

Partizipation und Teilhabe: Eckpfeiler eines inklusiven Mathematikunterrichts. Implikationen aus sonderpädagogischer Perspektive

Partizipation, Teilhabe und Inklusion

Partizipation und Teilhabe - umgangssprachlich verstanden als Anwesenheit und Teilnahme - stellen grundlegende Eckpfeiler für eine inklusive Schule- und Unterrichtskultur (UNESCO 2005) dar. Sie unterstreichen das Verständnis von Inklusion i.w.S., das die uneingeschränkte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Teilsystemen und die Minimierung von Diskriminierung intendiert (Werning und Arndt 2015; Wansing 2015). Teilhabe und Partizipation gehen weit über die physische Anwesenheit hinaus und schließen das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung im jeweiligen sozialen Kontext sowie das Recht auf anspruchsvolles und erfolgreiches Lernen ein (UNESCO 2005).

Inklusiver Unterricht soll die uneingeschränkte Teilhabe und Partizipation aller am Unterricht gewährleisten. Dies schließt die Berücksichtigung der Differenzlinie „Behinderung“ mit ein. Schul- und verwaltungsrechtlich spiegelt sich diese in dem zentralen Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ wider (KMK 1994). Sonderpädagogischer Förderbedarf ist eine relationale Kategorie, die Abweichungen von der curricular definierten Schulleistungsnorm analysiert und kategorisiert. Diese Abweichungen i.w.S. mit ihren je spezifischen Ausformungen charakterisieren derzeit acht Förderschwerpunkte (KMK 1994). Für sechs Förderschwerpunkte sind die Bildungspläne und -abschlüsse der allgemeinen Schulen verbindlich. Die Bildungsziele in den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung sind zieldifferent, d.h. diese Bildungsangebote fokussieren jenseits von Bildungsstandards eher auf gesellschaftliche resp. berufliche Teilhabe.

Teilhabe am Unterricht basiert auf Kommunikation

Ein inklusiver Unterricht ist so zu gestalten, dass kommunikations- resp. sprachbedingte Barrieren vermindert bzw. ausgeglichen werden. Diese Prämissen begründen inklusiven Unterricht als einen kommunikationsfördernden und sprachsensiblen Fachunterricht (Werner 2016).

Kommunikation resp. Sprache muss in diesem Zusammenhang in seiner Doppelfunktion als Unterrichtsmedium, aber auch als Lerngegenstand (Fach- und Bildungssprache) analysiert werden.

Kommunikative Stolpersteine sind auf der Wort-, Begriffsebene, dem Textverständnis, beim Wechsel der Darstellungsebenen (Bild-Symbol-Skizzen-mathematische Zeichen) sowie im Vorwissen zu erwarten. Die Verwendung

von Sprache im Mathematikunterricht erweist sich als besonders anspruchsvoll, da sie äußerst präzise, häufig abstrakt und zudem sehr verdichtet ist. Das Verständnis wird bereits dann blockiert, wenn nur einzelne Wörter nicht exakt verstanden werden (Werner & Berg 2015; Berg/Sallat/Ullrich/Werner 2016). Neben den vielen zu erlernenden mathematischen Fachbegriffen kommen die Polysemien hinzu, die im mathematischen Kontext eine andere Bedeutung haben als in der Alltagssprache (Beispiel: Die 8 ist trotz ihrer grafischen Rundungen eine "gerade" Zahl). Viele mathematische Fachbegriffe sind komplexe, zusammengesetzte Substantive, Verben verändern mit ihren Vorsilben ("auf-, ein-, unter-, zer-, ver-, ab-teilen") jeweils die mathematische Bedeutung. Das Verständnis von Präpositionen und Konjunktionen ist unerlässlich für das mathematische Verständnis.

Die Satzstruktur und -länge, aber auch durch komplexe grammatische Formen der Lehrersprache und in schriftlichen Arbeitsanweisungen können das Verständnis des mathematischen Inhalts erschweren (Berg/Sallat/Ullrich/Werner, 2016).

Im inklusiven Unterricht sind daher vorrangig kommunikations- und sprachbedingte Barrieren zu identifizieren, zu minimieren bzw. abzubauen, um allen Schülern die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Art und Umfang dieser Barrieren sind jedoch förderschwerpunktspezifisch äußerst unterschiedlich. Dies sei exemplarisch an den Förderschwerpunkten „Hören“ mit zielgleicher Unterrichtung und „Lernen“ mit zieldifferenter Unterrichtung skizziert.

