



Lebenspraktisches Lernen

Hygiene und

Gesundheit

Materialien für Schüler mit geistiger Behinderung

Sonderpädagogische
Förderung

Gabriele Kremer

Lebenspraktisches Lernen: Hygiene und Gesundheit

**Materialien für Schüler
mit geistiger Behinderung**

1.–6. Klasse



 **PERSEN**

Gedruckt auf umweltbewusst gefertigtem, chlorfrei gebleichtem und alterungsbeständigem Papier.

1. Auflage 2012

© Persen Verlag, Buxtehude
AAP Lehrerfachverlage GmbH
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im Unterricht zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlages.

Die AAP Lehrerfachverlage GmbH kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet die AAP Lehrerfachverlage GmbH nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

Illustrationen: Manuela Ostadal
Satz: MouseDesign Medien AG, Zeven

ISBN 978-3-403-53136-4

www.persen.de

Vorwort.....	4
--------------	---

1 Einleitung

1.1 Hygiene und Gesundheit als Thema	5
1.2 Geistig behinderte Schüler unterrichten	5
1.3 Lernen durch Ritualisierung und die Macht des Modells	6
1.4 Unterricht methodisch gestalten.....	6
1.5 „Lehrerarbeit“, „Schülerarbeit“, „Freiarbeit“	7
1.6 Die Gliederung des Buches und die Einsatzmöglichkeiten des Materials	8
1.7 Literatur.....	10



2 Thema „Hände waschen“

2.1 Vor- und Eigenlesetexte	11
2.2 Ideen zur Ergänzung des Eigenlesebuchs	15
2.3 Anregungen zum Experimentieren und Gestalten	15
2.4 Vorschläge für die Freiarbeit	17
2.5 Arbeitsblätter	19



3 Thema „Toilette“

3.1 Vor- und Eigenlesetexte	38
3.2 Ideen zur Ergänzung des Eigenlesebuchs	41
3.3 Anregungen zum Spielen, Basteln und Experimentieren.....	43
3.4 Vorschläge für die Freiarbeit	45
3.5 Arbeitsblätter	48



4 Thema „Beim Schwimmen“

4.1 Vor- und Eigenlesetexte	63
4.2 Ideen zur Ergänzung des Eigenlesebuchs	67
4.3 Anregungen zum Basteln und Experimentieren.....	70
4.4 Vorschläge für die Freiarbeit	71
4.5 Arbeitsblätter	73

5 Anhang

5.1 Wort-Bild-Karten „Hände waschen“	
5.2 Wort-Bild-Karten „Toilette“	
5.3 Wort-Bild-Karten „Beim Schwimmen“	

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

nach „Lebensmittel einkaufen“ (Persen Verlag 2010) versammelt auch die vorliegende Arbeit „Hygiene und Gesundheit“ methodische Anregungen und Unterrichtsmaterial zu einem althergebrachten Thema der Geistigbehindertenpädagogik. Das Interesse am ersten Band hat mir gezeigt, dass viele von Ihnen genau wie ich die Herausforderung des Unterrichts mit geistig behinderten Schülerinnen und Schülern¹ darin sehen, die Bedeutung lebenspraktischen Lernens zu erkennen, dabei jedoch nicht im bloßen Handeln stecken zu bleiben. Worum es geht, ist das konkrete, am besten selbstständige Handeln der Kinder in alltäglichen Bezügen und die Verschränkung zwischen Tun und Kompetenzerweiterung bezogen auf schulische Fertigkeiten im engeren Sinne. Diese Ineinssetzung hat sicher einen doppelten Sinn. Die Erfahrung zeigt erstens, dass die theoretische Auseinandersetzung Kompetenzen des praktischen Tuns genauso stärkt wie die handelnde Auseinandersetzung Gelerntes sichert. Sie zeigt zweitens, dass das Lernen auf symbolischer Ebene auch einen Sinn an sich hat: Jedes Kind lernt so viel Lesen, Schreiben und Rechnen, wie es aufgrund seines individuellen Soseins kann und erfährt so viel über sich, seine Mitmenschen und die Umwelt, wie es fassen kann. Dies ist genauso Anliegen schulischer Bildung von geistig Behinderten wie die lebenspraktische Ertüchtigung auch.

