulation achten • alle Sprecherinnen und Sprecher benutzen die individuellen Hörhilfen und Übertragungsanlagen/technischen Hilfsmittel • Aussprache- und Grammatikfehler werden nicht negativ bewertet • nur eine Prüferin oder ein Prüfer, die/der Fragen mündlich stellt • in Gruppenprüfungen Partnervorschläge des Prüflings berücksichtigen (Mundbild, Hörverstehen, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • auf deutliche Artikulation achten • alle Sprecherinnen und Sprecher benutzen die individuellen Hörhilfen und Übertragungsanlagen/technischen Hilfsmittel • nur eine Prüferin oder ein Prüfer, die/der Fragen mündlich stellt • in Gruppenprüfungen Partnervorschläge des Prüflings berücksichtigen (Mundbild, Hörverstehen, ...)
<p>Insgesamt gilt für Leistungsfeststellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mehr Zeit zur Vorbereitung nach Ausgabe der Fragen planen • Raum und Zeit für Inhaltsklärung gewähren (darauf haben Schülerinnen und Schüler ein Recht) • ggf. mehr Zeit für die Antworten lassen, längere Pausen bei Fragen werden nicht negativ bewertet • Anwesenheit einer Sozialpädagogin oder eines Sozialpädagogen auf Wunsch des Prüflings ermöglichen • beachten, dass die Sozialpädagogin oder der Sozialpädagoge an Fachprüfungsausschüssen beteiligt ist • alle Fragen liegen schriftlich vor, auch „spontan“ gestellte Fragen werden verschriftlicht (z. B. Beamer, OHP). • Zweierprüfungen/Prüfung in Kleingruppen (auch die Lehrkraft kann Partnerin oder Partner sein) ermöglichen/auch Einzelprüfung möglich • akustisch und technisch geeigneten Raum nutzen • Möglichkeit für Visualisierungshilfen (z. B. durch Tafel, OHP, Computer, Dokumentenkamera und Beamer etc.) schaffen • die Prüfungszeit individuell absprechen (Beginn ggf. in den frühen Stunden) • Antlitzgerichtetheit in der Prüfung beachten 		

¹³⁷ DGS= Deutsche Gebärdensprache

- Lichtverhältnisse während der Prüfung beachten (Der Prüfling sollte mit dem Rücken zur Fensterseite sitzen, damit sie oder er nicht von der Sonne geblendet wird und die Gesichter der Prüferinnen und Prüfer und der Mitprüflinge gut zu sehen sind.)

Fallbeispiele

Fallbeispiele finden sich in der Broschüre **Entwicklungschancen für Kinder mit besonderem Hilfebedarf in der Schule**, einer Handreichung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1t>, Zugriff am: 05.05.2021

Auch das vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus herausgegebene Handbuch **Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich, Notenschutz** führt Fallbeispiele auf (30-35). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1w>, Zugriff am: 05.05.2021

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG) Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 20. Juli 2017; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1x>, Zugriff am: 05.05.2021

Abschnitt 1

Allgemeines

§1 Geltungsbereich, Ziele und Aufgaben

§ 17 Leistungsbewertung, Erwerb von Abschlüssen, Berechtigungen, Zeugnisse

Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) vom 12. November 2018; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1o>, Zugriff am 05.05.2021

1 - zu § 1 Abs. 3 bis 5 SopV - Sonderpädagogische Förderung

4 - zu § 4 SopV - Förderausschuss

Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung Sek I-V) vom 2. August 2007; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1y>, Zugriff am: 05.05.2021

Teil 2

Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10

Abschnitt 1

Allgemeine Prüfungsbestimmungen §21 Zweck der Prüfung, Teilnahme

Verordnung über den Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe und über die Abiturprüfung (Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung - GOSTV) vom 21. August 2009; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1z>, Zugriff am: 05.05.2021

Abschnitt 3 Leistungsbewertung

§ 11 Grundsätze der Leistungsbewertung

Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung in den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Leistungsbewertung) vom 21. Juli 2011 (geändert Dez. 2020); Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/20>; Zugriff am: 05.05.2021

Verwaltungsvorschriften über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen (VV-LRSR) vom 06. Juni 2011; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/21>, Zugriff am: 05.05.2021

Verwaltungsvorschriften zur Sekundarstufe I-Verordnung (VV-Sek I-V) vom 02. August 2007; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/22>, Zugriff am: 05.05.2021

- Verwaltungsvorschriften zur Gymnasiale-Oberstufe-Verordnung (VV-GOSTV) vom 12. April 2011; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/23>, Zugriff am: 05.05.2021

Rundschreiben 11/19 (RS 11/19): Nachteilsausgleich für zeitweise oder chronisch kranke Schülerinnen und Schüler vom 26. Juli 2019; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/24>, Zugriff am: 05.05.2021

Literatur

Landesamt für Schule und Bildung, Hrsg., 2014. Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören. Dresden. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1s>, Zugriff am: 05.05.2021

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2008. Entwicklungschancen für Kinder mit besonderem Hilfebedarf in der Schule. Sonderpädagogische Förderung in Grund- und Förderschulen. Potsdam. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1t>, Zugriff am: 05.05.2021

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des Sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Potsdam. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1l>, Zugriff am: 05.05.2021

Deutscher Schwerhörigenbund e. V., Hrsg., 2016. RefeRATgeber 6: Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Berlin. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1u>, Zugriff am: 05.05.2021

Stiftung St. Franziskus Heiligenbronn, Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Internat Förderschwerpunkt Hören, Hrsg., 2019. Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Hörbehinderung. Heiligenbronn. Verfügbar unter: https://www.stiftung-st-franziskus.de/fileadmin/user_upload/Menschen_mit_Behinderung/Beratung/Hoerbehinderung/2019-11_brosch_beratung-sbbz-hoeren_nachteilsausgleich.pdf, Zugriff am: 07.06.2021

Hinweise auf weitere Veröffentlichungen: <https://inklusion.bildung-rp.de/informationen-fuer-schulen/behinderung/hoer-schaedigung/veroeffentlichungen.html>

Linksammlung und allgemeine Informationen: www.schulportal-thueringen.de

7 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten

Ilona Nakos

Einführung

Diagnoserelevante Auswirkungen im schulischen Alltag

Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten (oder Autismusspektrum) können Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Bereichen aufweisen, die sich auf den Schulalltag und den Lernerfolg auswirken.

Wahrnehmung

Bei Schülerinnen und Schülern mit einer fachärztlichen Diagnose aus dem autistischen Formenkreis (Frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom, Atypischer Autismus, High-Functioning-Autismus) ist davon auszugehen, dass Wahrnehmung in besonderer Weise verarbeitet wird, was je nach Ausprägungsgrad individuell sehr verschieden sein kann. Neben einer sensorischen Reizfilterschwäche und Problemen bei der Integration von Reizen können Über- oder Untersensibilitäten in der Reizwahrnehmung und Verarbeitung auftreten und auch zu Verzerrungen führen. Diese Auswirkungen können sowohl einzelne als auch mehrere Sinnesbereiche betreffen.

Sprache und Kommunikation

Trotz eines sehr guten Sprachvermögens können Besonderheiten in den Bereichen Semantik (Erkennen von Bedeutungen), Prosodie (Betonung, Tonmodulation) und Pragmatik (kontextbezogene Verwendung von Sprache) auftreten. Vielfach fällt es schwer, gesprochene oder geschriebene Sprache kontextbezogen, intuitiv und flexibel deuten zu können und entsprechende Handlungsstrategien abzuleiten. Das ist im Wesentlichen die Ursache dafür, dass auch die soziale Integration erschwert wird. Stark verzögert verlaufen oder ganz ausbleiben kann jedoch auch die Sprachentwicklung, sodass Sprache nicht als Kommunikationsmittel bereitsteht.

Lernen

Unabhängig von den intellektuellen Fähigkeiten, die testdiagnostisch oftmals schwierig zu ermitteln sind (es liegen bisher keine an Kindern und Jugendlichen im autistischen Spektrum normierten Testverfahren vor), können spezielle Probleme beim Lernen in der Schule auftreten und tagesform- bzw. personen-, situations- und interessenabhängig sein.

Motorik

Häufig sind auch motorische Besonderheiten zu erkennen, die im Ausprägungsgrad individuell sehr verschieden sein können. So können Bewegungsabläufe eher ungeschickt und wenig koordiniert wirken, der Stift sehr verkrampft oder zu schwach gehalten werden. Sollen geplante Handlungsabläufe umgesetzt werden, so können auch Schwierigkeiten auftreten, die bis zu schweren Handlungsstörungen und ausgeprägten Bewegungstereotypen reichen

Einen Hinweis auf **Frühkindlichen Autismus** finden Sie am Ende des Textes.

Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht

Die nachfolgenden Maßnahmen sind Bestandteil des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens und werden in diesem Rahmen beraten und individuell festgelegt. Grundsätzlich gilt, dass die Ausprägungs- und Erscheinungsform innerhalb des autistischen Spektrums sehr unterschiedlich sein kann.

Der tatsächliche Bedarf kann sich entwicklungsbezogen verändern und muss daher ggf. durch Klassenkonferenzbeschluss angepasst werden. Es ist zu empfehlen, eine einschlägig qualifizierte Sonderpädagogin oder einen einschlägig qualifizierten Sonderpädagogen einzubeziehen. Den Link zur Handreichung zur Feststellung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens finden Sie in der Einleitung.

Schulorganisatorische Maßnahmen und didaktisch-methodische Hilfen bei Neuaufnahme

Im Vorfeld einer Neuaufnahme sollten Fortbildungsangebote zum Förderschwerpunkt bei Autistischem Verhalten in Anspruch genommen werden. Diese werden durch das LISUM oder die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (SPFB) von dem diagnostischen Team „Autismus“ für das Land Brandenburg angeboten.

Die weiteren Möglichkeiten werden im Folgenden aufgezeigt:

- die Klassenlehrkraft in der Einzelsituation vorher kennenlernen
- den Lernort außerhalb der Unterrichtszeit kennenlernen
- Informationen zum Umgang mit möglichen individuellen Lern- und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern im autistischen Spektrum sammeln und an beteiligte Lehrkräfte geben
- einen reizarmen Klassenraum einrichten (möglichst keine Dekorationen, die von der Decke in Sichthöhe hängen etc., Klassenraum z.B. möglichst nicht neben oder unter dem Musikraum)
- einen Raum/abgeschirmten Bereich im Klassenraum als Rückzugsmöglichkeit bereitstellen (ggf. Paravent, Sichtblende etc.), wenn dies erforderlich ist
- den Tagesablauf klar strukturieren mit einem Hinweisschema für den Umgang mit unerwarteten Veränderungen (Wo gehe ich hin, wenn es z. B. eine Freistunde gibt? Wie kann ich mich auf Vertretungslehrerinnen oder Vertretungslehrer einstellen? Wohin kann ich mich zurückziehen, wenn ich Ruhe benötige? Wer steht für mich als feste Ansprechpartnerin oder fester Ansprechpartner zur Verfügung?)
- Auszeiten sicherstellen (Time-out als Option, nicht als Sanktion etablieren)

Strukturierungshilfen in Bezug auf Raum und Zeit

- Lagepläne bereitstellen, insbesondere bei Neuaufnahme oder Veränderungen (z. B. im Rahmen einer Bauphase)
- Räume beschildern
- die unterschiedlichen Bereiche im Raum markieren
- den Arbeitsplatz strukturieren (Ablagesysteme, ggf. doppelte Materialausstattung, Begrenzungslinien, Arbeitsplatz möglichst an einer Stelle, die im Unterricht von anderen Schülerinnen und Schülern seltener frequentiert wird, etc.)
- Hilfsmittel nutzen, die zeitliche Abläufe verdeutlichen (Time-timer, Sanduhr etc.) und schrittweise einüben, wie diese am besten eingesetzt werden
- Zeiträume für Tätigkeiten konkret angeben (z.B. bei längerfristig vorzubereitenden Aufgaben Zwischenschritte einplanen, Gliederung fertigstellen bis Datum X, Einleitung fertigstellen bis Datum X etc.)
- Hausaufgabeneinträge durch die Lehrkraft sicherstellen (ggf. Hausaufgabenumfang reduzieren, Mindestumfang mit Schülerin oder Schüler absprechen)

Visualisierungshilfen

- Piktogramme, Symbole, Fotos nutzen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler, deren Sprachentwicklung beeinträchtigt ist
- Zeitabläufe in visualisierter Form darstellen (Handlungspläne mit Zeitleisten, die nach Möglichkeit mit der Schülerin oder dem Schüler gemeinsam erarbeitet werden)
- Abfolgen bildlich veranschaulichen (Ablaufschema, Handlungsschema ggf. mit Checkliste, die nach Möglichkeit mit der Schülerin oder dem Schüler gemeinsam erarbeitet werden)
- Arbeitsmaterialien kennzeichnen (Farben, Symbole, Zahlen etc., die mit der Schülerin oder dem Schüler gemeinsam erarbeitet/gestaltet werden)
- mit Tafelbildern arbeiten: den Tafeltext fotografieren, Kopien und Mitschriften etc. vorhalten, um das Abschreiben und den Schreibumfang zu reduzieren

Sprachliche Hilfen

- häufig eher sachlogisch-rational geprägtes Verständnis: Dekodierung von Metaphern, Ironie etc. trainieren
- ein Wörterbuch darf genutzt werden
- einen individuellen Bildsprache-/Wörtliche-Rede-Katalog ggf. gemeinsam erstellen
- Lehrerinnen und Lehrer sprechen kontrolliert (eindeutige, präzise Anweisungen, mehrere Operatoren einzeln darbieten; ein kontextbezogenes Operatorenverständnis absichern)
- ein Operatoren-Glossar anlegen
- Aufträge visuell unterstützen, besonders bei mehrgliedrigen Arbeitsanweisungen
- soziale Situationen dolmetschen, Verhaltensvarianten aufzeigen und positiv verstärken
- Zeit geben, um Gesprochenes kontextgebunden zu entschlüsseln
- Zeit geben, um Gedanken zu sortieren und zu antworten
- direktes Ansprechen, da allgemeine Anweisungen nicht immer wahrgenommen werden

Emotionale-soziale Unterstützung

- ein positives Selbstkonzept fördern, indem im Unterricht die Stärken betont werden (z.B. Referat im Interessenschwerpunkt, eine individuelle Leistung vorstellen)
- nicht altersgemäßes oder oppositionell erscheinendes Verhalten umdeuten in Nichtverstehen der sozialen Situation und Handlungsalternativen aufzeigen, einüben und positiv verstärken
- soziale Situationen/Konfliktsituationen sachlogisch erläutern, Handlungsalternativen aufzeigen
- soziale Erwartungen klar formulieren und positiv verstärken
- klare Verhaltensabsprachen treffen, mit denen das erwünschte Verhalten positiv verstärkt und, bei Transparenz der Sanktionen, konsequent Regeln eingefordert werden, über die zu verhandeln nicht möglich ist
- den Ausdruck anderer Personen durch Mimik/Gestik erkennen trainieren und Handlungsstrategien aufbauen

- die Klasse ins Bild setzen, soweit das Elterneinverständnis und das Einverständnis der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers vorliegt, dabei ggf. die SPFB¹³⁸ einbeziehen

Didaktisch-methodische Hilfen

- Strukturierungshilfen bei komplexen Aufgaben vorgeben (Starthilfen: Womit beginne ich? Welche Materialien benötige ich? usw., mögliche Antworten visualisieren und ggf. mit Checkliste ergänzen)
- konkrete Aufgaben stellen statt freier Themenstellung oder –wahl (Aufgabenverständnis und Kontextgebundenheit durch Rückfragen absichern)
- den individuellen Arbeitsauftrag im Rahmen der Gruppenarbeit konkret formulieren (Gruppenarbeitsauftrag so gestalten, dass individuelle Leistung in das Gruppenergebnis einfließen kann)
- Einzelarbeit akzeptieren, wenn Gruppenarbeit nicht möglich ist
- Veränderungen rechtzeitig ankündigen (bzw. auf Veränderungen vorbereiten, insbesondere bei Projekttagen, Schulfahrten, Exkursionen, Unterrichtsgängen etc., indem Rückzugs-/Entspannungsmöglichkeiten in Aussicht gestellt werden; ggf. zuvor die örtlichen/räumlichen Gegebenheiten etwa über die Homepage des Veranstalters erkunden, z.B. bei Schulfahrten)
- durch visuelle Strukturierung (Arbeitsleiste: z. B. 1., 2. und 3. Aufgabe) ein basales Lernverhalten anbahnen (kurze Arbeitssequenzen akzeptieren)
- Lern- und Erholungsphasen deutlich ritualisieren
- Phasenwechsel ankündigen
- Druck- statt Schreibschrift akzeptieren
- eine Kompetenzmappe, in der Checklisten, Strukturierungshilfen usw. gesammelt werden, anfertigen, die z. B. auch der Klasse vorgestellt werden darf

Technische Hilfen

- Laptop, Tablet bereitstellen (wird die Tastatur beherrscht? Für Schreibgespräch, zur Entlastung der Grafomotorik, um Tafeltexte, Hausaufgabenstellungen etc. abzufotografieren)
- ein Diktiergerät nutzen (um bspw. Hausaufgaben etc. aufzusprechen)
- einen Talker einsetzen (als symbol- oder schriftbasierte Kommunikationshilfe bei eingeschränkter/fehlender Lautsprache)

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung



Wichtig: Auch ohne sonderpädagogisches Feststellungsverfahren ist die Anwendung eines Nachteilsausgleichs entsprechend der Verwaltungsvorschrift über die Durchführung von Unterricht für kranke Schülerinnen und Schüler (Nachteilsausgleich für zeitweise oder

¹³⁸ SPFB: Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen

chronisch kranke Schülerinnen und Schüler (Rundschreiben 11/19 vom 29. Juli 2019)¹³⁹ möglich.

