

1 Einleitung



Dieser didaktische Ratgeber zu allen sonderpädagogischen Fachrichtungen in der Sekundarstufe II hat sich bewährt und erscheint daher bereits in der 3. Auflage. Er richtet sich an Menschen, die der realen Unterrichtssituation nahestehen und entsprechende konkrete Fragestellungen zur **Inklusion im Unterricht** haben.

2006 wurde die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verabschiedet und seither von 100 Staaten und der EU unterzeichnet. Deutschland hat sich nun auch auf den Weg zur darin festgeschriebenen Inklusion gemacht. Es werden z. T. die parallel zu den Regelschulen existierenden Förderschulen abgebaut. Die Maßnahmen, die sich bisher unter der Bezeichnung „Integration“ in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I an einzelnen Schulen

entwickeln, bekommen eine neue Ausrichtung. Es geht nicht mehr um eine (additive) Eingliederung von behinderten Kindern in die allgemeine Schule, sondern um (inklusives) Leben und Lernen aller Kinder in einer Schule. Auch in der Sekundarstufe II wird es vermehrt zu Schülern¹ mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in allen Schulformen kommen. Die Konferenz der Kultusminister hat ihre Vorstellungen zur Inklusion 2011 detailliert beschrieben².

In den letzten Jahren wurden viele Erfahrungen gemacht. Insbesondere in den unteren Klassenstufen kam es teilweise zu Überforderungen der engagierten Lehrkräfte. Die inklusiv beschulten Schüler „wachsen“ zunehmend auch in die SEK II. Kann Inklusion in der SEK II gelingen? An der Haltung der Lehrkräfte liegt es eher nicht.

-
- 1 **Geschlechteransprache in diesem Buch:** Es wird im Buch ausschließlich die männliche Form berücksichtigt, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Gemeint sind selbstverständlich beide Geschlechter.
- 2 Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. 10. 2011)

Sie sind skeptisch? Das sind viele³, aber dem Gedanken der Inklusion sollten Sie sich trotzdem nicht verschließen. Vielleicht können wir uns auf Folgendes einigen: Eine schöne Utopie!

Pragmatisch betrachtet bedeutet dies für viele Lehrkräfte in der Sekundarstufe II, dass sie sich plötzlich in der Sonderpädagogik auskennen sollen:

- Wie äußert sich die Behinderung X?
- Was bedeutet dies für meinen Unterricht?
- Welche methodischen Maßnahmen lassen sich daraus ableiten?

Diese grundlegenden Fragen beantwortet das Buch. Jedes Kapitel kann unabhängig von den anderen gelesen werden. In den Kapiteln „8 Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung“ und „10 Psychische Störungen“ empfiehlt es sich, auch die Einführungen zu lesen, da dort übergreifende Hinweise gegeben werden.

Alle Förderschwerpunkte und viele relevante Themen werden angesprochen, können jedoch nur kurz dargestellt werden, um das Wichtigste für einen Einstieg in die Thematik in einem Buch bieten zu können.

Mit Eintritt in die Sekundarstufe II intensivieren sich Überlegungen zur zukünftigen beruflichen Orientierung. Diese Herausforderung besteht auch für Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Es finden sich daher in der Mehrzahl der Kapitel Hinweise zur beruflichen Eingliederung.

Inklusion erfordert noch mehr: Zum Beispiel eine optimale, individualisierte Förderung für jeden Schüler. Dies bedeutet für die Schulen, sich Gedanken zu machen, wie dies systematisch und effektiv zu leisten sein könnte. Ein entscheidender Unterschied zu den unteren Klassenstufen besteht darin, dass wir uns mit den Jugendlichen auf Augenhöhe absprechen und nicht etwas über ihren Kopf hinweg planen. Auch hier passt der Arbeitsbegriff der Utopie recht gut. In dem vorliegenden Buch wird kurz erläutert, was man unter

einem Förderplan versteht und welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung auftreten werden. Natürlich gibt es auch Vorschläge, mit dieser Problematik umzugehen.

Sie werden als Lehrkraft zukünftig Kontakt mit zahlreichen neuen Berufsgruppen haben: Gebärdensprachlehrkräften, Schulhelfern, Sonderpädagogen, Psychologen, Fachärzten, Psychotherapeuten usw. **Sie sind und bleiben Lehrkraft, aber mit erweiterter Kompetenz!** Sie sollen auf Augenhöhe gemeinsam mit den Beteiligten die Förderkette erfolgreich fortführen. Dies bedeutet, dass Sie tiefer in die Materie einsteigen.

In diesem Buch gibt es daher zu jedem Förderschwerpunkt **zunächst eine fachliche Einführung**, einschließlich Fachbegriffen, die in dem Metier üblich sind. Alle werden verständlich und kurz erläutert. Die Abschnitte **„Auswirkungen auf den Unterricht“** bereiten Sie auf grundsätzliche Veränderungen im Unterricht vor. Den Abschluss bilden jeweils **„methodische Hinweise“**, die direkt im Unterricht umgesetzt werden können.