Die Brücke zwischen beiden Anliegen zu schlagen, fällt in der Praxis oft schwer. Die Heterogenität der Schülerschaft, die unter dem Begriff „geistig behindert“ zusammengefasst wird, verlangt dem Lehrer ein hohes Maß an differenzierenden Angeboten ab. Anliegen des Buches ist es, durch ein breites und fundiertes Materialangebot Hilfestellungen zu geben.

Dabei habe ich auch und besonders Kollegen im Blick, die bei der Arbeit mit geistig behinderten Kindern noch wenig Erfahrungen haben. Dazu gehören neben Berufsanfängern im Besonderen auch die Kollegen der Regelschulen.

Seit der Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention ist klar, dass die Förderung geistig behinderter Kinder nicht auf die Förderschule beschränkt werden darf. Insofern stehen alle Lehrer vor der Aufgabe, Schülern unabhängig von ihren individuellen Problemen oder Stärken Bildungsangebote zu machen. Ich hoffe, dass der Band Sie dabei unterstützen kann.

Herzlichst

Gabriele Kremer

¹ Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur der Begriff „Schüler“ bzw. „Lehrer“ verwendet. Dieser bezieht sich jedoch selbstverständlich immer auf Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer.

1.1 Hygiene und Gesundheit als Thema

Die Bedeutung der Themenbereiche Hygiene und Gesundheit ist so offenkundig, dass sie kaum noch genauerer Erläuterungen bedarf. Beide Themen finden sich sowohl in den Rahmenlehrplänen der Regelschule als auch in den Richtlinien bzw. Rahmenplänen der Förderschulen. Die Bemühungen um gesunde Schüler und eine „gesunde Schule“ prägen vielfältige Projekte und sind für die Geistigbehindertenpädagogik von besonderer Relevanz. In diesem Sinne resümieren Reinhilde Stöppler und Susanne Wachsmuth: „Angesichts des erhöhten Gesundheitsrisikos und den besonderen Anforderungen an die gesundheitliche Versorgung haben Menschen mit geistiger Behinderung einen höheren Bedarf an Gesundheitsförderung“ (Wachsmuth/Stöppler 2010, S. 115). Auch wenn Wachsmuth/Stöppler an gleicher Stelle nicht zu Unrecht beklagen, dass die Veröffentlichungen zum Thema Gesundheitsförderung eher rar gesät sind, so gibt es doch einige Auseinandersetzungen mit dem Thema, die für die vorliegenden Arbeiten inspirierend waren.

2006 haben Heinz Schurad und seine Kollegen an der Schule Nordkirchen ihr „Curriculum Sachunterricht für die Schule für Geistigbehinderte“ in zweiter Auflage veröffentlicht. Darin beschreiben sie insgesamt 16 Sachbereiche, die sie als wesentliche Teilcurricula des Sachunterrichts identifizieren, darunter auch den Sachbereich „Gesundheit – Krankheit – Tod“. „Die Anfälligkeit des Menschen für Krankheiten, seine Sorge für die Lebens- und Gesunderhaltung“, so erläutern sie, bieten „Themenschwerpunkte für das Leben und Lernen in der Klasse.“ In diesem Kontext kommen sie auch auf die Bedeutung eines lebenspraktischen Ansatzes zu sprechen: „Der Zusammenhang von Leben und Lernen wird hier in der Bewältigung des Alltags, durch die Erlebnisse von Gefährdungen des Lebens im Zusammenhang der Klassengemeinschaft besonders deutlich“ (Schurad 2006, S. 112). Exemplarisch studieren lässt sich dies zum Beispiel an den Unterrichtseinheiten, die Erhard Fischer in seinem gern zitierten Lehrbuch zur

Unterrichtsvorbereitung präsentiert. Die Vorschläge, die er zur Realisierung von Unterrichtsreihen wie „Mein Körper und ich“, „Körperpflege und Kosmetik“ oder „Ich bin krank“ macht, setzen deutlich bei den Schülern und ihrem alltäglichen Tun an (vgl. Fischer 1999, S. 17 ff.). Bezogen auf den Bereich Kosmetik lässt er sich dabei von der weitverbreiteten Handreichung von Susanne Dank inspirieren (vgl. Dank 1990).