Der Ausgleich von Nachteilen laut Verordnung wird im Folgenden kurz dargelegt. Im Anschluss werden Beispiele für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs vorgestellt.

§ 11 Absatz 3 Satz 2 SopV¹⁴⁰:

„Zum Ausgleich von Nachteilen, die sich aus der Art und dem Umfang der Behinderung ergeben, können individuelle Maßstäbe der Leistungsbewertung unter Beibehaltung des Anforderungsniveaus angelegt werden (Nachteilsausgleich).“

- Veränderungen des zeitlichen Rahmens (Angaben in Prozent)
- technische Hilfen verwenden
- personelle Hilfen einsetzen
- mündliche statt schriftliche Leistungsnachweise
- schriftliche statt mündliche Leistungsnachweise
- individuelle Leistungsfeststellungen in der Einzelsituation



Wichtig: Fachliche Anforderungen dürfen durch einen Nachteilsausgleich nicht verändert werden.
Auf Zeugnissen wird weder der Förderbedarf noch der gewährte Nachteilsausgleich eingetragen.
Zeitzugaben, optimierte äußere Lernbedingungen und methodisch-didaktische Maßnahmen sind daher kein Luxus, sondern Lernvoraussetzung!

Beispiele für Veränderungen des zeitlichen Rahmens

Die Arbeitszeit lediglich zu verlängern ist in der Praxis häufig nicht zielführend, da zum einen die Konzentrationsspanne der Schülerin oder des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf Autistisches Verhalten geringer sein kann. Zum anderen kann die reine Zeitzugabe organisatorisch bzw. personell nicht immer abgesichert werden. Eine Veränderung des zeitlichen Rahmens kann daher auch beinhalten:

¹³⁹ Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/24>, Zugriff am: 05.05.2021

¹⁴⁰ Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV)

- die Leistungsfeststellung quantitativ zu kürzen¹⁴¹ (z.B. Wiederholungsaufgaben streichen, den zu bearbeitenden Text kürzen, den Aufgabenumfang kürzen). Das Leistungsniveau, das den Bildungsgang kennzeichnet, darf dabei nicht verändert werden.
- Leistungsfeststellung kann auf verschiedene Termine aufgeteilt werden (setzt eine differenzierte Leistungsfeststellung voraus, um sicherzustellen, dass Lösungen nicht von Mitschülerinnen oder Mitschülern „abgegriffen“ werden können).
- die Leistungsfeststellung wird mit Erholungspausen vorgenommen (erfordert räumliche und personelle Ressourcen).
- die Schreibzeit kann verlängert werden.
- die Vorbereitungszeiten können verlängert werden.

Beispiele für die Verwendung technischer Hilfen

- ein Tablet/Laptop kann eingesetzt werden (setzt voraus, dass die Schülerin oder der Schüler die Tastatur beherrscht. Sichergestellt muss auch sein, dass das Gerät keine unzulässigen Lösungs-/Hilfsmöglichkeiten enthält.).
- Schülerinnen und Schüler mit eingeschränkter Lautsprache, die sich nicht oder nur unzureichend lautsprachlich mitteilen können und dies durch symbol- oder schriftbasierte Kommunikationshilfen kompensieren können, dürfen einen Talker nutzen.
- ein Diktiergerät kann verwendet werden, um z.B. ein Gedicht, einen Vortrag oder Lösungen aufzunehmen, da die Schülerin oder der Schüler nicht vor der Klasse sprechen bzw. die grafomotorische Leistung nicht erbringen kann.
- Kopien/Fotografien von Tafelbildern bereitstellen.

Beispiele für die Verwendung personeller und didaktisch-methodischer Hilfen

- eine Eingliederungshilfe/Schulbegleitung ist zur emotionalen Stabilität anwesend.
- Betreuung während Prüfungen in separaten Räumen mit eigener Aufsicht.
- Assistenzkräfte z. B. bei gestützter Kommunikation einsetzen.
- eine Schulbegleitung kann direkte Instruktionen durch Strukturierungs-, Orientierungs- und Organisationshilfen geben, damit die Erarbeitung der geforderten Aufgaben erfolgt.
- Aufgabenstellungen schrittweise vorlegen.
- ein kontextbezogenes Aufgabenverständnis absichern.
- Orientierungsunterstützung beim Phasenwechsel.
- Hinweise auf Operatorenwechsel geben.

Beispiele für mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise

- Aufgabenstellungen mündlich statt schriftlich beantworten.
- Aufgabenlösungen auf ein Diktiergerät sprechen.

¹⁴¹ Es gibt keine Verwaltungsvorschrift, Verordnung etc., die eine Kürzung der Aufgaben oder eines Textes untersagt, sofern das Leistungsniveau, das erbracht werden muss, unverändert bleibt. Bei zentralen Prüfungen jedoch ist dies nicht möglich bzw. es bedürfte eines sehr hohen Aufwandes, der in der Regel nicht gerechtfertigt werden kann. Entsprechend kann dies bei einer Prüfung nicht als Nachteilsausgleich angeführt werden. Es ist aber möglich, die Arbeitszeit zu verlängern.

- schriftliche Leistungskontrollen können durch mündliche Beiträge ergänzt werden.

Beispiele für schriftliche anstelle mündlicher Leistungsnachweise

- Referat schriftlich ausarbeiten anstelle eines mündlichen Vortrags.
- „Tägliche Übungen“ schriftlich anbieten.
- mündliche Leistungskontrolle als Schreibgespräch.
- mündliche Aufgabenstellungen schriftlich vorlegen.
- mündliche Leistungsfeststellung schriftlich erbringen.

Beispiele für individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

- einen separaten Raum aufsuchen, um z. B. sensorische Belastungen durch Nebengeräusche zu minimieren (einzelne Schülerinnen und Schüler nehmen Schreibgeräusche Dritter als irritierend bis schmerzhaft wahr!).
- Einzel- statt Gruppenprüfung
- individuell gestaltete Aufgabenblätter (z. B. jede Aufgabenstellung auf einem gesonderten Aufgabenblatt, größere Abstände zwischen den Aufgaben, Vergrößerungen, Farbkopien, Reihenfolge der Aufgabenstellungen nach Operatoren geordnet, Vokabeln nach Themengebieten abfragen, farbliche Markierungen zur visuellen Differenzierung etc.).

Weitere Hinweise

- individuelle Lösungswege akzeptieren, ergebnisorientiert bewerten.
- Kunst/Musik: Aufgabenstellungen, die die kreative Ausdruckskraft herausfordern, ggf. durch sachbezogene Themen ersetzen.
- Sport: Individual- statt Mannschaftsleistung bewerten, konkrete Einzelaufgaben bzw. Ersatzleistungen, motorische Probleme (Körperwahrnehmung) sollten nicht in die Bewertung einfließen, ggf. die Sportnote aussetzen.
- Gestik/Mimik bei Gedichtvorträgen nicht bewerten



Wichtig bei Schwierigkeiten, den Nachteilsausgleich umzusetzen: Einige Schülerinnen und Schüler wollen den Nachteilsausgleich nicht für sich in Anspruch nehmen, da sie sich durch diesen stigmatisiert fühlen. Eltern sind oftmals verunsichert, weil sie nicht erkennen können, ob der Nachteilsausgleich angewendet wurde. Dies ließe sich z. B. durch das Kürzel „NTa“ (Nachteilsausgleich angewendet) neben der Note beheben. Dieser Zusatz „NTa“ darf nicht auf dem Zeugnis erscheinen!

Fallbeispiele

Fallbeispiel Übergang Kita-Grundschule

Schülerin X, 6 Jahre alt, letztes Kindergartenjahr und Jahrgangsstufe 1

Schülerin X ist in vertrauter Umgebung sprechfreudig und verfügt über einen umfangreichen Wortschatz. In den sprachlichen Interaktionen geht X meist davon aus, dass das Gegenüber über den gleichen Erfahrungskontext verfügt. Reagiert das Gegenüber nicht entsprechend, ist X schnell verunsichert bis ungehalten. In Situationen, die mit Freude oder Verärgerung einhergehen, sucht X manchmal nach den passenden Worten und gerät dann in sprachliche Handlungsnot, was sich darin äußert, dass Worte bzw. Satzfragmente wiederholt werden. Unterbrechungen oder Nichtverstehen Dritter verstärken dabei die sprachliche Handlungsnot und führen dazu, dass das emotionale Erregungsniveau ansteigt.

X orientiert sich stark an Details in Geschichten und auf Bildern. Das macht es ihr mitunter schwer, eine Gesamtsituation oder ein Gesamtbild kontextgebunden zu erfassen, was sie wiederum verunsichert. Deutlich zeigen sich bei ihr diagnostische Dysbalancen bei der Aufnahme und Verarbeitung sensorischer Impulse, die schnell an die Belastungsgrenze führen. Sowohl bei lauten Geräuschen, bei einer erhöhten Geräuschkulisse sowie bei visuellen Reizen fällt es X schwer die Wahrnehmungseindrücke zu filtern. Das führt zeitweilig zu erhöhter motorischer Unruhe; sie rennt dann im Kreis oder schreit, um ihren Stress zu kompensieren. Außerdem zeigt sich eine ausgeprägte taktile Sensibilität, was Reizstimulationen zur Folge hat, etwa indem sie heftig ihre Hände reibt oder in Gegenstände beißt.

X ist sehr bewegungsfreudig und, konzentriert sie sich auf die Bewegung, auch sehr geschickt. Schnelle Reaktionsanforderungen unter auditiver und visueller Reizbelastung führen noch zu überschießenden und unkontrollierten Bewegungsabläufen. Bei sportlichen Anforderungen benötigt sie direkte Instruktionen, um Abläufe auszuführen und Phasen einzulegen, in denen sie sich erholt. Grafomotorische Vorläuferanforderungen gelingen gut, werden jedoch verlangsamt bei erhöhter Konzentration ausgeführt.

Große Freude hat die Schülerin am freien Malen und Ausmalen und nutzt dies insbesondere zur Stresskompensation, hört dabei aber aufmerksam zu. Soll sie aufhören zu malen, gerät X schnell in motorische Unruhe. Insbesondere bei der Beschäftigung mit Lego, mit Rittern und Dinosauriern zeigt sie große Kreativität. Diese nimmt X auch als positive Verstärker sehr gut an. Zudem zeigt X eine ausgeprägte auditive Merkfähigkeit und kann Gedichte, Märchen und Lieder in großer Zahl wiedergeben.

In der Kita zeigte sich deutlich, dass X Situationen im Gedränge meidet, Essen nur im Rückzugsbereich einnehmen kann und in offenen Situationen schnell an die sensorische Belastungsgrenze kommt. Als hilfreich erwies sich dann, ihr die Möglichkeit zu geben, sich in den Rückzugsbereich zurück zu ziehen, sich beim Malen wieder zu entspannen oder Stressabbau zu ermöglichen, indem sie in Kreisen rennt.

X wird in die erste Jahrgangsstufe eingeschult. Eine fachärztliche Diagnose aus dem autistischen Formenkreis liegt vor. Das sonderpädagogische Feststellungsverfahren wurde abgeschlossen. X hat den sonderpädagogischen Förderbedarf Autistisches Verhalten.

Nachteilsausgleich

Der Übergang Kita-Schule wird mit diesem Kind individuell vorbereitet, indem es zunächst den Schulhof und die schulischen Räumlichkeiten außerhalb der Betriebszeit erkunden kann. Nach Möglichkeit sieht sie die Klassenlehrkraft ein erstes Mal und der Sitzplatz im künftigen Klassenraum kann schon festgelegt werden. Den Eltern wurde beim Jugendamt/Sozialamt auf Antrag eine Eingliederungshilfe („Schulbegleitung“) bewilligt. Diese wird in die Vorbereitung einbezogen und es werden erste Absprachen darüber getroffen, welche Aufgaben sie haben und welche Rolle sie gegenüber der Schülerin einnehmen wird.

Die künftige Lehrkraft und die Fachlehrkräfte informieren sich über Grundlagen individueller Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Autistisches Verhalten und insbesondere über die Stärken von X. Möglich ist, hierbei die Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle einzubeziehen, ggf. im Rahmen einer vorbereitenden Klassenkonferenz oder einer Veranstaltung der Schulinternen Lehrerfortbildung (Schilf).

Bei der Wahl des künftigen Klassenraums ist darauf zu achten, dass sich dieser in einem möglichst ruhigen Bereich des Schulhauses befindet, um Nebengeräusche zu minimieren. Der Sitzplatz der Schülerin wird so ausgerichtet, dass andere Schülerinnen und Schüler möglichst selten vorbeikommen und sie den Klassenraum bei Bedarf störungsfrei verlassen kann, um einen Rückzugsort aufzusuchen. Mit dem Rückzugsort wird X zuvor vertraut gemacht, er kann sich jedoch auch in einem Bereich des Klassenraums befinden.

Unterstützend wird für X insgesamt vor allem ein ruhiger, reizarmer und überschaubarer Arbeitsplatz sein, der auch bei Fachraumwechseln gleich strukturiert ist. Um in den Arbeitsprozess hineinzufinden, profitiert X von

- Strukturvorgaben mit visuellen Unterstützungsformen (z.B. Tabellen in Piktogramm-Form mit Schrittfolgen, Checklisten, Fotos mit Handlungen etc.),
- Hilfen in der Ordnungsstruktur (griffbereit benötigte Arbeitsmittel, Teilabschnitte komplexer Aufgaben, Markierung relevanter Aufgabenbereiche) und
- Visualisierung der zeitlichen Phasen durch Sanduhr (drei Minuten Malzeit zur sensorischen Entlastung, fünf Minuten Arbeitszeit etc.).

Bei künftigen längeren Schreibphasen ist zu beobachten, ob X die Schreibaufgaben grafomotorisch im möglichen Zeitfenster erstellen kann, oder ob sie hier besondere Hilfen (Kopien, Tischvorlagen etc.) benötigt. Im Unterricht (vor allem in freien Arbeitsphasen, die mit einem erhöhten Geräuschpegel einhergehen, sowie im Sportunterricht, in der Umkleidekabine, in Hofpausen etc.) müssen die motorischen, sensorischen, emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen besonders bedacht werden, um zu vermeiden, dass die Schülerin durch sensorische Reize überlastet wird. Es ist erforderlich, dass ihr in der Orientierung, Unterrichtsorganisation und Impulsunterstützung sowie in der sozialen Integration engmaschig beigestanden wird.