Schüler, die in die Sekundarstufe II kommen, haben bereits jahrelange Förderung erfahren. Aufgrund des fortgeschrittenen Lebensalters sind andere Methoden und Maßnahmen angezeigt als z.B. noch in der Primarstufe. Sie als Lehrkraft müssen nicht alles wissen, was diesbezüglich vor allem die Sonderpädagogik an Erfahrungen gesammelt hat. Gleichzeitig ist auch nicht jeder Vortrag, jedes Buch zu einem Einzelthema für Sie sehr ergiebig, da häufig nur am Rande auf Ihre Zielgruppe eingegangen wird. Hier ist es umgekehrt: Ihre Zielgruppe steht im Mittelpunkt. Wenn Sie dieses Buch in den Händen haben, ist der Anfang getan und ich bin sicher: **Sie werden in die neue Aufgabe hineinwachsen.**

Manfred Hinz, Berlin 2019

Querverweise

Der Pfeil ► verweist darauf, dass ein Begriff an anderer Stelle im Buch genauer erläutert wird oder dem Sachverhalt ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist.

³ vgl. TRAUTMANN, Matthias; WISCHER, Beate: Heterogenität in der Schule – Eine kritische Einführung. 1. Auflage, Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011

6.4 Methodische Hinweise für den Unterricht

Die verbliebenen Sinne sollten in Anspruch genommen werden und das vorhandene Sehvermögen ist möglichst zu nutzen. Die weitgehende Beschränkung auf taktile und auditive Wahrnehmung führt eventuell zu unzureichenden Vorstellungen von realen Begriffen. Die Forderung lautet also: **Solide Begriffsbildung statt Worthülsen** (z. B. kann die falsche Vorstellung bestehen, dass Flüsse sich aus dem Meer ergießen und geschlossene Fenster die Sicht nach draußen verhindern).

- Der Ausfall bzw. die Einschränkung der mimischen und gestischen Kommunikation muss Berücksichtigung finden – z. B. durch deutliche sprachliche Modulation.
- Ein effektiver Einsatz von Medien muss individuell sichergestellt werden. Hilfreich sind hier besonders digitale Kommunikationsmittel. Mithilfe einer sogenannten Braillezeile am Computer als Tastaturergänzung und entsprechender Software können Sehgeschädigte und Blinde die auf dem Bildschirm vorhandenen Informationen mit den Fingern in Blindenschrift ertasten. Ein Kameralesegerät (siehe Abbildung) ermöglicht dem Schüler die vergrößerte Darstellung von Einzelheiten.
- In den meisten Fällen gelingt einem geübten Menschen mit Sehbehinderung oder Blindheit das Recherchieren von Informationen im Internet – das Vorhandensein aller benötigten Hilfsmittel vorausgesetzt – fast ebenso schnell wie einem Menschen ohne Sehbeeinträchtigung. Ein Vorteil beim Kommunizieren im Internet ist, dass Sehgeschädigte häufig gute Sprachleistungen aufweisen, da sie auf die kompensatorische Funktion der Sprache angewiesen sind. Der Empfänger kann die

Texte seinen besonderen Bedürfnissen anpassen (Verkleinerung, Vergrößerung, Sprachausgabe). Außerdem bietet das Internet eine Kommunikationsebene, in der blinde, sehbehinderte und sehende Menschen Informationen gleichberechtigt miteinander austauschen können. Die Sehschädigung wird vom Kommunikationspartner nicht zwangsläufig erkannt.

Unterricht mit Sehbehinderten

- Auf viel Licht am Arbeitsplatz achten.
- A4-Kopien auf A3 vergrößern. Ausnahme: Verkleinerung des Formats bei Flintenrohrgesichtsfeld.
- Eine Mindestschriftgröße von 14 Punkt, besser 16 Punkt verwenden, bei Bedarf auch noch größer (nicht bei Flintenrohrgesichtsfeld).
- Texte im Querformat bieten bei vergrößerter Schrift eine bessere Übersicht.
- Serifenfreie Schriften verwenden, z. B. Arial. Hervorheben durch Fettschrift.
- Auf eine aufwendige Formatierung des Textes verzichten.
- Arbeits- und Informationsblätter kurz und knapp halten.
- Sorgen Sie für eine Verstärkung der Kontraste und eine verstärkte Sättigung der Farben, wenn möglich.
- Eine Reduktion bzw. wahlweise Erhöhung der Leuchtdichte kann durch Einsatz von Leselampen erreicht werden.
- Den Schüler so platzieren, dass auf Tisch und Tafel keine Schatten fallen.



Kameralesegerät

situationen sind sie dadurch schnell überfordert. Offenere Unterrichtssituationen können von ihnen erst genutzt werden, wenn die Lernvoraussetzungen hierfür erfüllt sind. Es sollten zunächst grundlegende Inhalte, Lernstrategien und Methoden durch eher lehrerzentrierte, klar strukturierte und kleinschrittige Vorgehensweisen mit ausgedehnten Übungsphasen vermittelt werden. Fehler sollten gleich korrigiert und positive Leistungen verstärkt werden. Erforderlich ist eine systematische Strategievermittlung.