Der vorliegende Band setzt an diesen Vorarbeiten an, verschiebt den Schwerpunkt aber stärker weg von Vorschlägen zum praktischen Üben hin zur Arbeit mit Medien, die das täglich praktizierte auf einer symbolhaften Ebene üben und festigen helfen.

1.2 Geistig behinderte Schüler unterrichten

Für die meisten geistig behinderten Schüler trifft zu, dass das Einprägen, Wiedererkennen und Reproduzieren von Lerninhalten schwierig ist. Suhrweiler resümiert, aufgrund der spezifischen Lernerschwernisse seien „häufige Wiederholungen des Einzuprägenden in gleichen, analogen und verschiedenen Situationen, aus verschiedener Sicht zu empfehlen. Strategien von Einprägungsprozessen sind zu vermitteln. Vor allem das verbale Gedächtnis zeigt Schwächen.“ Vor diesem Hintergrund müsse man mehr auf „die Speicherung von eindrucksvollen Erlebnissen, von Gefühl, Mimik und Rhythmus“ achten (Suhrweiler 2009, S. 169 f.). Im gleichen Sinne argumentiert Pitsch, wenn er noch immer die Bedeutung lang tradierter Unterrichtsprinzipien wie rhythmisches Prinzip, Prinzip der kleinen Schritte oder der Festigung herausstellt (Pitsch 2002, S. S. 211 ff.).

Entscheidend für das Arrangement von Lernprozessen ist aber auch, dass pauschalisierende Urteile über die Art und Weise, wie geistig behinderte Kinder sich Lerngegenstände aneignen, problematisch sind. Unter dem Begriff der geistigen Behinderung werden Kinder subsumiert, deren Entwicklungsalter wesentlich hinter dem zurückbleibt, was für ihr spezifisches Alter als „normal“ angesehen

1 Einleitung

wird. Eine in irgendeiner Form homogene Gruppe bilden sie nicht. Deshalb lässt sich kaum bestimmen, welche Kompetenzen und Fähigkeiten eine Gruppe von ABC-Schützen bezogen auf die hier interessierenden Themengebiete mitbringt. Viele Kinder haben aufgrund ihrer Beeinträchtigung mehr Erfahrungen mit Ärzten, Krankenhäusern und Therapeuten als ihre nicht behinderten Mitschüler. Sie kennen daher Einrichtungen der Gesundheitsfürsorge gut. Nicht selten sind diese für sie aber auch angstbesetzt. Einige Kinder sind schon im Grundschulalter in hygienischer Beziehung sehr selbstständig, viele benötigen jedoch noch Unterstützung bei Toilettengängen oder beim Händewaschen, manche sind auf umfassende Hilfestellung angewiesen.

Geistig Behinderte zu unterrichten bedeutet daher primär, die Heterogenität einer Schülergruppe als Regelfall anzuerkennen und differenzierten Unterricht anzubieten. Insofern unterscheiden sich die Anforderungen in inklusiven und reinen Förderschulklassen für geistig Behinderte in dieser Hinsicht kaum: Es geht darum, eine Lernumgebung zu gestalten, in der jeder mit seinen individuellen Stärken einen Anreiz findet, Neues zu erfahren. Aufgrund der Bedürftigkeit der Kinder, Lerninhalte immer wieder zu üben und zu wiederholen, spielen allerdings alltägliche Routinen eine ganz besondere Rolle.

1.3 Lernen durch Ritualisierung und die Macht des Modells

Rituale haben in der kindlichen Entwicklung eine herausragende Bedeutung. Diese wird in der Erziehung aufgegriffen, sodass insbesondere in der Grund- und Förderschule Ritualisierungen eingesetzt werden, um Arbeitsabläufe zu strukturieren und zu erleichtern, Vertrautheit und Sicherheit zu schaffen, aber auch um Lernprozesse anzuregen bzw. erworbene Inhalte zu festigen. Gerade bei dem hier vorliegenden Thema ist es wichtig, sich die Leistung der Rituale noch einmal vor Augen zu führen. Das kontinuierliche und regelmäßige An-