Hinweise zur Berücksichtigung diagnoserelevanter sensorischer Sensibilität in der Wahrnehmungsverarbeitung

Verzögerte Arbeitsstarts, Unterbrechen bzw. Abbrechen von Arbeitsaufträgen, Abschweifungen, motorische Unruhe, Manierismen und Schwankungen in der Leistungsfähigkeit treten infolge syndromtypischer Sensibilitäten in der auditiven und visuellen Reizverarbeitung und Intermodalität der Reize auf. Die Leistungsfähigkeit ist entsprechend von äußeren Einflüssen abhängig und phasenweise wenig stabil. So ist es X im Klassenverband eventuell nicht immer möglich, sensorische Reize so zu filtern und zu integrieren, dass sie sich auf den Arbeitsprozess konzentrieren und eine Handlungs-routine aufbauen kann. Folgendes sollte beachtet werden:

- die hohe auditive Reizoffenheit, die Lärm- und Nebengeräuschempfindlichkeit berücksichtigen.
- begleitete Einzel/Kleingruppenarbeit bzw. ein reizreduziertes Lernumfeld ermöglichen, in dem Störgeräusche vermieden werden.
- Arbeitsphasen in abgeschirmter Umgebung eröffnen, Kopfhörer etablieren, wenn X diese als Entlastung wahrnimmt (häufig nehmen andere Kinder Kopfhörer auch sehr gut an!).
- Antlitzgerichtetheit der Lehrkraft und direkte Ansprache, da die Wahrnehmung evtl. nicht auf die Sprache der Lehrkraft gerichtet ist.
- sensorische Überlastungsanzeichen beobachten und minimieren bzw. Entspannungshandlungen, vor allem Malen, auch motorische Entlastung, kanalisiert zulassen.
- Überlastungsanzeichen können sein: Die Schülerin hält sich die Ohren zu, schreit, zeigt vermehrt motorische Unruhe, es äußern sich motorische Entladungsbewegungen, sie weint, sie zieht sich unter den Tisch zurück und produziert Geräusche.

X zeigt eine hohe visuelle Reizoffenheit und verstärkte Einzel-Teilausschnitt-Fokussierung in der Betrachtung von Arbeitsmitteln, Tafelbildern etc., die die Kontextbildung und Übertragung beeinträchtigen.

Hinweise zur Unterstützung für X:

- bei Bedarf Tafelbilder kopiert am Arbeitsplatz zur Verfügung stellen, Abfotografieren statt Abschrift.
- Umgebung visuell reizarm gestalten (Sitzplatz, Blickrichtung beachten, vermeiden, dass die Sonne blendet).
- Hilfen, um sich in den Arbeitsmaterialien zu orientieren (Orientierungspunkte, Abdeckblätter, Randbegrenzungen, reizarme Arbeitsblattgestaltung, keine unnötigen Bilder oder Grafiken).
- sensorische Überlastungsanzeichen beobachten (vermehrt motorische Unruhe, motorische Entladungsbewegungen, Weinen, Augäpfel eindrücken, Augen schließen, Augen reiben, Schreianfall etc.) und minimieren.

Allgemeine Förderhinweise für X

Organisatorischer Bereich:

- Stundenplanänderungen/Abweichungen vom regulären Tagesablauf sollten zu Tagesbeginn visualisiert werden, damit sich X darauf einstellen kann.
- Situationen im Gedränge vermeiden (z.B. darf X als Erste/als Letzte den Raum verlassen, von der Hofpause zurückkehren, an der Essensausgabe anstehen etc.).
- ggf. Pause in einem ruhigen Bereich, z.B. Schulbibliothek, statt Pause auf dem Schulhof.
- abgeschirmten Essensplatz ermöglichen.
- enge Zusammenarbeit mit den Eltern (Austausch über Entwicklungsfortschritte) und Schulbegleitung.
- ggf. enge Zusammenarbeit mit der therapeutischen Einrichtung (Schweigepflichtentbindung einholen).

Unterrichtsimmanent:

- sensorische Überlastung vermeiden, Malen zur Kompensation zulassen.
- visuelle Strukturierungshilfen (Schrittfolgetabellen, um einzelne Phasen abhaken zu können) anbieten.
- auf Phasenwechsel vorbereiten, Wechsel von Rechenoperationen, Wechsel von Operatoren.
- Aufgaben-/Operatorenverständnis absichern.
- ggf. im Verlauf des Unterrichts / der Erarbeitung einer Aufgabe Schreibungsbereich reduzieren.
- Faktenwissen in den künstlerischen Fächern bewerten.

Leistungsfeststellungen, wenn der Nachteilsausgleich festgelegt ist:

- individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation/Kleingruppe.
- Leistungsfeststellungen vorankündigen.
- das Aufgabenverständnis individuell absichern.
- Schwierigkeiten bei sozialen Arbeitsformen bedenken (Partner-/Gruppenarbeitsphasen).
- mündlich dargebotene Aufgaben schriftlich zur Verfügung stellen (z.B. tägliche Übung in Mathematik: Aufgaben schriftlich vorlegen).

Sprache:

- kontrollierte Lehrkraftsprache (Doppeldeutigkeiten vermeiden, Operatoren einzeln darbieten/einfordern).
- soziale Situationen dolmetschen.
- Zeit geben, um Gesprochenes kontextbezogen zu entschlüsseln.
- Zeit geben, um Gedanken zu strukturieren und Antworten zu formulieren.
- verbal erteilte Anweisungen/Erläuterungen visuell unterstützen, besonders bei mehrgliedrigen Arbeitsanweisungen (z. B. auch bei täglicher Übung in Mathematik, indem die Aufgaben vorgelegt statt ausschließlich diktiert werden).
- Redewendungen erläutern.
- eindeutige und gleichbleibende Anweisungen geben.
- komplexe Arbeitsanweisungen vermeiden.
- die sprachlichen Möglichkeiten durch Förderung erweitern und indem Auswahl- und Verständigungshilfen angeboten werden.
- Zeit einräumen, um über sprachliche Inhalte nachdenken und sie analysieren zu können.

Für den Fall, dass Schwierigkeiten auftreten, sich am Unterricht zu beteiligen und lautsprachlichen Lernphasen zu folgen:

- wesentliche Lerninhalte visualisieren.
- eine Mindmap anfertigen.

Für den Fall, dass Schwierigkeiten auftreten, Mimik, Gestik und Körpersprache zu verstehen:

- Übungen zum Mimiklesen machen.
- Emotionen versprachlichen.

Beeinträchtigungen in der wechselseitigen Kommunikation:

- Rollenspiele mit dialogischen Übungen und Rolleninstruktionen.
- Einsatz von Sozialgeschichten, Comic-Konversationshilfen.

Aufgabengestaltung:

- relevante Aufgabenbereiche farbig markieren.
- Aufgaben abschnittsweise vorlegen.
- nicht eindeutige Begriffe/Operatoren erklären und individuell absichern, dass Handlungsanweisungen verstanden werden.
- komplexe Aufgabenstellungen in Einzelschritte unterteilen.

Emotional-sozial:

- ein positives Selbstkonzept unterstützen, indem die Stärken im Unterricht betont werden (X malt sehr sauber aus, X kann bereits im Zahlenraum bis 10.000 addieren und subtrahieren. X kann allen Ländern der Erde ihre Hauptstädte zuordnen).
- nicht altersgemäßes Verhalten als Nichtverstehen der sozialen Situation umdeuten.
- soziale Situationen/Konfliktsituationen sachlogisch erläutern, Handlungsalternativen aufzeigen und positiv verstärken (ein persönliches Handlungsheft in visualisierter Form anlegen, Mimik/Gestik Dritter erkennen lernen und Handlungsstrategien aufbauen).
- nach Rücksprache mit Eltern und X bei Bedarf die Klasse ins Bild setzen und die sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle einbeziehen.

Motorisch:

- motorische Überschuss-/Entlastungshandlungen einkalkulieren (Gedränge vermeiden, in der Reihe als Erste oder als Letzte stehen einüben, zulassen, dass sich X einzeln umzieht).
- Bewegungsdrang kanalisieren und Phasen zur motorischen Entlastung einräumen (X rennt in Kreisen, um sich motorisch zu entlasten).
- individuelle Übungen anstelle von Mannschaftssportübungen bewerten.
- Auszeiten bzw. Unterbrechungen gewähren oder Rückzugswünschen nachkommen.
- Grafomotorik durch Tätigkeiten fördern (Kurven, Linien, Labyrinth; schneiden, falten, legen, spannen; Murmeln, Reis, Erbsen etc. in Trichter füllen).
- Übungen zur Grafomotorik (z.B. Übungsmaterialien von Achim Rix, Den Stift im Griff).
- Bezugslinie visualisieren
- größere Exaktheitstoleranz bei Zeichnungen/Schriftbild/Geometrie walten lassen

Fallbeispiel Grundschule

Schüler Y, 10 Jahre alt, Jahrgangsstufe 5

Bei Schüler Y liegt eine Diagnose aus dem autistischen Formenkreis vor. Diagnoserelevant zeigt Y Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitssteuerung, der sensorischen Reizverarbeitung und Intermodalität¹⁴², die zu erhöhter Ablenkbarkeit und, insbesondere bei schriftsprachlichen Anforderungen, zu verlangsamter Arbeitsweise führen. Y bedarf individueller Hilfen und direkter Instruktionen, um in den Arbeitsprozess zu finden, eine Handlungsroutine aufzubauen und in dieser kontextbezogen zu verbleiben.

Veränderung des zeitlichen Rahmens:

- bis zu 30%: Der zeitliche Rahmen sollte dahingehend verändert werden, dass bei gleichbleibendem Anforderungsniveau der Arbeitsumfang reduziert wird.

Verwendung technischer Hilfen:

- Tafeltext abfotografieren bzw. kopieren.

¹⁴² Intermodalität: Die Fähigkeit, Wahrnehmungsinhalte aus verschiedenen Sinnesgebieten miteinander zu verbinden

Verwendung personeller Hilfen:

- direkte Instruktionen, um in den Arbeitsprozess zu finden.
- Hilfen in der Ordnungsstruktur.

Individuelle Leitungsfeststellung in der Einzelsituation. Y schweift sonst schnell in sein Spezialthema „Astronauten“ ab und verfehlt die Zielstellung.

- kontextbezogenes Aufgabenverständnis und zielfokussiertes Arbeiten absichern.

Hinweise/Erläuterungen:

In allen Fächern ist die direkte Ansprache unerlässlich und es muss auf die Strukturierung der Aufgabenstellung geachtet werden (Reihenfolge der Aufgaben, farbliche Markierung, um auf Wesentliches aufmerksam zu machen).

Es muss überprüft werden, ob Y die Aufgabenstellung zielgerichtet erfasst hat und in eine Handlungsroutine findet. Anderenfalls benötigt er Hilfen durch Beispielaufgaben. Komplexe Aufgabenstellungen sollten in Teilabschnitte zergliedert werden, die er einzeln nacheinander bearbeiten kann.

Fallbeispiel Sekundarstufe I: Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10 Schülerin Z, 15 Jahre alt, Jahrgangsstufe 10

Schülerin Z ist es nicht möglich, sich in Situationen der Leistungsfeststellung mündlich zu äußern. Es ergeben sich folgende Erfordernisse:

- Organisationsform der mündlichen Prüfung verändern.
- den zeitlichen Rahmen verändern: Bis zu 100% mehr Zeit einräumen.
- schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise, da mündliche Leistungsnachweise nicht möglich sind.

Verwendung technischer Hilfen:

- Laptop bereitstellen, um die von der Prüfungskommission mündlich gestellten Fragen als Schreibgespräch schriftlich zu beantworten. Die Antworten werden der Prüfungskommission via Beamer visualisiert, so dass nachgefragt werden kann.

Grundsätzlich ist es so, dass die Sorgeberechtigten bzw. die volljährige Schülerin oder der volljährige Schüler vorab bei der Prüfungskommission den Nachteilsausgleich beantragen – im Falle von Z machen das ihre Eltern. Zusammen mit dem Antrag reichen sie ein fachärztliches Attest über die Diagnose aus dem autistischen Formenkreis, das die Komorbidität eines Mutismus` in Situationen der Leistungsfeststellung bestätigt. Die Klassenlehrkraft und die sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen können die Erziehungsberechtigten dabei unterstützen.

Beispiel für einen Antrag:

Antrag auf Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen

Fam. Beispiel
Beispielstraße 0
0000 Beispielstadt

Beispielschule
Beispielstraße
Beispielingen

Ort, Datum

Weiterleitung an die Prüfungskommissionen (Abschlussprüfungen Sekundarstufe I)

Antrag auf Gewährung von Nachteilsausgleich für unsere Tochter/unseren Sohn

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,

bei unserer Tochter /unserem Sohn, liegt eine Störung aus dem autistischen Formenkreis vor. Für die Abschlussprüfung der 10. Jahrgangsstufe, die sie/er (Datum] absolvieren wird, beantragen wir daher, dass ihr/ihm ein Nachteilsausgleich in Form einer abweichenden Organisation der Prüfung gewährt wird. Unsere Tochter/unser Sohn besucht derzeit die ... Jahrgangsstufe an der ... -Schule.

Es ist unserer Tochter/unserem Sohn aufgrund einer mit der Diagnose aus dem autistischen Formenkreis verbundenen Einschränkung in der sozialen Interaktion und wechselseitigen Kommunikation sowie einer Komorbidität¹⁴³ in Form eines selektiven Mutismus¹⁴⁴ nicht möglich, einen Dialog zu führen. Wir bitten daher um eine abweichende Prüfungsorganisation in der Weise, dass unsere Tochter/unser Sohn die von der Prüfungskommission mündlich an sie/ihn gerichteten Fragen schriftlich auf einem Laptop beantwortet.

Zudem hat unsere Tochter/unser Sohn diagnoserelevant Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitssteuerung, der sensorischen Reizverarbeitung, der Wortbedeutungsdifferenzierung und der Intermodalität der Reize. Insbesondere bei schriftsprachlichen Anforderungen führt dies zu einer verlangsamten Handlungsausführung, weshalb sie/er zusätzliche Zeit benötigt, um die Aufgaben zu bearbeiten.

Mit freundlichen Grüßen

Anlage: Fachärztliche Diagnose

Weitere Fallbeispiele

Weitere Fallbeispiele hat das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz, zusammenggetragen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/25>, Zugriff am: 05.05.2021

¹⁴³ Begleiterkrankung


¹⁴⁴ Siehe Kapitel *Förderschwerpunkt Sprache*

Situation	Möglicher Hintergrund	Mögliche pädagogische Maßnahmen	Mögliche Formen des Nachteilsausgleichs
<p>Tafelabschriften oder Mitschriften, schriftliche Antworten werden unleserlich, unvollständig oder gar nicht ausgeführt.</p>	<p>Die Auge-Hand-Koordination bindet wegen In-termodalitätsschwächen sehr viel Aufmerksamkeit und Konzentration. Das zeigt sich insbesondere beim Schreiben, bei der gleichzeitigen grafomotorischen Ausführung und wenn kognitive Leistungen erbracht werden sollen. Die Linearität einzuhalten gelingt nur bei äußerster Konzentration und führt zu schneller Erschöpfung. Längere Schreibphasen strengen daher deutlich an und führen, je nach Belastungsfähigkeit, teilweise zu einem stark unleserlichen Schriftbild bzw. unvollständiger Mitschrift. Es gelingt nicht, sich gleichzeitig auf das normgerechte Schreiben, den Inhalt und das Anwenden der Rechtschreibung sowie ggf. noch auf die Lehrersprache zu konzentrieren. Möglicherweise wird als unangenehm bis schmerzhaft wahrgenommen, auf weißem Papier zu schreiben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Ab)Schreibumfang reduzieren • Kopien zur Verfügung stellen • Das Tafelbild darf ab fotografiert werden. • Mitschrift durch Lernpatinnen bzw. Lernpaten oder Schulbegleitung • Lineaturen vergrößern • Anfangs- und Endpunkte markieren • Zu beschreibenden Raum auf dem Blatt / im Heft markieren • Abgetöntes Papier zur Verfügung stellen, Tönfolien zum Lesen anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungskontrollen, bei denen Tafelbilder zu übernehmen und zu ergänzen/zu vervollständigen sind, in Kopie zur Verfügung stellen • Mündliche statt schriftliche Leistungsfeststellung • Lösungen auf Diktiergerät sprechen lassen • Laptop verwenden
<p>Verlangsamte Arbeitsweise</p>	<p>Verschiedene Wahrnehmungsbereiche zu verknüpfen und verschiedene Reize zu verarbeiten stellen eine besondere Belastung dar. Dies wirkt sich häufig konzentrationsbelastend aus. Zudem führt es insbesondere in komplexen Situationen oder bei komplexen Handlungsanforderungen dazu, dass Handlungen verlangsamt ausgeführt werden, bis es gelingt, eine Handlungsroutine aufzubauen und sich auf die Aufgabebearbeitung zu fokussieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bei der zielgerichteten Materialorganisation (Was benötige ich zuerst? Welches Material danach? etc.) • Akzeptieren, wenn, nachdem eine Arbeitssequenz beendet ist, erst der nächste Arbeitsschritt möglich ist. Aufgaben dafür portionieren, bzw. Operatoren einzeln bearbeiten lassen • Checklisten zur Verfügung stellen (Womit beginne ich? Habe ich an die Groß- und Kleinschreibung gedacht? etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Personelle Hilfe: Direkte Instruktionen zum Handlungsstart, ggf. auch durch Beispiellösung • Veränderung des zeitlichen Rahmens, indem die Aufgabemenge reduziert wird