IV. Schwache Lerner haben Schwierigkeiten, motiviert zu lernen. Die **Selbstverantwortung** für das eigene Lernen muss den Lernern nahegebracht werden. Im Unterricht sollten deshalb positive Lernerfahrungen gemacht werden, um die Lernmotivation und das Selbstkonzept zu stärken. In diesen Bereich gehören Programme aus der Sek. I zur Verbesserung des induktiven Denkens (Schließen von Einzelmerkmalen auf regelhafte Zusammenhänge). Schwache Lerner finden sich in der Sek. II nicht im Gymnasium, sondern in berufsbildenden Schulen. Die hier vorherrschende handlungs-

orientierte bzw. lernfeldorientierte Unterrichtsgestaltung scheint grundsätzlich ein geeigneter Ansatz zu sein.³ Zum Teil sind erhebliche Anpassungen an das Lernvermögen, Lernverhalten und an die beruflichen Handlungsfelder erforderlich. Die Verknüpfung von Einzelthemen zum Zwecke der Kompetenzentwicklung muss vom Lehrer mit Ausdauer verfolgt werden, denn sie erfolgt nicht automatisch durch die Schüler. Zech⁴ spricht anschaulich vom „Wachhalten der Einsicht“. In der Schule Gelerntes kann sonst nicht angewendet werden.

Eine engmaschige Lernverlaufsdiagnostik ist hilfreich. Häufige Tests geben eine direkte Rückmeldung über die Wirksamkeit der Interventionen bzw. die Lernaktivitäten. Wenn in einem Halbjahr nur eine oder zwei Klassenarbeiten als Rückmeldung genutzt werden können, greift eine Nachsteuerung zu spät.⁵

Bei sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen helfen z.B. die Materialien des Projekts SELKO (Selbstverantwortetes individualisiertes Lernen mit Kompetenzrastern und individueller Lernberatung) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg.

3.4 Methodische Hinweise für den Unterricht

Planung des Unterrichts

- Vom Konkreten zum Allgemeinen. Anknüpfen an Erfahrungen und Kenntnisse z.B. aus der Lebenswelt der Schüler, Exkursionen, Experimenten, aus Praktika bzw. der praktischen Ausbildung.
- Ziele kleinschrittig formulieren, eventuell hierarchischen Aufbau beachten und entsprechend realisieren.
- Veranschaulichungen sind wichtig, das Tafelbild soll die Sachstruktur wiedergeben.
- Misserfolgserlebnisse vermeiden durch Aufgaben mit angepasstem Schwierigkeitsgrad. Z.B. im Rahmen einer Lerntheke Aufgaben mit unterschiedlichem Anspruchsniveau anbieten.
- Die Phase der (Lehrer-)Darbietung ist der geringen Konzentrationsfähigkeit anzupassen.
- Fördern von Schüleraktivitäten, Prinzip der abnehmenden Hilfe.
- Kontinuierliche Maßnahmen zur Verbesserung der Schüler selbstständigkeit innerhalb der Lernprozesse sind bedeutsam, weil sie zu höheren Lern- und Transferleistungen führen.
- Bereitstellen von Hilfsmitteln zum Lernen (Zeichnungen, Eselsbrücken, Modelle, Notizen in Fachbüchern, ect.). Auch Medien sind hilfreich. Der Medieneinsatz ist der Schülerleistungsfähigkeit anzupassen.
- Phasen- bzw. Methodenwechsel (Frontal- und Gruppenarbeit, Entspannungsphasen) sind einzuplanen. Günstig ist ein Unterrichtsab-

3 Vgl. z. B. die Studie von HATTIE, John: Visible Learning. 1. Auflage, Oxfordshire: Taylor & Francis, 2008

4 Dr. ZECH, FRIEDRICH: Mathematik erklären und verstehen. 2. Auflage, Berlin: Cornelsen 2002

5 Vgl. RTI = response-to-intervention, Rahmenkonzept zur Identifikation, Prävention und Intervention bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten (z. B. www.rim.uni-rostock.de)

gative Kritik) zunächst unter Anleitung ist ein richtiger Schritt.

- Wenn das geplante Ziel der Unterrichtsstunde nicht erreicht werden kann, sind die Voraussetzungen zu schaffen, um es später zu erreichen (Wiederholung und Festigung von vorangehenden Inhalten).

→ Praxistipp

Die Wahrnehmung der Lerngruppe kann durchaus von der des Lehrers abweichen. *Beispiel:* Als Klassenlehrer einer Gruppe von sogenannten Lernbehinderten nahm ich mir vor, endlich verschiedene Dinge anzusprechen, bevor der eigentliche Unterricht beginnen sollte. Dies teilte ich den Schülern mit und zu jedem Thema schrieb ich ein Schlagwort an die Tafel. Etwa wie folgt:

Verspätungen
Entschuldigungen
Geplanter Besuch von xy
Missverständnisse im Unterricht
Thema der Stunde

Die Themen wurden ruhig der Reihe nach abgearbeitet und durchgestrichen. Das eigentliche Thema der Stunde wurde entsprechend kürzer bearbeitet und nicht abgeschlossen. Ich war der Meinung, gut strukturiert einige Schwierigkeiten ausgeräumt zu haben. In einer Reflexionsphase am Ende der Stunde erklärten mir die Schüler jedoch ihr Unbehagen: Heute sei alles so durcheinander gewesen ... Besser also nur einen Schwerpunkt pro Unterrichtseinheit setzen.

→ Praxistipp

Es hat den Anschein, als ob die Schüler es gewohnt wären, nichts von dem zu verstehen, was der Lehrer erklärt, und somit auch nicht konzentriert zuzuhören. Wenn man denselben Sachverhalt im Einzelgespräch mit den gleichen Worten erklärt, dann wird alles gut verstanden. In diesem Fall ist die Lehrerdarbietung weiter zu verkürzen, da sie nicht effektiv ist. Zusammenfassende Darstellungen vor der Klasse sollten von Schülern übernommen werden.