halten zum Händewaschen vor dem Essen schafft mit der Zeit ein Bedürfnis nach saubereren Händen vor dem Essen, und zwar sehr viel praktischer, unkomplizierter und voraussetzungsloser als alle Reflexionen über Bakterien und Krankheitserreger bei der Handhygiene. Es ist daher wichtig, sich neben der unterrichtlichen Arbeit Eckpunkte zu überlegen, an denen lebensnahe Lektionen zu hygienischem Verhalten in Form von Ritualisierungen im Alltag implementiert werden. Wann werden die Hände wie gewaschen? Gilt bei uns die alte Regel von „vor dem Essen, nach dem Essen, Hände waschen nicht vergessen“, oder nicht? Wo legen wir beim Umkleiden was hin? Wie nehmen wir Fingerfood vom Gemeinschaftsteller? Dürfen Kinder beim Frühstück aus der mitgebrachten Getränkeflasche trinken oder nicht?

Man kann diese Fragen im Einzelnen sicher unterschiedlich beantworten. Wichtig ist aber das Bewusstsein, dass diese Entscheidungen Aussagen über hygienische Standards in der Gruppe vermitteln und deshalb als bewusste pädagogische Entscheidungen aufgefasst werden müssen. Damit verbunden ist ein zweiter Aspekt: Kinder lernen am Modell, insbesondere wenn es sich um ein positives Modell wie den Lehrer oder auch einen geliebten Praktikanten oder einen besonders wertgeschätzten Zivildienstleistenden handelt. Es ist daher wichtig, auch diese Personen auf die Bedeutung ihres Verhaltens hinzuweisen. Ein „Zivi“, der die Hände nur schnell unter Wasser hält und Seife wie Handtuch ignoriert, vermittelt in Form eines geheimen Lehrplans das Gegenteil von dem, was Sie den Kindern im Unterricht erklären. Insofern können Unterrichtseinheiten, die auf das Einschleifen bestimmter Verhaltensweisen abzielen, nie alleine stehen, sondern müssen flankiert werden von einer Reflexion und gegebenenfalls Anpassung alltäglicher Routinen im Klassenzimmer.

1.4 Unterricht methodisch gestalten

„Unterrichtsmethoden“, so definiert Straßmeier in seiner Didaktik für den Unterricht mit geistig

1 Einleitung

behinderten Schülern, sind „planmäßige, zielorientierte Verfahren, Schritte und Formen des Lehrens und Lernens bei der Vermittlung bzw. Aneignung vorgegebener oder selbstbestimmter Lerninhalte“ (Straßmeier 1997, S. 111). *Verhaltensaufbauprogramme* auf der Basis psychologisch gut beforschter Lerngesetze haben in der Geistigbehindertenpädagogik gerade auch bezogen auf Hygiene eine gewisse Tradition, werden aber häufig wegen mangelnder Praktikabilität in Schülergruppen und einer deutlichen Verengung des Menschenbildes kritisiert. Auf *Lehrgänge* wird, gerade auch im Lese-/Schreiberwerb, gern zurückgegriffen, auch wenn diese aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft nicht selten an ihre Grenzen stoßen. *Objekterkundungen* und *Unterrichtsgänge* werden aufgrund ihrer Lebensnähe gern praktiziert. Der Erwerb von Kulturtechniken ist so aber schwierig. *Handlungsorientierter Unterricht* und die Realisierung von *Handlungseinheiten* sind gut begründet, hängen aber in der Realisierung von nicht immer vorhandenen Kompetenzen der Schüler ab. *Unterrichtsvorhaben* und *Projekte* mit mittlerer Reichweite sind aus der Unterrichtsarbeit mit geistig behinderten Kindern genauso wenig wegzudenken wie die *Förderung durch Spiel*. Demgegenüber haben *Methoden des offenen Unterrichts* erst in den letzten Jahrzehnten Eingang in die Arbeit der Förderschule gefunden. Mittlerweile ist allerdings gut belegt, wie stark auch geistig behinderte Schüler von *Frei- oder Stationenarbeit* profitieren können. Die Nutzung moderner Medien durch *computerunterstütztes Lernen* ist mittlerweile Usus und nicht selten Bestandteil eines offenen Angebots (zu den Methoden im Detail vgl. Straßmeier 1997, S. 112 ff.).