Situation	Möglicher Hintergrund	Mögliche pädagogische Maßnahmen	Mögliche Formen des Nachteilsausgleichs
<p>Mündliche Unterrichtsbeiträge werden monoton oder überartikuliert eingebracht. Evtl. erscheinen Beiträge im Tonfall unangemessen. Antworten erfolgen zeitverzögert.</p>	<p>Es braucht mehr Zeit, um die Gedanken ziefokussiert und kontextgebunden zu ordnen. Erschwert ist, eine Synthese aus non-, para- und verbalen Botschaften zu bilden und entsprechend zu reagieren bzw. diese selbst fließend anzuwenden und Äußerungen Dritter kontextabhängig zu verstehen. Dies begünstigt häufig Konflikte, kann auf Dritte distanzlos wirken. Ironie, Sarkasmus etc. Dritter kann nicht nachvollzogen werden. Reaktion ist entsprechend eher sachlogisch-rational.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit geben, um Sprache kontextgebunden zu verstehen und entsprechend zu antworten • Komplexe mündlich dargebotene Arbeitsanweisungen und Fragestellungen vermeiden, stattdessen diese in Sinn- bzw. Handlungsseihen verschriftlichen • Sachlogisch-rational geprägtes Wortverständnis berücksichtigen • Ironie, Sarkasmus, Doppeldeutigkeiten etc. vermeiden • Klar und eindeutig formulieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung des zeitlichen Rahmens durch Zeitzugabe • Aufgaben, die mündlich gestellt wurden, schriftlich stellen
<p>Allgemeine Arbeitsanweisungen werden nicht angenommen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mündlich an die Lerngruppe herangebrachte Arbeitsanweisungen werden oftmals nicht wahrgenommen. • Meist gutes visuell-räumliches Lernvermögen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Ansprache • Arbeitsauftrag verschriftlichen bzw. Symbole anwenden • Klare und eindeutige mündliche Arbeitsaufträge verwenden 	
<p>Psychosomatische Beschwerden (häufig Kopfschmerzen oder Bauchweh)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten (Neben-)Geräusche zu filtern • Erhöhte Sensibilität für (Neben-) Geräusche, z.B. vom Beamer, von Mitschülerinnen oder Mitschüler, Papierrascheln, Stiftführung auf dem Papier etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückzugsmöglichkeit in separaten Raum gewähren • Kopfhörer nutzen • Die Aufmerksamkeit direkt auf das Wesentliche lenken 	<p>Individuelle Leistungsfeststellungen in der Einzelsituation</p>

Situation	Möglicher Hintergrund	Mögliche pädagogische Maßnahmen	Mögliche Formen des Nachteilsausgleichs
Schwierigkeiten bei der Lösung von Aufgaben			
<p>Bsp. 1: Mathematik Rechenaufgabe: „Auf dem Bild siehst du acht Raben. Eine Katze kommt heran und fünf Raben fliegen weg. Wie viele Raben bleiben? Schreibe die Zahl auf.“ Antwort der Schülerin oder des Schülers: „Infolge der Schwarmintelligenz flögen alle Raben weg.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sachlogisch geprägtes Aufgabenverständnis • Wortwörtliches Verständnis • Aufgabenstellung sachlogisch korrekt beantwortet • Rechenoperation nicht durchgeführt. 	<p>In der Einzelsituation überprüfen, um Denk- und Lösungsweise zu verstehen und Aufgaben entsprechend anzupassen</p>	<p>Individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation</p>
<p>Bsp. 2: Tägliche Übung Mathematik Lehrkraft sagt Aufgaben an, Schüler*innen sollen nur die Lösung aufschreiben.</p>	<p>Schülerin oder Schüler beginnt nicht damit, die Lösung aufzuschreiben, weil sie/er sich die Aufgabe, ohne dass sie visualisiert ist, nicht merken kann. Die Folgen sind Frustrationserleben und Handlungsabbruch.</p>		<p>Aufgaben schriftlich vorlegen</p>
<p>Bsp. 3: Deutsch Gedichtinterpretation: <i>Der Fischer</i> Johann Wolfgang von Goethe (vierte Strophe): „Das Wasser rauscht, das Wasser schwoll, netzt' ihm den nackten Fuß; sein Herz wuchs ihm so sehnsuchtsvoll, wie bei der Liebsten Gruß.“</p>	<p>Wortwörtliches, sachlogisch-rational geprägtes Verständnis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sachtext anstelle eines Textes mit sozialen Implikationen ausgeben • Metaphern-Glossar verwenden lassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine individuelle Leistungskontrolle vornehmen, indem ein Multiple-Choice-Antwortschema eingesetzt wird • Sachtext anstelle eines Textes mit sozialen Implikationen

Situation	Möglicher Hintergrund	Mögliche pädagogische Maßnahmen	Mögliche Formen des Nachteilsausgleichs
<p><i>Sie sprach zu ihm, sie sang zu ihm; da war's um ihn geschehn: Halb zog sie ihn, halb sank er hin und ward nicht mehr gesehn“.</i> Interpretation einer Schülerin oder eines Schülers: „Hier wird ein Rettungsring benötigt.“</p>			<ul style="list-style-type: none"> • (aber: Beides nicht möglich in Prüfungssituationen!)
<p>Bsp.4: Musik Aufgabenblatt, mit dessen Hilfe Musikinstrumente (z. B. verschiedene Streichinstrumente) Hörbeispielen zugeordnet werden sollen. Die Hörbeispiele werden dazu über eine CD vorgespielt. Auf dem DIN-A4-Aufgabenblatt sind insgesamt 25 Zeilen zum Aufschreiben vorgegeben.</p>	<p>Die Nebengeräusche, die das Abspielgerät verursacht, binden die Aufmerksamkeit stärker als die Töne der Instrumente. Nachdem die Instrumente verklungen sind, sollen sie auf dem Arbeitsblatt vermerkt werden. Die Lineatur ist für diese Schülerinnen oder Schüler zu eng. Sie schreiben nur in Druckschrift und geraten schnell in Zeitnot durch den Wechsel vom Zuhören zur Schreibaktivität. Nach dem vierten Musikinstrument brechen sie ab und sind frustriert.</p>	<p>Vergrößerung der Lineatur</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsfeststellung in der Einzelsituation mit Möglichkeit, die CD mehrfach zu hören • Den zeitlichen Rahmen verändern, indem die Aufgabenmenge reduziert wird
<p>Bsp. 5: Alle Fächer Hausaufgaben werden unregelmäßig bis gar nicht angefertigt</p>	<p>Hausaufgabe wird erst am Stundenende mitgeteilt. Die Hausaufgaben aufzuschreiben und sich auf das nächste Fach vorzubereiten bedürfen der Zeit und erhöhen den Druck. Zudem ist die gesamte Lerngruppe evtl. lauter als während der Unterrichtsstunde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Absichern, dass die Hausaufgaben eingetragen werden, ggf. vorgefertigte Kopie zur Verfügung stellen • Von den Lernpatinnen bzw. Lernpartnern oder der Schulbegleitung eintragen lassen • Individuelle Hausaufgabenregelung, mit der zugleich ein Mindestumfang eingefordert wird 	

Situation	Möglicher Hintergrund	Mögliche pädagogische Maßnahmen	Mögliche Formen des Nachteilsausgleichs
 <p>Wichtig: Einige Schülerinnen und Schüler trennen die Lebensbereiche Schule und Zuhause stark voneinander ab und sind, infolge der permanenten Reizstimulierung im Unterricht, am Nachmittag nicht mehr in der Lage, sich konzentriert schulischen Anforderungen zu widmen.</p>			
<p>Beispiele für schwierige pädagogische Situationen</p>			
<p>Verhaltensveränderung, die mit Unruhe, Reizbarkeit, Ängstlichkeit, Verweigerung etc. einhergeht</p>	<p>Evtl. steht eine Veränderung an. Exkursion, Projekttag, Schulfahrt, Lehrkräftewechsel, Aufnahme neuer Mitschülerinnen oder Mitschüler etc. stellen eine Abweichung vom Gewohnten dar und können Stress auslösen.</p> <p>Evtl. ist die sensorische Reizbelastung zu hoch. Um den Stress zu kompensieren, reagieren die Schülerinnen oder Schüler, indem sie Geräusche produzieren, sich taktile Reize verschaffen, wiederkehrend Handlungen ausführen oder sich völlig zurückziehen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planung möglichst frühzeitig, ggf. Schülerinnen oder Schüler einbeziehen- Bei Schulfahrten nach Möglichkeit den Zielort durch Bilder etc. veranschaulichen • Zimmeraufteilung genau vorplanen • Möglichkeiten des Rückzugs erläutern • Abweichungen von der geplanten Tagesstruktur nach Möglichkeit vorberechnen bzw. Erklärungsbedarf akzeptieren und neue Personen kurz vorstellen • Beobachten, wann diese Verhaltensweisen auftreten (stressauslösende Faktoren) und diese minimieren bzw. Schülerinnen oder Schüler Entlastung ermöglichen 	

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

- Nachteilsausgleich für zeitweise oder chronisch kranke Schülerinnen und Schüler (Rundschreiben 11/19 vom 29. Juli 2019). Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/24>, Zugriff am: 05.05.2021
- Verwaltungsvorschriften über die Durchführung von Unterricht für kranke Schülerinnen und Schüler (VV-Kranke Schüler – VvkraSchül) vom 09. Februar 2015. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/26>, Zugriff am: 05.05.2021

Literatur

Autismus Deutschland e. V. Hrsg., 2012. Asperger-Syndrom – Strategien und Tipps für den Unterricht. Eine Handreichung für Lehrer. Hamburg

Autismus Deutschland e.V. Hrsg., 2012. Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom. Hamburg

Bernard-Opitz, Vera und Häußler, Anne, 2010. Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS), Stuttgart: Kohlhammer

Bernard-Opitz, Vera, 2020. Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen: Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer (ASS). Stuttgart: Kohlhammer

Girsberger, Thomas und Modolo, Maya, 2015. So macht me das. Gelterkinden/Schweiz: Kirja

Girsberger, Thomas, 2015. Die vielen Farben des Autismus. Stuttgart: Kohlhammer

Grätsch, Swantje, 2013. Lina, Matti und Herr Asperger. Köln: Kikt

Gray, Carol, 2002. My Social Stories Book. London: Jessica Kingsley Publishers

Gray, Carol, 2019. Comic-Strip-Gespräche-Illustrierte Interaktionen. Stockelsdorf: LIBELLUS Autismus

Gray, Carol, 2013. Der sechste Sinn II. Ein Unterrichtsplan zum Thema Autismus. St. Gallen: Autismus-Verlag

Häußler, Anne, 2005. Der TEACCH-Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus - Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund: Borgmann

Häußler, Anne, 2017. Kompetenz-Schlüssel. Wege zum Handeln eröffnen. Dortmund: Modernes Lernen.

Horbach, Britta, 2016. Praxishandbuch Autismus. Konkrete Strukturierungshilfen zur Förderung von Schülern im Autismus-Spektrum (1. bis 10. Klasse). Hamburg: Persen

Janz, Melanie, 2015. Warum Macht Sammy Das? Scotts Valley: CreateSpace Independent Publishing Platform

Kremer, Gabriele, 2018. Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Grundschule: Ratgeber und Praxishilfen für Lehrer (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen

Laubner, Marian Hrsg., 2019. Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Frankfurt/M.: Beltz

Matzies-Köhler, Melanie, 2015. Adlerblick & Tunnelsicht. Tipps für Lehrer. Stuttgart: Kohlhammer

Maus, Inez, 2014. Anguckallergie und Assoziationskettenrasseln. Mit Autismus durch die Schulzeit. Leipzig: Engelsdorfer

Rausch, Jürgen, 2013. Handreichungen zur Schulassistenz. Band 1. Borsdorf: Winterwork. ISBN 978-3864684517

Rausch, Jürgen, 2013. Handreichungen zur Schulassistenz. Band 2. Borsdorf: Winterwork. ISBN 978-3-86468-540-8

Rix, Achim, 2016. Den Stift im Griff. Hamburg: Persen

Sautter, Hartmut, Schwarz, Katja, Trost, Rainer Hrsg., 2012. Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung. Neue Wege durch die Schule. Stuttgart: Kohlhammer

Schirmer, Brita, 2010. Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München: Reinhardt

Schirmer, Brita, 2019. Nur dabei sein reicht nicht. Lernen im inklusiven schulischen Setting. Stuttgart: Kohlhammer

Schuster, Nicole, 2011. Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Stuttgart: Kohlhammer

Seger, Britta, 2014. Was ist mit Tom? Geschichten zur Aufklärung über Autismus in der Grundschule. Karlsruhe: Loeper

Tschirren, Barbara, 2015. Ich bin Loris – Kindern Autismus erklären. Köln: Balance

Tuckermann, Antje, Häußler, Anne, Lausmann, Eva, 2012. Herausforderung Regelschule. Unterstützungsmöglichkeiten für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen im lernzielgleichen Unterricht. Dortmund: Borgmann

Links

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg Hrsg. 2009. Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen. Teil 6: Autismus. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/27>, Zugriff am: 05.05.2021
- AG Autismus: Arbeitshilfen zur autismusspezifischen Förderplanung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/28>, Zugriff am: 05.05.2021
- Autismus-Forschungs-Kooperation (AFK): Autisten in der Schule. Mehr Wissen für einen erfolgreichen Schulbesuch (Flyer o.J.)
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz: Schulische Förderung von Kindern mit Autismus. Material- und Formularsammlung für Schulen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/29>, Zugriff am: 05.05.2021
- Landesförderzentrum Autistisches Verhalten Schleswig-Holstein – ehemals Beratungsstelle inklusive Schule/Autismus – BIS Autismus. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2a>, Zugriff am: 05.05.2021
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Hrsg., 2009. Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen. Stuttgart. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2b>, Zugriff am: 05.05.2021
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Hrsg., o. J. Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung in Sachsen-Anhalt. Magdeburg. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2c>, Zugriff am: 05.05.2021

Hinweis auf frühkindlichen Autismus

Frühkindlicher Autismus bezeichnet nach den in Deutschland noch angewendeten Diagnosekriterien, dass sich die Störung **vor** dem 3. Lebensjahr manifestiert hat und die gesprochene Sprache ausbleibt bzw. verspätet einsetzt. Asperger-Spektrum etc. zeigt sich hingegen **nach** dem 3. Lebensjahr. Irrtümlicherweise wird häufig angenommen, dass Frühkindlicher Autismus zwingend mit Geistiger Entwicklungsstörung/Geistiger Behinderung assoziiert ist, was jedoch nicht stimmt. Die Schülerinnen und Schüler mit Frühkindlichem Autismus, bei denen eine Intelligenzminderung vorliegt, haben die Kombination der Förderschwerpunkte Autistisches Verhalten/Geistige Entwicklung und erhalten keinen Nachteilsausgleich, da sie nach den Bildungsgängen Geistige Entwicklung und Lernen unterrichtet werden.

8 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen

Ina Skrzipek

Einführung

In einer Veröffentlichung des Landes Schleswig-Holstein wird der Förderschwerpunkt „Sehen“ folgendermaßen eingeführt: „Unsere gegenwärtige Welt ist in hohem Maße visuell ausgerichtet. Durch den Sehsinn werden in einer kürzeren Zeit mehr Informationen gewonnen als durch irgendeinen der anderen Sinne. Das Auge vermittelt dem Gehirn Sinnesreize für die Interpretation von Farben und Dimensionen von Objekten, für die Einschätzung von Entfernungen und für die Verfolgung einer Bewegung. Die Sehfähigkeit spielt eine wichtige Mittlerrolle bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von Eindrücken anderer Sinnesorgane und stellt eine Verknüpfung zwischen Person und Umwelt dar. Durch das Sehen findet mehr Zufallslernen statt als durch den Gebrauch irgendeines anderen Sinnes. Unter pädagogischem Aspekt bedeutet das, dass für alle Schülerinnen und Schüler optimale äußere Bedingungen für gutes Sehen in der Schule und im sozialen Umfeld zu schaffen sind. Für diejenigen, die von Sehbehinderung bedroht sind oder bei denen bereits eine Sehschädigung vorliegt, sind diesbezügliche Maßnahmen unverzichtbar.“¹⁴⁵

Die Handreichung zum Feststellungsverfahren aus Brandenburg beschreibt die Ausprägungen des Förderschwerpunktes „Sehen“: „Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Sehen“ zeigen unterschiedliche Formen und Ausprägungen der Herabsetzung des Sehvermögens.