→ Praxistipp

Eine Übung der Reflexionsfähigkeit mit der Fünf-Finger-Evaluationsmethode gelingt meist gut. Treffen Sie eine Aussage zu jedem Finger.

- Der Daumen steht für:
„das fand ich gut“,
- der Zeigefinger weist auf etwas Wichtiges hin,
- der Mittelfinger:
„dies hat mir nicht gefallen“,
- der Ringfinger:
„dies hat mich (emotional) berührt“,
- und der kleine Finger:
„dies kam mir zu kurz“.

Grundlagen waren

HAGEN, Tobias; HILLEBRAND, Clemens:

Effektive Lernförderung in der Schuleingangsphase. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (08/2012), S. 323–334

HUBER, Christian; GROSCHE, Michael: Das

Response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (08/2012), S. 312–322

HARTKE, Bodo; KOCH, Katja; DIEHL, Kirsten

(Hrsg.): Förderung in der schulischen Eingangsstufe. 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, 2010

KANTER, Gustav Otto; SCHARFF, Günter:

Lernbehinderung. In: Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, 2002

MATTHES, Gerald: Individuelle Lernförderung

bei Lernstörungen. 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, 2009

TRAUTMANN, Matthias; WISCHER, Beate:

Heterogenität in der Schule – Eine kritische Einführung. 1. Auflage, Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011

Erfahrungen des Kollegiums der Annedore-Leber-Oberschule, Berlin

Fachseminar „Sonderpädagogische Fachrichtungen“ (Arbeitsergebnisse), Berlin

www.rehadat.de

www.foerderschwerpunkt.de

■ Allgemeingültige Hinweise zur Förderung

- Taschenrechnereinsatz zulassen
- Keine beschämenden Gruppensituationen (z. B. Kopfrechenrunden)
- Ergänzung durch geeignete Lernprogramme (längere Konzentration am PC)
- Kleines Einmaleins gedruckt als Hilfenutzen (X-/Y-Matrix)
- Kein pauschales Üben in Gruppen ohne Differenzierung
- Zeit für individuelle Hilfen einplanen

■ Förderinhalte eines individuellen Dyskalkulie-Trainings

- Eine qualitative Fehleranalyse (s. u.)
- Erkenntnisse über Rechentechniken, Zahlen und inhaltliches Mengenverständnis
- Falsche Rechenoperationen durch richtige ersetzen
- Visuelle Hilfsmittel einsetzen
- Sicherheit durch Rechenhilfen
- Aufarbeitung von Defiziten bei den mathematischen Fachkompetenzen

Praxisbeispiele für qualitative Fehleranalysen

An konkreten Beispielen wird nachfolgend erläutert, worauf bei der Förderung im Fach Mathematik geachtet werden muss, „wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist“. Ob es sich immer um Schüler mit einer diagnostizierten Rechenstörung handelt oder um Schüler mit Defiziten bei den grundlegenden Rechenverfahren, ist dabei unerheblich.

Problem: „Richtig rechnet man so ...“ sagt der Lehrer und beginnt mit seinen Erläuterungen.

Schüler machen Fehler nicht wahllos, sondern sie bemühen sich, mit einem Lösungsverfahren zum Ergebnis zu kommen. Ist die Denkstrategie des Schülers jedoch falsch, so wird sie auf diesem Weg vom Lehrer weder ermittelt noch widerlegt, sondern mit dem richtigen Rechenweg konfrontiert. Der Schüler schwankt nun zwischen beiden Wegen hin und her. Die Wahrscheinlichkeit, dass er sich nur noch für den ihm fremden Weg entscheidet, ist eher gering – vermeintliche Konzentrationsschwierigkeiten nehmen zu, der Schüler wird für lustlos oder faul gehalten und hält sich selbst womöglich am Ende für einen Versager. Auch Klassenarbeiten und Tests sind häufig nicht hilfreich, sie dienen leider eher dazu, die Schwächen zu ermitteln, als sie auszuräumen. Diese Verständnislücken sind keine solide Grundlage für die weitere Aufbauarbeit am mathematischen Gebäude. Ohne die Grund-

lagen der Arithmetik können z. B. Gleichungen mit einer Variablen nicht gelöst werden.

Lösungsvorschlag: Individuelle qualitative Fehleranalyse, Üben des richtigen Algorithmus.

Problem: Diagnose Flüchtigkeitsfehler

Dies ist leider häufig eine vorschnelle Diagnose. Viele Fehler werden nicht aus Unwissenheit oder mangels Konzentration gemacht, sondern sie sind Ausdruck einer falschen subjektiven Logik, mit der aber manchmal auch richtige Ergebnisse erzielt werden. Dies macht deren Aufspüren durch den Lehrer umso schwerer.