Die Spezifika im **Förderschwerpunkt Hören** - bei zielgleicher Unterrichtung sowie der Möglichkeit der Inanspruchnahme des Nachteilsausgleichs – begründen sich vor allem mit den Schwierigkeiten, gesprochene Sprache aufzufassen. Die von Beginn an beeinträchtigte Sprachaufnahme führt zu Verzögerungen im Spracherwerb, zur Einschränkung des passiven und aktiven Sprachbesitzes (KMK Förderschwerpunkt Hören 1996). All dies hat gravierende Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung vor allem im sozial-emotionalen Bereichen, in der körperlich-motorischen und geistigen Entwicklung, im sprachlogischen Denken sowie im Lern- und Leistungsverhalten. Schon die Entwicklung der Vorläuferfertigkeiten ist vermutlich stark verzögert. Die Bearbeitung sequentieller Aufgaben fällt diesen Schülern erheblich schwerer, u.a., weil ein gleichzeitiges Hören und Handeln nur eingeschränkt möglich ist. Organisatorische Voraussetzungen für erfolgreiche Bildung dieser Schüler sind z.B. ein optimaler Sitzplatz; eine stabile Sitzordnung in der Klasse, ruhige Räume sowie kleine Klassenfrequenzen. Die akustischen Bedingungen sind durch Maßnahmen zur Störschalldämmung

und -dämpfung sowie den gezielten Einsatz technischer Hilfen zu optimieren (Bildungsplan Hörgeschädigte 2011). Dialogische Lernarrangements, Angebote im Bereich Hören und Sprache, akzentuierte und reflektierte Lehrersprache, strukturierte und verständliche Arbeitsaufträge sowie Visualisierung bilden wichtige Grundlagen für den Unterricht. Für den Medieneinsatz, besonders bei Einsatz von Tonträgern wird empfohlen, das Buch/den Text zum Mitlesen zu geben und oder bei Lehrfilmen den Inhalt vorab/ danach dem Schüler kurz zu erläutern. Zentral ist es, Zuhörphasen und Hörpausen fest in den Unterrichtsablauf einzuplanen. Die Lehrersprache ist das primäre Dialoginstrument. Eine Klassen-, Gruppen oder Plenumsdiskussionen ist nur eingeschränkt effektiv.

Im Förderschwerpunkt Lernen sind es mehrheitlich soziale Randständigkeit und Ausgrenzungsprozesse, prekäre Lebenswelten und brüchige Bildungsbiografien, die die Partizipation und Teilhabe am Unterricht erschweren. Die Lebensumstände der meisten Schüler müssen als risikobehaftet bezeichnet werden. Diese sprachlich-kulturell und sozioökonomisch bedingte Differenzen sowie psychologische Momente wie Misserfolgsorientierung, lernhinderliche Selbst- und Begabungskonzepte, markieren typische Risikofaktoren. Auswirkungen dieser Sozialisationsfaktoren sind vor allem in den grundlegenden Bereichen der Lernentwicklung wie Denken, Gedächtnis, sprachliches Handeln, Wahrnehmung, Motorik, Motivation, Emotionalität und Interaktion zu beobachten (KMK Förderschwerpunkt Lernen 1999).

Notwendige Forschungs- und Entwicklungsaufgabe hin zu einer inklusiven Fachdidaktik sind in folgenden Fragestellungen zu sehen:

- Modelle und Verfahren zur Kompetenzbeschreibung, -erfassung, die die jeweiligen Förderbedarfe berücksichtigen
- Grundlegung des gemeinsamen Gegenstands unter Berücksichtigung zieldifferenter Bildungsangebote
- Berücksichtigung der Kinder und Jugendlichen, die außerschulische Nachhilfe (vor allem in den Kernbereichen Deutsch und Mathematik) in Anspruch nehmen
- Implementierung notwendiger, schul- und übergangsbegleitender, auch fachfremder Unterstützungssysteme (Jugend-, Gesundheits-, Sozialamt, Bundesagentur für Arbeit, Assistenzen ...)

Literatur

- Berg, M./Sallat, S./Ullrich, S./Werner, B. (2016). Inklusiver Mathematikunterricht als sprach- und kommunikationssensibler Fachunterricht. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen. In Stitzinger, U./Sallat, S./Lüdtke U.(Hrsg.) *Sprache und Inklusion als Chance?!* Idstein: Schulz-Kirchner Verlag; S. 255 – 267
- Bildungsplan Hörgeschädigte (2011). Abrufbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BP2011_Hoergeschaedigte.pdf
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- KMK Förderschwerpunkt Lernen (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Abrufbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören (1996). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören*. Abrufbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/hoeren.pdf>
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris, 2005 zitiert nach Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R. & Diezi-Duplain, P.: Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. *Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2005, Jg.18, 9/12
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In Degener, T. & Diehl, E. (Hrsg.). *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn. 43–54.
- Werner, B. (2016). Inklusiver Mathematikunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive – Befunde und Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2016: Vorträge auf der 50. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 07.03.2016 bis 11.03.2016 in Heidelberg / für die GDM herausgegeben vom Institut für Mathematik und Informatik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*"; Band 3; S. 1325-1328
- Werner, B./Berg, M. (2015). Prima®Sprache – Studie zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3 / 4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (66); Heft 9/2015; S. 432 – 447
- Werning, R., & Arndt, A. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In Kiel, E. (Hrsg.). *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer, 53–96.