Die längerfristig oder lebenslang bestehenden Auswirkungen werden im Einzelfall durch viele Faktoren bestimmt:

- durch das Eintrittsalter der Sehschädigung,
- den Umfang der verbleibenden Sehfähigkeit,
- die Prognose,
- die bereits durchgeführten Fördermaßnahmen,
- die Versorgung mit Hilfen,
- das Verhalten der Umwelt und
- den Umgang der betroffenen Kinder und Jugendlichen mit ihrer Beeinträchtigung.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Sehen“ kann durch die Herabsetzung des Sehvermögens erwachsen, wenn durch die Sehschädigung auch unter Nutzung von optischen Hilfen der Lernprozess erheblich beeinflusst wird. Eine augenärztliche Diagnose ist die Voraussetzung für die Einleitung eines Feststellungsverfahrens im Förderschwerpunkt „Sehen“. Sie enthält Daten aus der Messung der Sehschärfe (Visus) für die Ferne unter Berücksichtigung der Refraktionskorrektur durch die Brille.

Daraus ergeben sich entsprechend der Ausprägung der Sehschädigung folgende Gruppen sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler:

- sehbehinderte Schülerinnen und Schüler: Das Sehvermögen ist auf weniger als 1/3 bis 1/20 der Norm herabgesetzt (1. Auge 0,3 – 0,067, 2. Auge 0,3 und weniger)

¹⁴⁵ © Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Hrsg., 2002. Lehrplan Sonderpädagogische Förderung. Kiel, 139. Verfügbar unter: <https://lehrplan.lernnetz.de>, Zugriff am: 05.05.2021

- hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler: Das Sehvermögen ist auf weniger als 1/20 bis 1/50 der Norm herabgesetzt (1. Auge 0,05 – 0,03, 2. Auge 0,05 und weniger)
- blinde Schülerinnen und Schüler: Das Sehvermögen ist in der Regel auf weniger als 1/50 der Norm herabgesetzt. (auf dem besseren Auge 0,02 und weniger)

Eine Beeinträchtigung des funktionalen Sehens durch eine Störung des Sehverarbeitungsprozesses infolge einer Hirnschädigung kann zu sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Sehen“ führen.

CVI – Cerebral Visual Impairment

Eine Beeinträchtigung des funktionalen Sehens durch eine visuelle Wahrnehmungsstörung, eine Winkelfehlsichtigkeit, kann im Einzelfall sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Sehen“ für eine befristete Zeit ergeben.¹⁴⁶

Das diagnostische Verfahren im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen

Fachärztliche Diagnostik

„Vor der Beantragung eines Feststellungsverfahrens ist eine fachärztliche Abklärung der Beeinträchtigung im Sehen erforderlich. Eine aktuelle augenärztliche Diagnose mit Daten zum physiologischen Sehen enthält Aussagen zur aktuellen Sehschärfe, die durch die Messung der Sehleistung und des Gesichtsfeldes gewonnen werden.“

Der Visus für die Nähe und/oder die Ferne ist notwendig, weil die Kinder unterschiedliche Einschränkungen haben. Für den Lese- und Schreibprozess braucht man den Nahvisus, um die notwendigen optischen Hilfsmittel, den Vergrößerungsbedarf usw. bestimmen zu können. In der Regel ist ergänzend dazu eine Prüfung des funktionalen Sehens durch einen Orthoptisten¹⁴⁷ zu veranlassen. Diese differenzierte Prüfung ermöglicht es, die Auswirkungen der Herabsetzung des Sehvermögens auf den Lernprozess einzuschätzen.

Bei einer Beeinträchtigung des funktionalen Sehens durch eine Störung des Sehverarbeitungsprozesses infolge einer zerebralen Sehstörung sind neben der augenärztlichen Diagnostik und der Überprüfung des funktionalen Sehens durch einen Orthoptisten Informationen interdisziplinärer Fachleute (Pädiatrie, Neurologie) einzuholen.

Die Diagnostik sollte folgende Kriterien umfassen:

- a) funktionales Sehen: Blickkontakt, Kopf- und Rumpfhaltung, Arbeitsentfernung, Motilität, Augenfolgebewegungen, Konvergenz und Akkommodation, Nystagmus, Fixation, Fixationsverhalten, Visus nah und fern, Vergrößerungsbedarf, Gesichts- und Blickfeld, Stereosehen, Fusionsbreite.
- b) visuelle Wahrnehmung: Kontrastsehen, Farberkennung, Formkonstanz, Größenkonstanz, Visuomotorik, Lokalisation, visuomotorische Geschwindigkeit, Raum-Lage-Beziehungen, räumliche Beziehungen, Abzeichnen, Gestalt schließen
- c) Einschätzung der Beleuchtung.¹⁴⁸

¹⁴⁶ © Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens, Potsdam, 24. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 05.05.2021

¹⁴⁷ Orthoptistinnen und Orthoptisten sind Fachkräfte für Augenheilkunde.

¹⁴⁸ Vgl. Anm. 2, 24 - 25

Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht

Schulorganisatorische Maßnahmen

- Assistentkraft mit detaillierter Aufgabenbeschreibung hinzuziehen
- Arbeitstisch mit anschrägbarer Arbeitsplatte und zusätzlicher Ablagemöglichkeit bereitstellen
- sicherstellen, dass der Schulweg bewältigt wird
- Schulgebäude/Schulgelände möglichst barrierefrei gestalten
- Klassenraum sollte gut zugänglich gelegen sein.
- häufige Raumwechsel vermeiden
- kontinuierliche Raumstruktur als Orientierungshilfe
- Sitzplatz zentral zur Tafel, möglichst in der ersten Reihe, ggf. Einzelarbeitsplatz einrichten
- angemessene Licht-, Beleuchtungs- und akustische Verhältnisse schaffen
- Ausstattung des Arbeitsplatzes mit ausreichender Ablagemöglichkeit, bei Bedarf Drehstuhl
- Stromzugang am Arbeitsplatz sichern
- taktile, akustische bzw. visuelle Markierungen, um sich im Raum bzw. Gelände zu orientieren
- Pausen individuell gestalten (Sehpausen)
- Verdunklungsmöglichkeiten bei Blendempfindlichkeit einrichten
- Diktiergerät/Smartphone bereithalten

Technische Hilfen

- Punktschriftbogenmaschine/Papier
- Braillezeile
- Brailledrucker
- PC mit Vergrößerungssoftware
- elektronische Wörterbücher/Duden
- Aufgaben als Datei
- Schulbücher als PDF-Dateien, Sprachausgabe am PC incl. Kopfhörer
- elektronisches Tafelwerk
- Tafelwerk in Punktschrift
- ein wissenschaftlicher Taschenrechner (nicht grafikfähig, nicht programmierbar)
- Termevaluator (wissenschaftlicher Taschenrechner für Blinde und Sehbehinderte)
- Bildschirmlesegerät mit Tafelbildkamera
- Vergrößernde Sehhilfen (Lupen, Monokulare)

- spezifische Arbeitsplatzbeleuchtung
- von der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle empfohlene Schriftart anbieten
- von der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle empfohlene Schriftgröße, Vergrößerungskopien anbieten
- kontrastreiche Stifte
- spezielle Lineatur
- Einzelaufgaben auf separaten Blättern
- bei Bedarf farbliche Hervorhebung durch Unterstreichung o. ä. ersetzen
- sehbehindertenspezifische Zeichengeräte (Lineal, Geodreieck, adaptierter Winkelmesser, Zirkel)
- Kontrastoptimierung
- Druckschrift, nicht doppelseitig schreiben
- Tafelbildfoto
- individuell bevorzugtes Papier
- Arbeitsvorlagen so umgestalten, dass sie digital eingesetzt werden
- Arbeitsvorlagen in Brailleschrift
- Modelle, tastbare Darstellungen, z.B. Landkarten
- Vergrößerungsbedarf ermitteln und Texte daraufhin vergrößern (siehe Anhang)
- Konzepthalter
- Zeichentafel
- Fixierhilfen (Ersatz für die „Haltehand“)
- Antirutschfolien
- Desktop-Hintergrund, der es leichter macht, sich am Bildschirm zu orientieren

Didaktisch–methodische und pädagogische Maßnahmen

- Zeitzugabe in Prozent angeben
- kompensatorische Strategien anbahnen
- Orientierung und Mobilität trainieren
- lebenspraktische Fertigkeiten trainieren
- Blindenschriftsysteme (Vollschrift, Eurobraille, Kurzschrift, Stenografie, Mathematik, Chemie- und Musikschrift)
- Präzisionsabweichung in naturwissenschaftlichen Fächern (in mm)
- Tätigkeiten, Übersichten, grafische Darstellungen, Bilder verbalisieren
- nonverbale Botschaften vermeiden
- alternative Aufgabenstellungen im Kunst-, Musik- und Sportunterricht
- längere Texte vorlesen

- schriftliche Inhaltsangaben von Filmen bzw. für Sehgeschädigte Bilder beschreiben
- klar strukturierte Arbeitsblätter
- bestimmte Aufgabenbereiche inhaltlich verändern (z. B. bei einer Bildbeschreibung)
- **Wichtig: Ermöglichen, dass Bilder und Objekte, je nach individueller Situation, aus der Ferne/Nähe betrachtet werden**

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung



Wichtig: Fachliche Anforderungen dürfen durch einen Nachteilsausgleich nicht verändert werden.
Auf Zeugnissen wird weder der Förderbedarf noch der gewährte Nachteilsausgleich eingetragen.
Zeitzugaben, optimierte äußere Lernbedingungen und methodisch-didaktische Maßnahmen sind daher kein Luxus, sondern Lernvoraussetzung!

Nachteilsausgleiche sind nicht gleichzusetzen mit Förderung. Sie dienen ausschließlich der Kompensation. Beziehen kann sich die Kompensation auf eine Behinderung, eine Teilleistungsstörung oder eine besondere Situation, in der für die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler vergleichbare Bedingungen hergestellt werden, unter denen sie ihre Leistung erbringen.

Inhaltliche Förderkonzepte lassen sich nicht über einen Nachteilsausgleich begründen.

Bei einem Nachteilsausgleich handelt es sich stets um eine bedarfsgerechte Einzelfallentscheidung.

Was mit dem Nachteilsausgleich im Einzelnen unternommen wird, darf lediglich die behinderungsbedingte Benachteiligung ausgleichen. Allerdings dürfen die Prüfungsanforderungen dadurch qualitativ nicht verändert werden. Möglichkeiten für einen Nachteilsausgleich bei Leistungsfeststellungen sind

- mündliche statt schriftlicher Leistungserhebung,
- individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation,
- alternative Präsentation von Aufgaben und Ergebnissen nach Absprache,
- eigene Bewertungsmaßstäbe für den Sportunterricht (siehe Anhang).

Fallbeispiele

Fallbeispiel Grundschule

Schüler X, 7 Jahre alt, Jahrgangsstufe 1, blind

X besucht die Jahrgangsstufe 1 einer Grundschule. Er ist auf Grund eines Anophthalmus (nicht angelegter Augäpfel beidseitig) blind. Im Rahmen des Feststellungsverfahrens wurden Hilfen und Unterstützung für den Unterricht beantragt.

Es ist notwendig, dass X durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen für den Förderbedarf Sehen begleitet wird. Kolleginnen und Kollegen sollten fortgebildet werden, damit sie mit der Problematik des Förderschwerpunktes Sehen vertraut sind.

Auch den anderen Schülerinnen und Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, Techniken und Strategien ihres blinden Mitschülers kennenzulernen und zu erproben, um sich in seine Situation einfühlen zu können.

Technische und organisatorische Maßnahmen

Der Arbeitsplatz von X sollte genügend Stauraum und Ablagemöglichkeiten für Material sowie ausreichend Platz zum Arbeiten bieten. Sein Arbeitsplatz sollte mit einer Punktschriftmaschine und entsprechendem Papier ausgestattet sein. Um die Brailleschrift zu lernen sind Hilfsmittel, z. B. Schulsteckleiste, Haussteckbrett, Magnetkasten, Zeichentafel notwendig.

Diverse taktile Materialien, mit denen die Feinmotorik geschult wird (Perlen, Murmeln usw.), sowie Sortier-, Rechen- und Magnetkästen, sollten auch zur Verfügung stehen. Für den Lese-Schreiblernprozess wird ein Schulbuch in Brailleschrift benötigt. Arbeitsblätter müssen taktil aufbereitet sein (Punktschrift, Relief). Da X keine visuellen Informationen verarbeiten kann, ist es unabdingbar, dass Inhalte auf eine konkrete und anschauliche Weise mit Objekten vermittelt werden, die den Tastbereich berücksichtigen.

Um X Orientierungshilfen zu geben, ist es angeraten, die räumliche Struktur nicht zu verändern. Raumwechsel sollten weitestgehend vermieden werden, um sicherzustellen, dass die Arbeitsmaterialien stets verfügbar sind. Die Eingangsbereiche in andere Räume sollten taktil oder akustisch gekennzeichnet sein. Das gilt gleichermaßen für den Platz an der Garderobe oder andere Orte, die regelmäßig besucht werden. Damit X die Wege zur und in der Schule bewältigen kann, müssen seine Orientierung und Mobilität trainiert werden. Oder er braucht eine Begleitperson, die die Wege mit ihm geht und sie mit ihm erarbeitet.

Es ist unerlässlich, dass X eine verlängerte Arbeitszeit eingeräumt wird, da er für alle Wahrnehmungsprozesse und auszuführenden Tätigkeiten längere Zeit benötigt. Es können zum Beispiel auch Taststrategien, Umgang mit Blindenhilfsmitteln bspw. in Geometrie und Geografie (Reliefs, Zeichentechniken für Geometrie), Orientierungs- und Mobilitätstraining (mit sehender Begleitung gehen, Gegenstände finden u. ä.) von allen Schülerinnen und Schülern erprobt werden.

Hinweise für Sport, Kunst und Musik

Im Rahmen des Sportunterrichts sind die basalen Fertigkeiten bei allen Übungen zu berücksichtigen (Bewegungserfahrungen beim Werfen, Fangen u. ä.). Der Kunstunterricht sollte so gestaltet werden, dass X über Materialien, Medien und Werkzeuge verfügt, die seinen Fähigkeiten und Wahrnehmungsmöglichkeiten entsprechen. Auf Tonträgern (Abspielgerät mit Kopfhörern) kann X Musik angeboten werden, z.B. Lieder, die er hörend einüben kann. Für ihn sollten zudem Instrumente bereitgehalten werden, die seinen Fähigkeiten und Wahrnehmungen entsprechen.

Fallbeispiel Sekundarstufe I

Schülerin Y, 15 Jahre alt, Jahrgangsstufe 9, sehbehindert

Diagnose: Albinismus

In Folge der Augenerkrankung liegen eine erhebliche Visusminderung (10 %), ein Nystagmus (Augenzittern) und eine starke Blendempfindlichkeit vor.

Technische und organisatorische Maßnahmen

Vorhandene Sehhilfen in Form getönter Brillen sind zuzulassen. Y benötigt vergrößernde Sehhilfen in Gestalt eines Bildschirmlesegerätes/Tablets mit Tafelbildkamera. Dieses Gerät sollte transportabel sein, damit bei einem Raumwechsel darauf zurückgegriffen werden kann. Die Schulbücher sollten als PDF-Datei vorliegen, damit Y mit dem Lehrbuch

arbeiten kann. Voraussetzung hierfür ist ein Laptop. Auf diesem Laptop kann Y ihre Mitschriften erledigen, insofern sie nicht die Papierform bevorzugt.

Y. sollte die Möglichkeit der Vergrößerung durch Annäherung an Bilder, Objekte und die Tafel ermöglicht werden.

Eine Variante Inhalte zu vermitteln besteht darin, Tafelbilder und Versuchsreihen u. ä. zu verbalisieren. Tunlichst zu vermeiden ist, dass Leuchten, Fensterlicht oder grelles Papier blenden. Y sollte eine Auswahl verschiedener Papierarten haben, um ein für ihr Sehvermögen erreichbares Optimum an Sehschärfe zu erzielen.

Auf Grund des Nystagmus ist die Adaptation von Arbeitsblättern zu empfehlen. Schriftgröße und Schriftform sind im Vorfeld zu bestimmen und der Schülerin anzubieten.

Wenn Dinge/Inhalte kontrastreich dargestellt sind, können sie besser erkannt und entspannter gesehen werden. Ist die Tafel blendfrei und sauber, kann Y Informationen besser aufnehmen. Um genügend Zeit für die Aufgaben zu haben, sollte es der Schülerin gestattet werden, das Tafelbild mit dem Tablet oder einem Lesegerät zu fotografieren. Maßstab für den zeitlichen Rahmen ist das Arbeitstempo, das sich aus der Sehbeeinträchtigung ergibt.