Beispiele für (im Kopf) falsch gerechnete Aufgaben:

$$46 - 23 = 17 \quad 65 - 38 = 27$$

Die erste wurde falsch, die zweite richtig gelöst. Die individuelle, qualitative Befragung des Schülers offenbarte die fehlerhafte Strategie:

$$\begin{array}{ll} 40 - 20 = 20 & 60 - 30 = 30 \\ 6 - 3 = 3 & 8 - 5 = 3 \\ 20 - 3 = 17 & 30 - 3 = 27 \end{array}$$

Im ersten Beispiel subtrahiert der Schüler auch die „Reste“, also 20 und 3, anstatt diese zu addieren. Denkfehler: Bei der Subtraktion werden Zahlen immer (mechanisch) von ein-

ander abgezogen. Fehlerursache: Der Algorithmus der Subtraktion durch Zerlegung in Zehnerbündel und Einer wurde nicht begriffen, sondern falsch interpretiert. Ein verkehrter subjektiver Algorithmus ersetzt das objektive, richtige mathematische Verfahren.

Im zweiten Beispiel wird nicht $5 - 8$ mit Auflösung eines Zehnerbündels gerechnet, weil dies nicht verstanden wurde (Fehlerursache). Denkfehler des Schülers: Um guten Willens ein Ergebnis zu erzielen, wird $8 - 5$ gerechnet und dies führt zusammen mit einem Vorzeichenfehler sogar zu einem richtigen Ergebnis. Auch mit einem falschen Algorithmus werden Aufgaben regelmäßig z. T. richtig gelöst.

Lösungsvorschlag: Schüler erklärt dem Lehrer beim Rechnen seine Denkschritte auch bei Aufgaben mit richtiger Lösung, ggf. Fehlerkorrektur, Üben des richtigen Algorithmus.

Themenbereich: Kardinal- und Ordinalzahlen

Problem: Unterscheidung von Kardinalzahlen (1, 2, 3) und Ordinalzahlen (1., 2., 3.)

Beispiel: $2 + 3 =$ geht nicht!

Denkfehler: Beim Zählen mit den Fingern kann an den Summanden Zwei (repräsentiert mit Daumen und Zeigefinger) nicht der nächste Summand anschließen, denn der Mittelfinger, der nun an der Reihe wäre, steht für Drei. Gebraucht wird aber eine Eins, die ist aber belegt (Daumen). Ein und derselbe Finger (hier Mittelfinger) wäre Eins und Drei zugleich, ein Widerspruch, der gemieden wird.

Beispiel: $2 + 3 = 3$

Denkfehler des Schülers: Gleiche Problemlage, aber diesmal wird mit dem nächsten Summanden wieder bei Eins begonnen, Mittelfinger = Drei = Ergebnis 3

Beispiel: $9 - 4 = 6$

Denkfehler: Neun Finger hoch und rückwärts zählend: der neunte, der achte, der siebte, der sechste Finger = Ergebnis 6

Lösungsvorschlag: Nicht die Finger nehmen, sondern Striche auf Papier zeichnen; im ersten Beispiel zwei Striche, „+“, drei Striche zeichnen, „=“ dann alle Striche zusammenzählen.

Beachte: Bei Jugendlichen, die mit dieser Problematik in den berufsbildenden Bereich eintreten, ist häufig keine Ausbildung, auch keine vereinfachte Ausbildung (Helferberufe o. Ä.) möglich.

Themenbereich: Ziffern, Zahlen und dekadisches System

Unser Dezimalsystem mit nur zehn Symbolen (0, 1, 2, ... 9) und dem Stellenwertsystem erlaubt es, jede Zahl darzustellen. Jeder Ziffer wird ein Stellenwert zugewiesen (Einer, Zehner, Hunderter). Die Stellen von rechts nach links entsprechen aufsteigenden Potenzen der Zahl 10 (daher der Begriff Dezimalsystem). Zehn Einheiten werden jeweils zusammengefasst, gebündelt.

Beispiel:

$$127 = 1 \cdot 10^2 + 2 \cdot 10^1 + 7 \cdot 10^0 = 100 + 20 + 7$$

Problem: Ziffern und Zahlen werden verwechselt

Beispiel: $12 = 21$

Denkfehler: Gleiche Ziffern bedeuten auch identische Zahlen.

Lösungsvorschlag: Zahlen zur Bestimmung von Mengen nutzen, Übungen mit der Stellenwerttafel (s. u.) oder anderen Medien, z. B. mit Würfeln, die zu 10er-Stangen gebündelt werden können (für das Verständnis), Zahlendiktate (zur Übung/Festigung).

T	H	Z	E
Tausender	Hunderter	Zehner	Einer
3	2	1	5

10

Psychische Störungen

10.1	Essstörungen	103
10.2	Suchtstörungen (bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen)	106
10.3	Angststörungen	107
10.4	Tic-Störungen und Tourette-Syndrom	109
10.5	Schlafstörungen	110
10.6	Sexuelle Störungen	112
10.7	Abnorme Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle	113
10.8	Störungen des Sozialverhaltens	116
10.9	Somatopsychische Störungen	117
10.10	Somatoforme Störungen	119
10.11	Schizophrenien, wahnhafte und andere psychotische Störungen	120
10.12	Zwangsstörungen	122
10.13	Störungen der Persönlichkeitsentwicklung (Persönlichkeitsstörungen)	123
10.14	Borderline-Persönlichkeitsstörung	125
10.15	Affektive Störungen	128
10.16	Posttraumatische Belastungsstörungen (PTBS)	130
10.17	Dissoziative Störungen	131
10.18	Autismus/ASS	132
10.19	ADHS	139

10.12 Zwangsstörungen

Zwangsstörungen können als Zwangsgedanken, Zwangshandlungen oder Zwangsimpulse auftreten. Erscheinungsbild und Ausprägungsgrad sind sehr unterschiedlich, es gibt eine hohe Gefahr der Chronifizierung.