Der Überblick zeigt, dass keine Methode als der goldene Weg der Geistigbehindertenpädagogik identifiziert werden kann. Insbesondere seit den Arbeiten von Kersten Reich, die den Ansatz eines interaktionistischen Konstruktivismus in der Sonderpädagogik sehr prominent werden ließen, ist der Blick für die Notwendigkeit, unterschiedliche Zugänge zu einem Thema zu schaffen, geschärft worden. Die damit verbundene Forderung, Unter-

richt mehrperspektivisch zu gestalten und eindimensionale Führungen auszuschließen, legt eine Öffnung von Unterricht nahe. Dass offene Methoden funktionieren und die Schüler in vielfacher Weise davon profitieren, ist mittlerweile mehr als erwiesen. Es ist vielmehr die Umsetzung, die viele Kollegen als schwierig erleben.

1.5 „Lehrerarbeit“, „Schülerarbeit“, „Freiarbeit“

„DIE GANZE WOCHE OFFENER UNTERRICHT – das ist ein Sprung ins kalte Wasser! Und kein Weg führt zurück!“ (Meyer 1996, S. 399), so beschreibt eine Grundschullehrerin, wie sie die Umstellung ihres Unterrichts auf offenen Grundschulunterricht empfunden hat. Den Übergang erleichterte ihr die Unterscheidung in drei verschiedene Formen des Arbeitens, die sie im Stundenplan auch so auswies. In der „Lehrerarbeit“ bestimmte die Kollegin selbst, „was die Schüler zu tun haben: welche Hefte und Bücher sie benutzen, wie sie sitzen, was sie tun – wirklich alles. Da wird den Schülern das Handwerkszeug vermittelt, damit sie mit der eigenen Arbeit vorankommen. Das ist reiner Frontalunterricht“ (Meyer 1996, S. 399). Die Schülerarbeit dagegen setze auf Selbsttätigkeit, der Vorschlag, was zu tun ist, stammt allerdings auch von der Lehrerin. Die Freiarbeit dagegen sei „wirklich frei“, „da können die Schüler selbst entscheiden, was sie tun wollen“ (Meyer 1996, S. 399).

Das im vorliegenden Band versammelte Material lässt sich für alle drei Arbeitsformen nutzen und ist auch mit Blick auf diese unterschiedlichen Formen des Lernens konzipiert, ohne eine bestimmte Form genau an das Material zu binden. Allerdings empfehlen sich für bestimmte Materialien einige Einsatzmöglichkeiten besonders, wie ich im Folgenden erläutern möchte.

1.6 Die Gliederung des Buches und die Einsatzmöglichkeiten des Materials

Die vorliegenden Materialien sind aus der praktischen Arbeit auch aufgrund konkreter Anlässe entstanden und sind deshalb zu einem guten Teil Reaktionen auf den Förderbedarf einzelner Schüler. Inwieweit welcher Ansatz und welches Material für den einzelnen Schüler sinnvoll ist, muss der Prüfung des Lehrers überlassen bleiben. Es handelt sich um eine Auswahl thematischer Aspekte ohne den Anspruch, das Thema völlig zu erschöpfen. Die drei Schwerpunkte „Händewaschen“, „Rund um die Toilette“ und „Im Schwimmbad“ folgen einander, bilden aber keine Abfolge in dem Sinne, dass die thematischen Einheiten nacheinander abgehandelt werden müssten.

Jeder einzelne Schwerpunkt umfasst Vorlesetexte, Anregungen für Spiel-, Experimentier- und Bastelaktivitäten, Vorschläge zu Freiarbeitsmaterialien sowie Arbeitsblätter.

Vorlesetexte

Die Vorlesetexte klären in einfacher Sprache wesentliche Inhalte zu den spezifischen Themen. Sie eignen sich dazu, in der Klasse vorgelesen zu werden, aber auch zur Eigenlektüre, wenn Schüler entsprechende Fähigkeiten besitzen.