Landkarten, Grafiken u. ä. sollten auf das Wesentliche beschränkt, kontrastreich und in angemessener Größe vorhanden sein. Sehbehindertenspezifische Hilfsmittel, etwa spezielle Zirkel, Lineale usw., dürfen benutzt werden, ebenso ein spezieller Taschenrechner. Eine Präzisionsabweichung bei Zeichnungen (z. B. in Mathematik/Geometrie) ist im Vorfeld festzulegen. Neu definiert werden müssen die Bewertungsmaßstäbe im Sportunterricht (siehe Anlage Umrechnung Bewertung Sportunterricht).

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG), Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1x>, Zugriff am: 05.05.2021

§3 (1) – Recht auf Bildung

Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung - GV) vom 02. August 2007, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1n>, Zugriff am: 05.05.2021

§ 5 – Grundsätze der Förderung

§ 9 – Flexible Eingangsphase

§ 15 – Gutachten der Grundschule

Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung – VV-GV vom 02. August 2007, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2d>, Zugriff am: 05.05.2021

Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 20. Juli 2017, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2e>, Zugriff am: 05.05.2021

§ 6 – Fortführung, Änderung und Beendigung der sonderpädagogischen Förderung

§§ 7-11 – Gemeinsamer Unterricht

§§ 12-17 – Förderschulen, Förderklassen und integrativ-kooperative Schulen

Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung – VV-SopV vom 20. Juli 2017

Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (Sekundarstufe I-Verordnung - Sek I-V vom 2. August 2007, Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/22>, Zugriff am: 05.05.2021

§ 21 – Zweck der Prüfung, Teilnahme

Literatur

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Potsdam. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 05.05.2021

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Hrsg., 2002. Lehrplan Sonderpädagogische Förderung, Kiel. <https://lehrplan.lernnetz.de>

Drave, Wolfgang (Hrsg.), 1989. 1. Klasse Regelschule blind. Eltern und Lehrer blinder Kinder an Regelgrundschulen berichten. Würzburg: edition bentheim

Lokatis-Dasecke, Susann und Wolter, Bärbel, 2008. Gemeinsam kreativ - Handreichung der Staatlichen Schule für Sehgeschädigte Schleswig zum gemeinsamen Kunstunterricht. Integrativer Kunstunterricht mit blinden Schülerinnen und Schülern. Würzburg: edition bentheim

Röpke, Birgit, 2016. Einfach leichter: Modifikation und Adaptation von Hilfsmitteln zur Durchführung alltagspraktischer Fertigkeiten für Menschen mit beeinträchtigtem Sehen. Würzburg: edition bentheim.

Thiele, Michael, 2007. Handreichung der Staatlichen Schule für Sehgeschädigte Schleswig zum gemeinsamen Sportunterricht – Bewegung, Spiel und Sport. Würzburg: edition bentheim. <https://www.isar-projekt.de/literatur/bewegung-spiel-und-sport-im-gemeinsamen-unterricht-von-sehgeschaedigten-und-normalsichtigen-schuelerinnen-und-schuelern-handreic-454.html>

Gruber, Hildegard und Hammer, Andrea, Hrsg., 2000. Ich sehe anders. Würzburg: edition bentheim

<https://www.integrationskinder.org>

Anhang


Franz-Josef Beck: Lesen sehbehinderter Schülerinnen und Schüler – Diagnostik und Förderung, 2013

Checkliste Textmedien für den Unterricht (Arbeitsplatz)

Diesen Bogen bitte am Arbeitsplatz der Schülerin oder des Schülers bereitlegen.

Schülerin oder Schüler: _____ Schuljahr: _____

Klasse: _____ Fach: _____

Schreiben Arbeitsblätter		
Linienabstände beim Schreiben (Ober- und Unterlängen einrechnen)		
Schreibstiftstärke		
Schreibstiftfarbe		
Besonderheiten Handschrift (Druckschrift oder verbundene Schrift)		
Lückentext mit kontrastreichen durchgehenden Linien, Eintragungsbereich evtl. mit Rahmen und/oder taktil hervorheben		
Eintragungsbereich linksbündig zur Blattkante		
Darstellungen mit Konturen verstärken (evtl. taktil)		
Einheitliche Struktur der Arbeitsblätter in der Kopfzeile: Fach, Thema, Datum; Fußzeile: Seitenzahl rechts		
Kopiervergrößerungsstufe für Arbeitsblätter		

Lesen: Papier/Computer Textgestaltung		
Bucheinband/Buchmarkierungen (farbig, taktil)		
Bindungsart (Ringbuchordner, Buch)		
Zeilenabstand		
Schrifttyp		
Textfeld/Textspalten		
Buchstabenanzahl in einer Zeile		
Keine Worttrennungen		
Leseschablone (Folie/Pappe)		
Farbige Folie für den Lesetext		
Kopiervergrößerungsstufe für Texte		

Vergrößerungsbedarf – Computerschriftgröße

Angaben und Zahlen nach Nef und Buser

Vergrößerungsbedarf

Vergrößerungsbedarf	Computerschriftgröße (pt)
1,00	9
1,25	12
1,60	15
2,00	19
2,50	24
3,20	30
4,00	37
5,00	47
6,30	59

Diese Maßeinheit gibt an, um wie viel vergrößert ein Text angeboten werden muss, damit er in 25cm gelesen werden kann.

Die Angaben beziehen sich auf die Schriftart Arial, Standard und sind angenäherte Werte, die als Richtwerte gelten.

Bsp.: Bei einem Vergrößerungsbedarf von 2,5 wäre die Schrift Arial, Standard, 24 pt (Punkte) aus 25 cm lesbar.

Arial, Standard, 37 pt

Schrift Arial, Standard 30 pt

Das ist die Schrift Arial, Standard, 19 pt

Das ist die Schrift Arial, Standard, 15 pt

Das ist die Schrift Arial, Standard, 12 pt

Das ist die Schrift Arial, Standard, 9 pt

Empfehlungen für die Bewertung im Sportunterricht

Integration

Die schulinterne Bewertung in Verbindung mit den vorliegenden Faktoren ergibt die Bewertung.

B1: Lichtschein

B2: bis 1/30

B3: bis 1/10

	Lauf	Sprung	Wurf/Stoß
B3	0,95	1,05	1,07
B2	0,88	1,11	1,16
B1	0,80	1,20	1,27
B31b	0,91	1,09	1,11
B21b	0,85	1,15	1,20
B11b	0,75	1,27	1,33

9 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Frauke Wall

Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung sind eine ausgesprochen heterogene Gruppe. Neben jenen Schülerinnen und Schülern, die sichtbar körperlich-motorisch beeinträchtigt sind, gibt es auch solche, bei denen dies nicht direkt sichtbar ist. Aber auch Schülerinnen und Schüler mit einem sehr komplexen und erhöhten Förder- und Unterstützungsbedarf zählen zu dieser Gruppe.

„Neben sonderpädagogischen Maßnahmen sind hier intensive, umfängliche, therapeutische und pflegerische Unterstützungsmaßnahmen erforderlich.“¹⁴⁹ Allen Schülerinnen und Schülern mit diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ist gemeinsam, „dass sie körperliche Beeinträchtigungen zeigen, die nicht nur vorübergehend, sondern längerfristig oder lebenslang gegeben sind. Auswirkungen dieser Beeinträchtigung betreffen nicht allein funktional einen körperlichen Bereich, sondern haben in Form erschwerter Selbstverwirklichung und eingeschränkter sozialer Teilhabe komplexen Einfluss auf den Betroffenen. [...]

Sonderpädagogischer Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung ist dann gegeben, wenn trotz Einsatz verschiedenster Hilfen und Strategien zur Kompensierung der körperlichen und motorischen Beeinträchtigung der Lernprozess erheblich beeinflusst wird und eine hinreichende Förderung im Unterricht ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht möglich ist. [...]

Die verschiedenen Erscheinungsformen, die von Fachärzten diagnostiziert werden und in unterschiedlicher Ausprägung auftreten, können sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ zur Folge haben:

- Schädigung von Gehirn und Rückenmark [...]
- Schädigung von Muskulatur und Knochengestüt [...]
- chronische Erkrankungen oder Fehlbildung von Organen [...].¹⁵⁰



Wichtig: Fachliche Anforderungen dürfen durch einen Nachteilsausgleich nicht verändert werden. Auf Zeugnissen wird weder der Förderbedarf noch der gewährte Nachteilsausgleich eingetragen.
Zeitzugaben, optimierte äußere Lernbedingungen und methodisch-didaktische Maßnahmen sind daher kein Luxus, sondern Lernvoraussetzung!

¹⁴⁹ © Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des Sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Potsdam, S. 22. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/11>, Zugriff am: 05.05.2021

¹⁵⁰ ebd., S. 21

Mögliche Maßnahmen individueller Unterstützung im Unterricht

Weil die Gruppe heterogen zusammengesetzt ist, muss sie, soweit erforderlich, auch auf vielfältige Weise unterstützt werden. Je nachdem, wie die körperliche Beeinträchtigung im Einzelnen beschaffen ist und wie sie sich konkret auswirkt, muss jeweils einzelfallbezogen entschieden werden, was an Unterstützung sinnvoll und angemessen ist. In welcher Weise unterstützt wird, ist Bestandteil des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens und wird in diesem Rahmen beraten und individuell festgelegt.

Ziel der individuellen Unterstützungen ist es, den betroffenen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe am gemeinschaftlichen Schulleben zu ermöglichen. Sie sollen dazu befähigt werden, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können und so in ihrer Selbstständigkeit gefördert werden. Im Rahmen der organisatorischen und pädagogischen Möglichkeiten kann die erforderliche individuelle Unterstützung schulorganisatorische Vorkehrungen, die Ausstattung (inklusive technischer Hilfen) und didaktisch-methodisches Instrumentarium betreffen.

Für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung wird Folgendes zur Unterstützung empfohlen:

„Schulorganisatorische Maßnahmen/Ausstattung

- Organisation des Schülertransportes
- Bereitstellung speziellen Schulmobiars (höhenverstellbarer Tisch, Spezialstuhl, Stehbrett)
- Mobilitätshilfen nutzen (Rollstuhl, Sportrollstuhl, Rollator, Dreipunktstützen)
- einen zweiten Schulbuchsatz bereithalten
- besondere Sitzposition im Raum (geeignete Position zur Lehrkraft und Tafel; Steckdose in der Nähe)
- Unterricht findet vorrangig auf einer Etage, möglichst in einem festen Raum statt
- Unterrichtsablauf nach Therapiezeiten, Essenszeiten danach ausrichten
- behindertengerechte Toilette
- Pflegeraum mit Liege
- Bereitstellung von Räumlichkeiten zur Aufbewahrung der Medikamente
- Barrierefreiheit der Schule (Haltehilfen, Fahrstuhl)
- bereitstellen von abrufbarem Personal für den Toilettengang
- bereitstellen von unterstützendem Personal für individuelle Hilfe im Schulablauf
- Planung von Hausunterricht
- individuelle Pausenregelung /Pausengestaltung

Technische Hilfen

- Nutzung von Computern, Laptops, Tablets und Druckern
- Einsatz einer spezifischen Tastatur
- Nutzung eines Diktiergerätes
- Einsatz eines vergrößerten Taschenrechners

Didaktisch-methodische Hinweise

- Verwendung spezifischer Arbeitsmaterialien (rutschfeste Folien, spez. Zeichengeräte, geeignete Stifte, Scheren)
- Meldehilfe (wenn Kinder aus eigener Kraft den Arm nicht heben können)
- Verwendung einer speziellen Lineatur
- Verzicht auf Mitschrift von Tafeltexten / Bereitstellung als Kopie oder Mitschrift von Mitschülerinnen oder Mitschülern
- mündliche statt schriftliche Arbeitsformen bei Beeinträchtigung der Grafomotorik
- Einsatz von Anschauungsmaterial / verstärkte Visualisierung von Unterrichtsinhalten
- Verbalisierung von Handlungsabläufen
- adaptierte Arbeitsblätter (Schriftvergrößerung)
- differenzierte Aufgabenstellungen (auch bei der Hausaufgabenerteilung)
- Verzicht auf Überprüfung praktischer Unterrichtsleistungen / Ersatz durch mündliche Darbietung
- größere Toleranz bei der Exaktheit von motorischen Anforderungen (Schriftbild, zeichnerische Anforderungen)
- Planung spezifischer Sport- und Bewegungsangebote
- Schülerpatenschaften für Hilfestellung im Unterricht, in den Pausen, beim Wechsel der Räume.¹⁵¹

Welche Möglichkeiten bestehen, individuell zu unterstützen und zu fördern, wird im Förderausschuss gemeinsam mit der Fachkraft für den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung beraten, deren diagnostisches Team vom Staatlichen Schulamt beauftragt wurde. Andere Kostenträger hinzuzuziehen kann erforderlich sein und liegt in der Verantwortung des diagnostischen Teams. So kann im Bedarfsfall z. B. im Rahmen der Leistungen der Eingliederungshilfe (SGB XII) zusätzliches sonstiges Personal empfohlen werden, damit der Schülerin oder dem Schüler die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft ermöglicht oder erleichtert wird.

Der tatsächliche Bedarf kann sich entwicklungsbezogen verändern und muss daher ggf. durch einen Beschluss der Klassenkonferenz angepasst werden. Zu empfehlen ist, eine in der Schule tätige sonderpädagogisch qualifizierte Fachkraft einzubeziehen.

Sportunterricht

Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung ist die Teilnahme am Sportunterricht oft nur eingeschränkt oder gar nicht möglich. Sie vom Sportunterricht zu befreien ist in diesen Fällen oft angezeigt und wird auf dem Zeugnis vermerkt. Kann die Schülerin oder der Schüler in Teilen am Sportunterricht teilnehmen, sollte eine Ärztin oder ein Arzt bescheinigen, an welchen Übungen sich die Schülerin oder der Schüler im Rahmen der eigenen Möglichkeiten ohne Gefahr für die Gesundheit beteiligen kann bzw. bei welchen Sportdisziplinen das ausgeschlossen ist. Eine Teilnahme an Sport-Theorie ist möglich.

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung

„Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...] im Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ [...] finden die für die besuchte Schule geltenden Bestimmungen zur Leistungsbewertung, zum

¹⁵¹ ebd. S. 102ff., Anlage 9a

Erwerb von Abschlüssen und Berechtigungen sowie zu Zeugnissen Anwendung.“¹⁵² Darüber hinaus können in Situationen der Leistungsfeststellung „zum Ausgleich von Nachteilen, die sich aus der Art und dem Umfang der Behinderung ergeben, individuelle Maßstäbe der Leistungsbewertung unter Beibehaltung des Anforderungsniveaus angelegt werden.“¹⁵³

Einen Nachteilsausgleich zu vollziehen bedeutet keineswegs, dass die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler bevorzugt wird. Vielmehr soll der Nachteil ausgeglichen werden, bis die gleichen Bedingungen wie bei Nicht-Betroffenen erreicht sind. Beeinträchtigungen sollen demzufolge so sinnvoll wie möglich ausgeglichen werden.



Wichtig: Kein Nachteilsausgleich wird Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung gewährt, die nach dem Rahmenlehrplan für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Schule mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung unterrichtet werden.

„[...] Der Nachteilsausgleich wird vom Förderausschuss beschrieben und vom Staatlichen Schulamt entschieden. Bei Schülerinnen und Schülern, die nach den Vorgaben der Sekundarstufe I-Verordnung bzw. der Gymnasial-Oberstufen-Verordnung unterrichtet werden, legt die Schulleiterin oder der Schulleiter, bei Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 der Prüfungsausschuss bzw. bei Abiturprüfungen die Prüfungsvorsitzende oder der Prüfungsvorsitzende den Nachteilsausgleich fest.

Der Nachteilsausgleich bezieht sich auf die Veränderung der äußeren Bedingungen für eine mündliche, schriftliche oder praktische Leistungsfeststellung insbesondere durch

- Veränderung des zeitlichen Rahmens,
- Verwendung personeller und technischer Hilfsmittel,
- mündliche statt schriftliche Leistungsnachweise,
- schriftliche statt mündliche Leistungsnachweise oder
- eine individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation.“¹⁵⁴

Für Schülerinnen und Schüler mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen ist es oft maßgeblich, dass ihnen, um schriftliche und praktische Leistungsanforderungen zu bewältigen, mehr Zeit eingeräumt wird. Dies zeitlich prozentual einzugrenzen ist nicht erforderlich. Zu bedenken ist aber, dass ein größerer zeitlicher Spielraum auch ein höheres Maß an Ausdauer erfordert. So kann es beispielsweise (medizinisch) erforderlich sein, Schülerinnen und Schülern mit Muskelerkrankungen auch zusätzliche Pausen zuzugestehen. Diese dürfen nicht auf die tatsächliche Arbeitszeit angerechnet werden.