Die stereotyp wiederkehrenden, sich aufdrängenden Gedanken oder Handlungen empfindet der Betroffene als sehr quälend und persönlichkeitsfremd (ich-dyston). Der Erkrankte versucht erfolglos, die Zwänge zu unterdrücken, und verspürt Angst/Anspannung. Er empfindet diese meist als sinnlos und übertrieben, erkennt sie aber als eigene Handlungen bzw. Gedanken an. Die Erkrankten verbringen oft mehrere Stunden täglich mit ihren verborgenen Zwangsgedanken bzw. Zwangshandlungen, es entsteht ein hoher Leidensdruck.

■ **Zwangsgedanken** können jeden Bereich des Alltags umfassen, z. B.

- man könne sich blamieren, weil persönliche Schwächen anderen auffallen,
- man könne sich mit Krankheiten anstecken,
- man könne beim Autofahren jemanden verletzen,
- den Angehörigen könne etwas zustoßen.

■ **Zwangshandlungen** beziehen sich meist auf Wasch- bzw. Putzrituale, auf übertriebene Ordnung/Symmetrie und auf Zählrituale und Kontrollen zur Verhinderung eines Unglücks. Einige Beispiele sollen dies veranschaulichen:

- Mehrfach muss kontrolliert werden, ob die Tür abgeschlossen ist.
- Treppenstufen müssen gezählt werden, verschiedene Handlungen müssen in einer genau festgelegten Häufigkeit, z. B. dreimal oder neunmal, durchgeführt werden.

- Handlungen müssen wiederholt werden, bis ein gutes/richtiges Gefühl in dem Moment dabei ist, z. B. beim Aufstehen aus dem Bett.
- Einigen Handlungen kann auch etwas Magisches anhaften, so können sich z. B. böse Gedanken auf die Kleidung übertragen, die dann gewechselt werden muss.

■ **Zwangsimpulse** drängen sich intensiv gegen den inneren Widerstand der Betroffenen auf, meist mit aggressiven oder sexuellen Inhalten. Es entsteht eine große Anspannung und Angst vor Kontrollverlust, der Impuls wird als sehr handlungsnah erlebt. Beispiele:

- Angst entsteht, Angehörigen etwas anzutun.
- Angst entsteht, homosexuell oder pädophil zu werden.

Zwangsstörungen beginnen oft im Kindes- oder Jugendalter, das mittlere Erkrankungsalter liegt bei 20 Jahren. Es gibt eine Komorbidität mit ► depressiven Störungen, dysthymen Störungen (depressive Verstimmungen), Panikstörungen, sozialen Phobien (► Angststörungen), ► Essstörungen und Alkoholabhängigkeit (► Suchtstörungen).

Bis zu 30% der Patienten mit ► Schizophrenie erfüllen ebenfalls die Kriterien für eine Zwangsstörung. Die Zwangsstörung kann der Schizophrenie vorausgehen oder sich in deren Verlauf entwickeln.

Zwangsstörungen haben oft einen schweren und chronischen Verlauf. Bei Jugendlichen kommt es zu erheblicher Beeinträchtigung der psychosozialen Entwicklung. Wichtig sind eine konsequente Früherkennung und hoch individualisierte Therapie.

10.15.2 Bipolare Störungen und Manie

Bipolare affektive Störungen wurden früher auch als affektive Psychosen bezeichnet. Sie zeichnen sich durch depressive und manische Phasen aus. Eine Manie ist nicht einfach das Gegenteil einer Depression. Häufig zeigen sich auf einer gereizten Grundstimmung Symptome wie:

- (plötzlich) gesteigerte Gesprächigkeit
- Ideenflucht oder Hemmung des Gedankengangs, Größenideen
- massive Konzentrationsstörungen
- Verlust adäquaten Sozialverhaltens, abnorme Erleichterung oder Hemmung des Entschlusses, Handelns, der Motilität²⁹
- vermindertes Schlafbedürfnis

Die Krankheit hat einen periodischen Verlauf, Phasen der Krankheit wechseln mit freien Intervallen. Auch für Therapeuten handelt es sich um eine schwierige Klientel. Es wird von Fällen berichtet, in denen Erkrankte in einer Hochphase die Kraft gesammelt haben, um sich umzubringen.

10.15.3 Berufliche Eingliederung

An Depression erkrankte Jugendliche werden zu einem großen Teil auch in ihrem weiteren Leben mit Rückfällen zu rechnen haben, was bei der Berufsfindung zu bedenken ist. Dienstleistungsberufe, die viele soziale Kontakte beinhalten, sind weniger, handwerkliche Berufe mehr geeignet (nach: Kimmig, 2006).

10.15.4 Auswirkungen auf den Unterricht

Folgende Merkmale können im Unterricht festgestellt werden (nach Kimmig):

- Wechselnde Lern- und Leistungsfähigkeit (phasenhafter Verlauf), z. B. Verspätungen, Fehlzeiten bei besonderen Belastungssituationen.
- Zurückziehen aus sozialen Kontakten im Klassenverband, auch in den Pausen.