Schülerinnen und Schüler, die, weil körperlich beeinträchtigt, in ihren fein- und grafomotorischen Fähigkeiten eingeschränkt sind, kann es helfen, Computer oder Tablets nutzen zu können. In Prüfungssituationen ist indessen darauf zu achten, dass bestimmte Funktionen, beispielsweise der Internetzugang oder automatische Rechtschreibkorrekturen, deaktiviert sind.

Sind die körperlich-motorischen Einschränkungen stärker ausgeprägt, kann es nötig sein, dass die Schülerinnen und Schüler personelle Hilfe in Gestalt persönlicher Assistenz brauchen. Zusätzliches Personal kann beispielsweise dabei

¹⁵² Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 20. Juli 2017, § 11 Abs. 3 Satz 1

¹⁵³ ebd., Satz 2

¹⁵⁴ Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV-SopV) vom 12. November 2018, 4- zu § 4 SopV- Abs. 2

behilflich sein, den Arbeitsplatz einzurichten, Arbeitsmittel zu reichen oder mit technischem Inventar umzugehen. In Kooperation mit der Schülerin oder dem Schüler können auch Schreibearbeiten (teilweise) übernommen werden. Kann die Schülerin oder der Schüler trotz Einsatz elektronischer Hilfsmittel nicht oder nur eingeschränkt schreiben, kann in Prüfungssituationen ggf. eine Lehrkraft Schreibearbeiten übernehmen.

Bei fein- und grafomotorischen Einschränkungen ist es im Bedarfsfall zulässig, eine schriftliche Leistungsanforderung (in Teilen) auch durch eine mündliche zu ersetzen. Das Anforderungsniveau muss dabei beibehalten werden. Ist dagegen die Mundmotorik betroffen, kann es zielführend sein, mündliche Leistungsnachweise durch schriftliche zu ersetzen. Bei Prüfungen in den Fremdsprachen ist es z. B. denkbar, entsprechende Sprachausgabegeräte einzusetzen.

Die individuelle Leistungsfeststellung in der Einzelsituation kann u. a. dazu dienen, für alle Beteiligten eine ruhigere Arbeitsatmosphäre zu schaffen. In der Einzelsituation hat die Schülerin oder der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, den individuellen Bedürfnissen entsprechend einen erweiterten zeitlichen Rahmen, die Kommunikation mit der persönlichen Assistenz und/oder den Gebrauch technischer Hilfsmittel etc. in Anspruch zu nehmen.

Fallbeispiele

Die im Folgenden angeführten Fallbeispiele spiegeln die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung wider. Diese Beispiele sollen aufzeigen, welche individuelle Unterstützung und welcher Nachteilsausgleich in der Praxis jeweils hilfreich sein kann, damit die betroffenen Kinder und Jugendlichen trotz ihrer Beeinträchtigungen in der Schule erfolgreich lernen können.

Fallbeispiel letztes Kindergartenjahr/Grundschule: Infantile Cerebralparese (ICP) Schülerin X, 6 Jahre alt, letztes Kindergartenjahr

Schülerin X wird im kommenden Schuljahr eingeschult und soll auf Wunsch der Eltern die wohnortnahe Grundschule besuchen. X ist ein Mädchen mit infantiler Cerebralparese (ICP). Bei der ICP handelt es sich um eine Bewegungsstörung. Die Ursache liegt in einer frühkindlichen Hirnschädigung, die häufig zu einer Veränderung des Muskeltonus, in der Regel zu einer Spastik führt. Kinder und Jugendliche mit ICP können ihre Muskeln nicht wie üblich willkürlich kontrollieren. Die grobmotorischen Fähigkeiten sind dadurch stark beeinträchtigt.

Gehen kann das Mädchen nur deutlich eingeschränkt. Sie kann kurze Strecken sehr langsam mit Gehhilfen und wegen der deutlich erhöhten Sturzgefahr nur mit einer Begleitperson zurücklegen.

Laut fachärztlicher Diagnosen und der Einschätzung der behandelnden Therapeutinnen und Therapeuten sind die sprachlichen Kompetenzen und das logische Denken des Kindes altersgerecht ausgebildet. Unterdurchschnittlich sind hingegen die visuomotorischen Fähigkeiten und die Fein- und Grafomotorik. Die allgemeine psychomotorische Geschwindigkeit ist verlangsamt.

Die folgenden Maßnahmen zur individuellen Unterstützung werden im Förderausschuss beraten und empfohlen:

Schulorganisatorische Maßnahmen/Ausstattung

- Organisation des Schülertransportes
- Barrierefreiheit (auf dem Schulgelände weitgehend gegeben, der Fahrstuhl kann genutzt werden)
- behindertengerechte Toilette
- geeigneter Sitzplatz mit höhenverstellbarem Schulmobiliar und Sitzkeil
- Mobilitätshilfen einsetzen (für längere Wege den Rollstuhl nutzen, für kurze Wege im Schulgebäude Einpunktstützen)

- Unterricht findet vorrangig auf einer Etage, möglichst in einem festen Raum statt.
- einen zweiten Schulbuchsatz vorhalten
- unterstützendes Personal für individuelle Hilfe im Schulablauf und für Toilettengänge (im Rahmen der Eingliederungshilfe über das Sozialamt) hinzuziehen
- falls nötig die Pausenzeiten verlängern, damit sich X mehr Zeit nehmen kann, um Nahrung aufzunehmen

Didaktisch-methodische Hinweise

- spezifische Arbeitsmaterialien (rutschfeste Schreibunterlage, spezielle Zeichengeräte, geeignete Stifte, Scheren) verwenden
- Anschauungsmaterial einsetzen
- Handlungsabläufe verbalisieren
- adaptierte Arbeitsblätter (visuelle Reize reduzieren)
- Ergotherapie als Ersatz für Teilnahme am Sportunterricht

Den Nachteilsausgleich in Situationen der Leistungsfeststellung gestalten

- den zeitlichen Rahmen verlängern, ggf. auch Ruhepausen ermöglichen
- personelle Hilfen (Einzelfallhilfe) einsetzen
- bei Bedarf Leistungsfeststellung in der Einzelsituation

Fallbeispiel Sekundarstufe I: Epilepsie Schülerin Y, 14 Jahre alt, Jahrgangsstufe 8

Schülerin Y besucht derzeit die achte Jahrgangsstufe einer Oberschule. Sie leidet an einer symptomatischen Epilepsie, deren Ursache in nachweisbaren strukturellen Defekten oder Stoffwechselstörungen im Gehirn liegt. Im vergangenen Jahr kam es zuletzt zu einem epileptischen Anfall aus dem Schlaf heraus. Dieser Anfall dauerte länger als fünf Minuten, es handelte sich um einen Status epilepticus, der nur medikamentös unterbrochen werden kann und muss.

Seitdem ist laut Aussage der Eltern dank einer Dauermedikation kein weiterer Anfall aufgetreten. Schlafmangel oder vergessene Medikamenteneinnahme können einen erneuten Anfall auslösen. Laut Aussage der Eltern sollte bei einem Anfall sofort der Notarzt verständigt werden und nicht - wie ansonsten allgemein hin empfohlen - fünf Minuten gewartet werden, bis ihrer Tochter das Notfallmedikament verabreicht wird.

Kinder und Jugendliche mit Epilepsien leiden häufig an Konzentrationsstörungen. Die Lern- und Leistungsfähigkeit kann aber auch durch Nebenwirkungen der Antiepileptika herabgesetzt sein (schnelle Ermüdbarkeit, Konzentrationsstörungen, verlangsamte Reaktionen). Schülerin Y zeigt laut psychologischem Befund Aufmerksamkeitsprobleme und die visuell-räumliche Wahrnehmung bereitet ihr Probleme. Die sonderpädagogische Diagnostik erbringt den Beweis für die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme. Diese werden zudem von den Eltern und der Klassenlehrerin bestätigt.

Die folgenden Maßnahmen zur individuellen Unterstützung werden im Förderausschuss beraten und empfohlen:

Schulorganisatorische Maßnahmen/Ausstattung

- besondere Sitzposition im Raum (in der Nähe der Lehrkraft)

- enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften notwendig
- alle Bezugspersonen sollten gut über die Epilepsie der Schülerin informiert sein.
- bei Auftreten eines epileptischen Anfalls anfallsbedingte Verletzungen vermeiden
- das Notfallmedikament im Sekretariat der Schule lagern; im Lehrerzimmer bzw. Sekretariat ist der „Notfallplan“ zugänglich
- über die Medikamentengabe in der Schule eine Vereinbarung treffen (Das RS 8/17 Medizinische Hilfsmaßnahmen¹⁵⁵ anwenden)
- individuelle Lösungen vereinbaren, um sicherzustellen, dass die Schülerin Y an allen schulischen Aktivitäten teilnehmen kann
- nicht an sportlichen Übungen teilnehmen, bei denen Absturzgefahr besteht (z. B. Gerätturnen), ein genereller Ausschluss vom Sportunterricht ist jedoch nicht sinnvoll; eine ärztliche Bescheinigung ist für die Schule erforderlich.
- im Physik- und Chemieunterricht bestimmte Arbeiten nicht oder nur unter Aufsicht vornehmen lassen
- die Teilnahme an Klassenfahrten ermöglichen, aber auf regelmäßige Einnahme der Medikamente achten
- Vorsicht ist beim Schwimmen und Wassersport geboten!

Didaktisch-methodische Hinweise

- Anschauungsmaterial einsetzen/Unterrichtsinhalte verstärkt visualisieren
- Handlungsabläufe verbalisieren

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs in Situationen der Leistungsfeststellung

- den zeitlichen Rahmen verlängern, ggf. auch Ruhepausen ermöglichen
- bei Bedarf Leistungsfeststellung in der Einzelsituation bzw. Lerngruppe

Fallbeispiel Sekundarstufe II: Juvenile idiopathische Arthritis Schüler Z, 16 Jahre alt, Jahrgangsstufe 11

Schüler Z leidet an juveniler idiopathischer Arthritis (JIA). Hierbei handelt es sich um eine chronische Gelenkerkrankung des rheumatischen Formenkreises im Kindesalter. JIA ist durch Entzündungen eines oder mehrerer Gelenke gekennzeichnet. Die Arthritis äußert sich in Schmerzen, Schwellungen, Bewegungseinschränkungen, eventuell auch Rötungen und Überwärmung der betroffenen Gelenke. Typisch ist eine Morgensteifigkeit (steife und schmerzende Gelenke nach Ruhephasen). Die Arthritis verändert schmerzbedingt das Muskelgleichgewicht und führt zu gelenkspezifischen Bewegungseinschränkungen und Schonhaltungen.

Zs rheumatische Erkrankung mindert seine körperliche Belastbarkeit stark. Das Rheuma in den Händen schränkt die Fein- und Grafomotorik erheblich ein. Es ist dem Schüler deshalb nicht möglich, das geforderte Schreibpensum zu erfüllen bzw. in dem erforderlichen Schreibtempo Mitschriften und Texte zu verfassen.

Obwohl er körperlich nicht voll belastbar ist, möchte der Schüler die Allgemeine Hochschulreife erlangen. Er erfüllt in der Jahrgangsstufe 10 die Voraussetzungen, um die Sekundarstufe II besuchen zu können. Im Rahmen eines Ü11-

¹⁵⁵ Rundschreiben 8/17 (RS 8/17): Medizinische Hilfsmaßnahmen in der Schule durch Lehrkräfte und das sonstige pädagogische Personal vom 29. Mai 2017

Verfahrens wird ihm auch in der Sekundarstufe II sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung zugestanden.

Der Förderausschuss berät, was getan werden kann, um Z bestmöglich zu unterstützen, und empfiehlt:

Schulorganisatorische Maßnahmen/Ausstattung

- einen zweiten Schulbuchsatz bereitstellen (ggf. auch digital)
- besondere Sitzposition im Raum (Nähe zur Lehrkraft/Steckdose in der Nähe)
- einen Laptop mit spezieller Rheuma-/Arthroselastatur nutzen
- Tafeltexte in Kopie oder als Mitschrift bereitstellen; zulassen, dass sie abfotografiert werden dürfen
- größere Toleranz bei der Exaktheit motorischer Anforderungen (z.B. zeichnerische Anforderungen in Mathematik [Geometrie], Kunst, Biologie ...)
- vom Schulsport befreien, wenn ärztliches Attest vorliegt (Sportersatzleistung in Sekundarstufe II erforderlich)

Maßnahmen des Nachteilsausgleichs in Situationen der Leistungsfeststellung

- den zeitlichen Rahmen ausdehnen (bei Bedarf auch Schreibpausen ermöglichen)
- technische Hilfen einsetzen (Einen Laptop mit spezieller Tastatur nutzen)
- bei Bedarf mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise nach vorheriger Absprache mit dem Schüler (je nach Fach und Unterstützungsbedarf anzupassen)

Literatur

Die folgenden Broschüren/Links geben einen ersten Überblick über häufig bei Kindern und Jugendlichen auftretende Krankheiten und geben Empfehlungen zum Umgang mit betroffenen Kindern und Jugendlichen im Schulalltag. Des Weiteren klären zahlreiche Selbsthilfegruppen im Internet über die verschiedenen Krankheitsbilder im Speziellen auf und geben hilfreiche Tipps für Eltern und Lehrkräfte.

Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe, 2016. Wir in der Schule. Chronische Erkrankungen und Behinderungen im Schulalltag; Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2f>, Zugriff am: 06.05.2021

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2010. Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/v>, Zugriff am: 06.05.2021

<http://www.kindernetzwerk.de>

10 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Katrin Jankowski

„Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung auf eine ihren individuellen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung verwirklichen helfen. Emotionales Erleben und soziales Handeln beziehen die emotionale und soziale Entwicklung, die Selbststeuerung sowie das Umgehen-Können mit Störungen des Erlebens und Verhaltens ein.“¹⁵⁶

In der Handreichung zum Feststellungsverfahren wird auf die Definition des Förderschwerpunkts für diese Schülerinnen und Schüler hingewiesen: „Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ ist zu vermuten, wenn eine alters- und normgerechte Entwicklung des Kindes durch die Maßnahmen der Regelschule nicht erreicht werden kann.“¹⁵⁷

Bei diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wird durch die Vielschichtigkeit der Symptome eine breite Palette pädagogischer Maßnahmen nötig.

Haben wir oft die Schülerinnen und Schüler im Fokus, die exteriorisierte (nach außen wahrnehmbare) Verhaltensweisen zeigen, sind gleichermaßen die Schülerinnen und Schüler mit internalisierten Verhaltensweisen zu betrachten. In besonderer Weise herausfordernd ist bei diesem Förderschwerpunkt ebenfalls, dass im Prozess der sonderpädagogischen Förderung und Unterstützung eine stete flexible Anpassung erfolgen muss.

Indikatoren für den Förderschwerpunkt

„Aus den Dokumentationen der Schule und ggf. anderer Institutionen, einschließlich des Jugendamtes, und den Befragungen durch das Diagnostik-Team muss hervorgehen, dass die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes über einen längeren Zeitraum und in mehreren (mindestens zwei) Lebensbereichen, davon einer die Schule betreffend, auftreten.“

Konkret können das sein:

- erkennbare entwicklungs- und situationsbedingte Auffälligkeiten
- Auffälligkeiten in sozialen Fähigkeiten (z. B. in der Gruppe/im Team zu agieren)
- eingeschränkte Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit
- besondere emotionale Ausdrucksfähigkeit
- nicht altersentsprechend ausgeprägte Fähigkeit, sich zu steuern
- fehlendes Selbstkonzept der Schülerin oder des Schülers
- Ereignisse in der persönlichen Lebenssituation
- besondere Schwierigkeiten bei schulischen Anforderungen

¹⁵⁶ © Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg., 2000. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000, S. 3. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2g>, Zugriff am 07.05.2021

¹⁵⁷ © Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens, S. 7. Potsdam

Die beispielhaft genannten entwicklungs- und situationsbedingten Auffälligkeiten, die im Grundsatz gemeinsam auftreten, sind Ausdruck einer unbewältigten inneren Problematik und als Folge einer gestörten Person-Umwelt-Beziehung zu verstehen und als Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln deutlich sichtbar.¹⁵⁸

Abgrenzung zu Krankheit¹⁵⁹

Der Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung kann auch zugestanden werden, wenn eine chronische psychische Erkrankung vorliegt. Hier kann es sich z. B. um folgende Erkrankungen handeln:

- Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts)-Störung (AD(H)S)
- Borderline-Persönlichkeitsstörung
- Bulimia nervosa
- Depression
- schizophrene Psychosen
- Schulangst und Schulphobie
- Tourette-Syndrom
- Anorexia nervosa
- Zwangsstörungen

Ein Verfahren, mit dem ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, sollte dann eingeleitet werden, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg alle Fördermaßnahmen ausgeschöpft wurden. Das gilt auch für den Fall, dass den Nachteilsausgleich anzuwenden aufgrund der chronischen Erkrankung nicht ausreicht, um dem Bedarf der Schülerin oder des Schülers gerecht zu werden. Im Feststellungsverfahren und der Sitzung des Förderausschusses werden Förderhinweise und der konkrete Nachteilsausgleich formuliert. Dabei wird die sonderpädagogische Stellungnahme einbezogen.