- Reduzierte Kommunikation, nahezu ausdrucksloses Gesicht, keine adäquate Reaktion auf Komik und Witz.
- Leistungsknick.
- Körpersprache: schlaaffe Haltung, hängende Schultern, keinerlei Vitalität im Gangbild.
Im Sportunterricht können diese Schüler (vor allem bei Mannschaftssportarten) plötzlich „explodieren“, um kurz danach im Klassenzimmer wieder im stereotypen emotionslosen Verhalten zu verharren.

Aufmunterungen seitens des Lehrers stürzen den Jugendlichen nur tiefer in sein depressives Loch. Vielmehr sollte dem Schüler gegenüber deutlich gemacht werden, dass man wahrgenommen habe, wie schlecht es ihm gehe, und anbieten, ihm bei der Vermittlung von professioneller Hilfe beizustehen.

Bei Schülern, die wegen einer Depression in ambulanter Behandlung sind, sollte der Lehrer informiert sein, wenn die medikamentöse Behandlung Auswirkungen auf die Bewältigung des Schulalltags hat, damit er dies bei Leistungsüberprüfung und Bewertung berücksichtigen kann (► Nachteilsausgleich).

10.15.5 Methodische Hinweise für den Unterricht

- Organisieren Sie unbemerkt von der übrigen Lerngruppe ein Gespräch unter vier Augen: „Mir ist aufgefallen, dass Ich mache mir Sorgen um Sie! Können Sie Ihr Verhalten erklären? Was können wir machen?“
- Da das familiäre Umfeld der depressiven Schüler oft ebenfalls hoch belastet ist, sollte sich der Lehrer in den Elterngesprächen zurückhaltend äußern und behutsam vorgehen. Das Bearbeiten der familiären Problematik bleibt der Therapie vorbehalten.
- Psychologische Unterstützung enttabuisieren.
- Das Ziel ist stetiger Schulbesuch. Dazu ist es notwendig, die Krankheitssymptome zu akzeptieren und auch allgemeine Regeln zu brechen. Die Reaktion auf Verspätungen des Schülers sollte nicht negativ sein.

²⁹ Motilität: Bewegungsvermögen

10.18 Autismus/ASS

10.18.1 Überblick

Kennzeichnend für Autismus (oder eine Autismus-Spektrum-Störung, ASS) ist eine hochgradige Kontaktstörung in folgenden 3 Bereichen:

Kommunikation
Kontakt- und Sozialverhalten
Interessen und Handlungen

Individuell unterschiedlich ist die Kombination der Störungsbereiche und deren Ausprägungen.

Konkrete Beeinträchtigungen

Die KMK listet folgende Beeinträchtigungen³³ auf:

- die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit
- die Fähigkeit, ein Gegenüber zu erkennen und sich auf Beziehungen einzulassen
- die Fähigkeit, Kommunikationsangebote zu verstehen
- die Bereitschaft, Kommunikation und Interaktion zuzulassen und herzustellen
- die Selbsteinschätzung und das Zutrauen
- die Selbstbehauptung und die Selbstkontrolle
- die Fähigkeit, sich auf Anforderungen einzustellen
- das situations-, sach-/sinnbezogene Lernen
- die Durchhaltefähigkeit im Lernprozess
- die Übernahme von Handlungsmustern

Symptome

Einige Verhaltensbeispiele sollen die möglichen Schwierigkeiten verdeutlichen. Nicht jeder autistische Jugendliche zeigt alle typischen Symptome:

- Vermeiden von Blick- und Körperkontakt
- Drehen von Gegenständen
- Bizarre Bewegungen
- Zeigen von Wünschen durch Hinführen
- Keine Reaktion bei Ansprache

- Auffällige Sprache/Echolalie
- Kein kreatives Spiel
- Kein Spiel mit anderen Kindern
- Unangemessenes Lachen und Kichern
- Fixierung auf spezielle Themen
- Verweigerung von Veränderungen
- Keine Angst vor realen Gefahren
- Außergewöhnliche Teilbegabungen

Zum besseren Verständnis der gravierenden Kontaktstörung soll an das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun angeknüpft werden. Danach beinhaltet eine beliebige Nachricht stets Informationen auf vier Ebenen (1. Sachinhalt, 2. Selbstoffenbarung, 3. Beziehung, 4. Appell). Dem Jugendlichen mit ASS steht beispielsweise in einem Gespräch nur die erste Ebene, der Sachinhalt, zuverlässig zur Verfügung. So wird verständlich, warum manche Jugendliche schriftliche Anweisungen bevorzugen.

Selbstverständlich gibt es wie bei allen Menschen auch **Stärken**. Menschen mit einer autistischen Erkrankung gelten als pünktlich, zuverlässig, gutmütig, aufrichtig und ehrlich.

Autismus ist eine psychiatrische Diagnose und hat somit auch einen subjektiven Aspekt: Der Untersucher entscheidet, ob Symptome vorhanden sind oder nicht. So kann es vorkommen, dass Menschen im Verlauf ihres Lebens unterschiedlich psychiatrisch diagnostiziert werden. Den „typischen“ autistischen Menschen³⁴ gibt es nicht, es handelt sich immer um eine individuelle, summative Diagnose. Die **Störungsbilder**, die unter der Bezeichnung Autismus zusammengefasst werden, **liegen weit auseinander**.