Nachteilsausgleich und Förderung müssen gleichermaßen angemessen sein. Dafür ist eine regelmäßige Anpassung der Maßnahmen durch die Klassenkonferenz notwendig.

Die vorstehenden Indikatoren für diesen Förderschwerpunkt zugrunde gelegt, lassen sich Empfehlungen ableiten, wie sonderpädagogische Unterstützung und Förderung beschaffen und wie der Nachteilsausgleich gestaltet sein sollte.

Mögliche Maßnahmen der individuellen Unterstützung im Unterricht

Kennzeichnend für diesen Förderschwerpunkt ist, dass die Rückmeldung zu den Leistungen als Bestandteil des pädagogischen Dialogs erfolgt. Der pädagogische Grundsatz, dass Fehler Chancen zum Lernen sind, hat für Kinder und Jugendliche mit diesem Förderschwerpunkt eine wichtige Funktion. Das „Feedback“ sollte immer auch ein „Feedforward“ einschließen, also eine Perspektive auf Verbesserungspotential und die Möglichkeit, Erfolgserlebnisse im Unterricht zu verbuchen.

Häufig haben diese Schülerinnen und Schüler aber erfahren, dass Fehler negativ bewertet werden und damit die Person entwertet wird. Diese Erkenntnis blockiert sie nicht nur im fachlichen Leistungsbereich, sondern auch, wenn sie gefordert sind, im sozialen Handeln zu entscheiden. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern dagegen ermutigt sie, andere Wege zu beschreiten, zu experimentieren, sich auf ein noch nicht erprobtes Handlungsmuster einzulassen. Die Schülerinnen

¹⁵⁸ ebd.

¹⁵⁹ Siehe Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2010. Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen. Ludwigsfelde

und Schüler müssen Umwege gehen können und sich sogar für nachteilige Wege entscheiden dürfen, ohne dass sofort Korrekturen erfolgen. So werden sie nach und nach Verantwortung für ihre Entscheidungen, Fehler und die Folgen übernehmen.¹⁶⁰

Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten

Die nachfolgenden Aufzählungen können als Beispiele für die Umsetzungen gesehen werden.

Lehrkraft- Schülerinnen- oder Schüler - Interaktion

Dass die Lehrkraft kontrolliert und bewusst agiert, ist eine wichtige und verlässliche Größe, gerade für Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf. Indem die Lehrkraft in dieser Weise agiert, gleicht sie einen Nachteil bei der Schülerin oder dem Schüler aus. Ein regelmäßiger Kontakt zwischen den unterrichtenden Lehrkräften und dadurch einheitliches Handeln unterstützt die Verlässlichkeit der Reaktionen und gibt dem Schüler oder der Schülerin mehr Sicherheit.

Beispiele können sein:

- zugewandte Körperhaltung
- Kongruenz in Mimik, Gestik, Sprache
- Lehrerzentriertheit sichern
- professionelle Distanz der Lehrkraft
- Blickkontakt und direkte Ansprache an die Schülerin bzw. den Schüler
- verlässliche Reaktionen und Konsequenzen
- Vertrauen schaffen
- das kindliche oder jugendliche Agieren verstehen
- das So-sein annehmen
- Authentizität der Lehrkraft
- kurze klare Anweisungen
- Wertschätzung geben
- ignorieren negativen Verhaltens (soweit möglich)
- verstärken positiven Verhaltens
- die Lehrkraft reduziert ihren Redeanteil.

Methodisch- didaktische Unterstützung

- Verstärkerpläne/Tokensysteme (= Belohnungssysteme)¹⁶¹
- Rituale einführen
- Visualisierungen (Farben, Symbole, Piktogramme, Hervorhebungen)

¹⁶⁰ Siehe KMK, 2000

¹⁶¹ Vorlagen für Verstärkerpläne findet man auf verschiedenen Seiten im Internet.

- Arbeitsblätter übersichtlich gestalten oder
- die Aufgaben mithilfe kleiner Aufgabenzettel schrittweise übergeben, um auszuschließen, dass die Schülerin oder der Schüler wegen der Aufgabenfülle überfordert ist
- Druckschrift zulassen
- größere Exaktheitstoleranz
- Bewegungs- und Entspannungsphasen
- Handlungsspielräume gewähren

Raum- und Platzgestaltung

- Platz strukturieren (z. B. mit Klebeband)
- alternative Sitzmöglichkeiten anbieten, um hohe Körperspannung oder motorische Unruhe auszugleichen (Sitzkissen, Sitzball, Stehpult, angeschrägter Tisch) anbieten
- Einzelsitzplatz einrichten
- Sitzplatz neben einer Schülerin oder einem Schüler einrichten, die sich unterstützend verhalten (z. B. bei sehr zurückgezogenem Verhalten)
- Lernbüro einrichten
- reizarme Lernumgebung (bei reizoffenen Schülerinnen und Schülern geringe Aufmerksamkeit, schnelle Ablenkbarkeit)
- Lichtverhältnisse anpassen (Ausschließen, dass blendendes Sonnenlicht oder ein zu dunkler Raum zu emotionalen Reaktionen führt)
- Akustik überprüfen (bei hoher Geräuschempfindlichkeit der Schülerin oder des Schülers)
- Papierkorb am Platz

Zeitlicher Rahmen

- Zeitfenster schaffen (Zeitrahmen präzise benennen, Pause oder Auszeiten einräumen)
- Sanduhr, Time-timer zur Unterstützung
- dem individuellen Bedarf der Schülerin oder des Schülers folgend muss die Aufgabenzeit verlängert oder – indem der Aufgabenumfang reduziert wird – verkürzt werden; hier gilt es flexibel auf die Situation zu reagieren

Sächliche Hilfsmittel

Beispiele:

- Stressball/Wutkissen, um motorische Unruhe und emotionale Herausforderungen herauszuleiten
- Kopfhörer einsetzen, damit Geräusche minimiert werden können
- PC/Tablet zur Mitschrift
- Aufnahmegeräte

- spezielle Stifte, z. B. dicke oder dreieckige Stifte¹⁶²
- Kamera bereitstellen, um Tafelbilder zu fotografieren
- Taschenrechner
- Leseschablone
- Nachschlagewerke
- Ordnungshilfen

Mögliche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Leistungsfeststellung

In Situationen, in denen die Leistung einer betroffenen Schülerin oder eines betroffenen Schülers festgestellt werden soll, kann ein Nachteilsausgleich gewährt werden. Dazu heißt es in der Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung – SopV, § 11 Absatz 3 Satz 2):

„Zum Ausgleich von Nachteilen, die sich aus der Art und dem Umfang der Behinderung ergeben, können individuelle Maßstäbe der Leistungsbewertung unter Beibehaltung des Anforderungsniveaus angelegt werden (Nachteilsausgleich).“

Möglich sind folgende Vorkehrungen:

- den zeitlichen Rahmen verändern (%)
- technische Hilfen verwenden
- personelle Hilfen hinzuziehen
- mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise
- schriftliche statt mündlicher Leistungsnachweise
- individuelle Leistungsfeststellungen in der Einzelsituation

Beispiele für angewandten Nachteilsausgleich finden Sie im Kapitel zum **Förderbedarf bei autistischem Verhalten**. Die Beispiele sind größtenteils auf den Förderbedarf Emotionale-soziale Entwicklung übertragbar.



Wichtig: Fachliche Anforderungen dürfen durch einen Nachteilsausgleich nicht verändert werden.
Auf Zeugnissen wird weder der Förderbedarf noch der gewährte Nachteilsausgleich vermerkt.

¹⁶² Tipps findet man z. B. unter <https://ergotherapie-kriegeskotte.de>, Zugriff am: 07.05.2021

Fallbeispiele

Fallbeispiel Grundschule

Schüler X, 9 Jahre alt, Jahrgangsstufe 3

Schüler X besucht die 3. Klasse einer Schule für Gemeinsames Lernen. Sein schulischer Alltag wird dominiert durch verbale und körperliche Auseinandersetzungen mit sich selbst, mit Mitschülerinnen und Mitschülern, auch mit Lehrkräften. Er ist kaum in der Lage, sein Verhalten zu steuern. Seine Aufmerksamkeit und Konzentration sind stark von eigenen Interessen geleitet. Kontaktaufnahme erfolgt durch körperliche Handlungen wie kneifen, rempeln, schubsen.

Der Schüler selbst reagiert auf Körperkontakt sehr sensibel. Schon leichte Berührungen werden als so stark empfunden, dass schnell Konflikte aufkommen. Hinzu kommt, dass er Berührungen nicht lokalisieren kann. Dies führt zu Reizüberforderungen und innerer Anspannung. Unterrichtsinhalte und Geräusche kann er nicht adäquat filtern. Das, was er wahrnimmt und erlebt, kann er nicht versprachlichen, es kommt zu Überreaktionen im Handeln. Er spricht sehr laut, oft der Situation nicht angemessen, andererseits reagiert er äußerst sensibel auf laute Geräusche und offene Unterrichtsformen.

Nachteilsausgleich bei Leistungsfeststellung

- Aufgabenanzahl bzw. -umfang reduzieren
- mündliche statt schriftlicher Aufgaben

Weitere Förderhinweise

Lehrkraft – Schülerin- oder Schüler - Interaktion

- ausschließlich positiv verstärken
- wertschätzendes Verhalten
- Verlässlichkeit
- ruhige, deutliche, klare Ansprache
- Feedback geben
- auf herausfordernde Situationen verbal vorbereiten (Pausen, offene Unterrichtsformen)
- Varianten der Konfliktlösung darstellen, üben und kontrollieren

Methodisch-didaktische Hinweise

- interessenorientierte Aufgaben
- viel Handlungsorientierung

Raum-Platz-Gestaltung

- reizarmer Klassenraum und Arbeitsplatz
- Sitzplatz vorne, in der Nähe der Lehrkraft
- Einzelplatz
- Rückzugsort schaffen

Zeitlicher Rahmen

- einen Tagesplan nutzen
- eine Sanduhr einsetzen
- Arbeitsphasen stark verkürzen
- Arbeits- und Entspannungsphasen verabreden

Sächliche Hilfsmittel

- Stressball/Wutkissen, um motorische Unruhe und emotionale Herausforderungen herauszuleiten
- Kopfhörer verwenden, damit Geräusche minimiert werden können
- PC/Tablet zur Mitschrift
- Aufnahmegeräte bereitstellen
- spezielle Stifte zur Verfügung stellen
- Kamera, um Tafelbilder zu fotografieren

Fallbeispiel Sekundarstufe I Oberschule

Schüler Y, 16 Jahre alt, Jahrgangsstufe 8, 10. Schulbesuchsjahr

Der Schüler hat eine Schulhistorie mit wenigen Erfolgserlebnissen. Durch viele Lern- und Lebensortwechsel konnte er keine verlässlichen Beziehungen aufbauen. Bis zum heutigen Tag fehlt eine äußere Struktur seines Lebensumfeldes. Besondere Schwierigkeiten hat Y seit Schulbeginn mit dem Schreiben. Mangelnde kommunikative Kompetenzen erschweren sein soziales Agieren. Dieses Verhalten wird auch durch sprachliche Äußerungen, wie „Ich kann das nicht“, „Ich mach das nicht“, „Ich hab‘ keinen Bock drauf“ deutlich. Er verlässt dann unaufgefordert die Situation.

Es fehlt Y die Akzeptanz dafür, Regeln und Absprachen einzuhalten. Er reagiert ablehnend und stark abweisend. Er fühlt sich nicht zugehörig zu seiner Familie und anderen Gruppen. Y beschreibt ein Gefühl der eigenen Hilflosigkeit und Wertlosigkeit. Seit einigen Monaten konsumiert er nachweislich Drogen, was eine Beteiligung am Unterricht erheblich erschwert oder unmöglich macht.

Nachteilsausgleich bei Leistungsfeststellung

- mündliche statt schriftlicher Leistungsnachweise
- den zeitlichen Rahmen (in Prozent) verändern
- technische Hilfen einsetzen (Tablet/PC)

Weitere Förderhinweise

Lehrkraft – Schülerin- oder Schüler - Interaktion

- Vertrauensbasis aufbauen

- die Lehrkräfte agieren verlässlich und einheitlich
- negatives Verhalten ignorieren
- Aufträge präzise formulieren

Methodisch-didaktische Hinweise

- Rituale
- Auszeiten gewähren (klare Absprachen zu Ort und Zeit und zu erwartetem Verhalten)
- Handlungsspielräume gewähren

Zeitlicher Rahmen

- Zeitfenster für Auszeiten und Arbeitsphasen klären

Sächliche Hilfsmittel

- PC/Tablet, um Tafelbilder zu übertragen
- Kamera, um Tafelbilder abzufotografieren

Fallbeispiel Gymnasium

Schülerin Z, 17 Jahre alt, Jahrgangsstufe 11

Die Schülerin Z besucht die 11. Klasse eines Gymnasiums. Sie wird wegen einer Essstörung ärztlich begleitet. Aus den Berichten und Beobachtungen wird deutlich, dass sie sehr zurückhaltend auftritt, eher ängstlich wirkt, wenn sie Leistungen mündlich abrufen soll. Sie reagiert auf Leistungsanforderung mit körperlichen Symptomen, z.B. mit Übelkeit oder Ohnmacht.

Neben der attestierten Erkrankung wurde ein Förderbedarf beschieden, weil schulische Fortschritte eine besondere Unterstützung und Förderung über einen längeren Zeitraum notwendig machen. Im schulischen Kontext wird an Z eine deutlich eingeschränkte Belastbarkeit mit geringer Stresstoleranz beobachtet. Sie ist äußerst kritisch ihren eigenen Kenntnissen und Fähigkeiten gegenüber, antwortet nur bei direkter Ansprache. Schriftlich äußert sich Z reifegemäß.

Nachteilsausgleich bei Leistungsfeststellung

- die Leistung schriftlich statt mündlich abfordern
- Einzelsituationen bei mündlichen Leistungskontrollen

Lehrkraft – Schülerin- oder Schüler - Interaktion

- große Zugewandtheit
- direkte Ansprache
- positive Feedbacks

Methodisch-didaktische Hinweise

- wegen der geringen Belastbarkeit Aufgabenanzahl bzw. -umfang reduzieren
- Einzel- und Partnerarbeit bevorzugen

Raum-Platz-Gestaltung

- Auszeitraum
- individuell gestaltbaren Arbeitsplatz erlauben

Rechtliche Grundlagen im Land Brandenburg

Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG

§3 (1) – Recht auf Bildung

Grundschulverordnung – GV

§ 5 – Grundsätze der Förderung
§ 9 – Flexible Eingangsphase
§ 15 – Gutachten der Grundschule

Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung – VV-GV

Sonderpädagogik-Verordnung–SopV

§ 6 – Fortführung, Änderung und Beendigung der sonderpädagogischen Förderung
§§ 7-11 – Gemeinsamer Unterricht
§§ 12-17 – Förderschulen, Förderklassen und integrativ-kooperative Schulen

Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung – VV-SopV

Literatur

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Hrsg., 2018. Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/1l>, Zugriff am: 07.05.2021

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2k>, Zugriff am: 07.05.2021

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2008. Sonderpädagogische Förderung der Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2i>, Zugriff am: 07.05.2021

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Hrsg., 2010. Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/v>, Zugriff am: 07.05.2021

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Hrsg., 2008. Kooperation von Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung: Handlungsempfehlung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2j>, Zugriff am: 07.05.2021

Bezirksregierung Münster, Hrsg., 2015. Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Verfügbar unter: <http://p.bsbb.eu/2h>, Zugriff am: 07.05.2021

www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN: 978-3-944541-93-8