Die beiden „Eckpfeiler“³⁵, nämlich der frühkindliche Autismus (Kanner-Syndrom) und die autistische Persönlichkeitsstörung (Asperger-Syndrom)

33 In: Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, KMK 2000

34 Begrifflichkeit: Man sollte sich angewöhnen, auch bei dieser Erkrankung nicht vom „Autisten“ zu sprechen, sondern von einem „Menschen mit einer autistischen Erkrankung“. Als Mensch mit z. B. einem Alkoholproblem möchten Sie auch nicht als „der Alkoholiker ist schon im Wartezimmer“ angekündigt werden. Der Mensch steht im Zentrum!

35 Der Vergleich mit einem Eckpfeiler hinkt insofern, als auch Menschen außerhalb der „Pfeiler“ existieren, bei denen die Symptome geringer sind, die also den Übergang zu keiner Beeinträchtigung darstellen.

10.18.5 Auswirkungen auf den Unterricht

Hinweis: Eine Unterscheidung zwischen Kanner-Syndrom, Asperger-Symptom und anderen atypischen autistischen Störungen ist im Hinblick auf Auswirkungen auf den Unterricht nicht trennscharf durchzuführen, wenngleich sich die schulischen Situationen stark unterscheiden können. Die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Jugendlichen kann zwischen dem Förderstatus geistiger Entwicklung und der Fähigkeit zum Besuch eines Gymnasiums liegen.

Anzustreben ist, dass möglichst viele autistische Jugendliche an integrativen bzw. inklusiven Maßnahmen teilnehmen, da **durch das gemeinsame Lernen** mit nicht autistischen Jugendlichen soziale Anregungen und **Entwicklungsanreize** im sozialen und emotionalen Bereich gegeben sind.³⁸ Das breite Spektrum der autistischen Syndrome zeigt sich auch in der Schule. Eine Auflistung von allgemeinen Hinweisen soll im Unterricht Orientierung geben:

- Grundsätzlich sind autistische Menschen **lernfähig** und können durch jahrelange Förderung die Symptome verringern. Es gibt eine kontinuierliche Entwicklung auch im Erwachsenenalter. In Stresssituationen und bei Überforderungen verschlechtert sich das Krankheitsbild (evtl. Auftreten von Autoaggression, kurzen Lautäußerungen, Aggressionen).
- Lehrpersonen sind meist beliebt, weil sie als Leitende konkrete Anweisungen geben, was dem Jugendlichen mit ASS bei der Lebensbewältigung in der Klasse hilft. Verhalten diese sich jedoch nicht in solcher Weise entlastend, so reagieren die Jugendlichen oft mit Ablehnung.
- Ein feinfühliges Erkunden des Machbaren ist notwendig, um Unter- und Überforderungen zu vermeiden.
- Die aktive Aufnahme von **Kommunikation ist oft erschwert** bzw. gelingt überhaupt nicht.

Aufgrund des besonderen Sprachgebrauchs autistischer junger Menschen (komplizierte, symbolische Ausdrucksweise, Echolalie) kann es zu Missverständnissen kommen. Nicht sprechende autistische Schüler können im Unterricht mit Panik/Wut reagieren, wenn der Lehrer noch keinen Zugang zu ihren Kenntnissen und Fähigkeiten gefunden hat.

- Eine oftmals gestelzte Sprache, motorische und soziale Ungeschicklichkeit, Gutgläubigkeit und Naivität verstärken die Gefahr, zum Außenseiter und Mobbingopfer zu werden. Die Betroffenen können darauf mit Phasen von Depressionen/Aggressionen reagieren, die auch zu schlechten schulischen Leistungen führen.
- Es fällt ihnen schwer, **Veränderungen** und Abweichungen vom Gewohnten anzunehmen. Bei z. B. Gruppenarbeit kann eine unsymmetrische Anordnung von Gegenständen (Tische, Stühle, Arbeitsmaterial) für sie Chaos bedeuten. Verlässlichkeit und Sicherheit sind zur Entlastung notwendig.
- Autistische Schüler hantieren eventuell mit Lernmaterialien, ohne deren eigentliche Funktion oder Zusammenhänge zu erkennen.
- Die gestörte Wahrnehmungsverarbeitung kann auch zu Schwierigkeiten bei der Orientierung im Klassenraum führen. Die Jugendlichen fassen zur Orientierung die Wände o. a. an. Die **Orientierungsschwierigkeiten** können sich ausdehnen auf Schulgebäude, Schulhof, wechselnde Klassenräume, Cafeteria, Toiletten, Sportstätten, Klassenfahrten.
- Manchmal haben die Schüler ein **schlechtes Zeitgefühl**. Pausensituationen müssen strukturiert und für Toilettengänge muss mehr Zeit eingeplant werden.
- Es fällt ihnen schwer, Mimik oder Ironie von anderen Personen richtig einzuordnen bzw. zu verstehen.
- Geraten die Betroffenen an ihre Grenzen, bieten häufig nur Toiletten einen ruhigen Zufluchtsort.
- Pausen, die stets unstrukturiert erscheinen, können als besonders belastend empfunden werden. Hilfreich ist **ein ruhiger Raum als**

³⁸ Die Jugendlichen brauchen eine Teilhabe am Unterricht, denn sie bietet zahlreiche Anregungen zum Abbau der Kontaktstörungen. Vgl. Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, KMK 2000.