Die Vorlesetexte sind so konzipiert, dass sie sich als Rohmaterial für die Erstellung von Eigenlesebüchern eignen. Bei Eigenlesebüchern handelt es sich nach der Definition von Günthner um ein „Produkt, in dem schülerorientierte Bilder und Texte zusammengefasst und in Buch- oder Heftform gebracht werden.“ Solch ein Buch diene auch dazu, Unterrichtsinhalte zu dokumentieren und sie nach Abschluss der Unterrichtsvorhaben den Schülern, Eltern und Lehrern weiterhin zugänglich zu machen und präsent zu erhalten (Günthner 2000, S. 109 f.). Die Seiten der Vorlesetexte weisen Illustrationen auf, die von den Schülern ausgemalt werden können. Einige Anregungen für zusätzliche Schüleraktivitäten bieten die Ideen und Vorlagen im Anhang der Vorlesetexte. Darüber hinaus ist der Kreativität von Erwachsenen wie Kindern keinerlei Grenzen

gesetzt: Es können zum Beispiel weitere Seiten hinzugefügt, die vorhandenen weiter geschmückt, das Buch ansprechend gebunden oder beklebt werden. Alles ist möglich.

Viele Kinder nehmen die Eigenlesebücher gern mit nach Hause. Aber auch im Rahmen der Freiarbeit regen sie dazu an, den Unterrichtsstoff zu wiederholen und zu festigen. So können sich die Kinder die Bücher ansehen, sie anderen Kindern oder dem Lehrer „vorlesen“ oder etwas darüber erzählen.

Alle in den Vorlesetexten eingefügten Illustrationen finden sich noch einmal im Anhang des Buches als Bildkarten, die zum Beispiel an der Tafel befestigt werden können und so einen Nachvollzug des Gehörten ermöglichen. Die Bildkarten bilden aber auch ein wichtiges Material zur Arbeit mit nicht sprechenden Kindern. Mit ihnen ausgestattet können nicht sprechende Kinder ebenso Antworten auf Verständnisfragen zum Text geben wie ihre sprechenden Klassenkameraden auch. Sie können auch als Differenzierungsmaterial für Schüler, die in den Kulturtechniken weiter fortgeschritten sind, zur Übung im Lesen und Schreiben eingesetzt werden. Wenn Sie die Bildunterschrift abschneiden, entsteht ein Freiarbeitsmaterial, mit dem Kinder durch Zuordnung von Bild und Wort anhand des aktuellen Themas Lesen üben.

Spiel-, Experimentier- und Bastelaktivitäten

Bezogen auf Spiel-, Experimentier- und Bastelaktivitäten gibt es aus der Kindergartenpädagogik bereits viele Anregungen. Auch der bereits erwähnte Band von Susanne Dank „Geistigbehinderte pflegen ihren Körper“ ist sehr inspirierend. Die hier versammelten Ideen verstehen sich daher nur als Anregungen zu Aktivitäten, die insbesondere im Rahmen der „Lehrerarbeit“ und „Schülerarbeit“ eingesetzt werden können und mit den hier vermittelten Inhalten in engem Zusammenhang stehen.

Freiarbeitsmaterialien

Maria Montessori, die wichtigste Pionierin der Freiarbeit, die auch eine Übung zum Händewaschen erdacht hat, hält eine sogenannte „vorbereitete Umgebung“ für unerlässlich. Auch wenn man

1 Einleitung

sich nicht streng an Montessoris Prinzipien hält, so lässt sich Freiarbeit sicher nicht ohne eine bestimmte Vorbereitung realisieren. Anschauliche Berichte darüber, welche Bedingungen hilfreich sind, finden sich in den Büchern von Mechthild Raeggel und Christa Sackmann sowie Annemarie Joost und Birgitte Keuter (vgl. Raeggel/Sackmann 2002; Joost/Keuter 2006).

Unverzichtbar ist, dass die Kinder selbst Zugang zu ansprechendem Material haben, anhand dessen sich die Inhalte erarbeiten bzw. üben lassen und dass transparente Regeln zum Umgang mit dem Material vorhanden und bekannt sind. In diesem Band finden Sie Anregungen zur Erstellung von Material sowie Hinweise zu dessen Handhabung. In den drei Themenkapiteln schlage ich unter „Freiarbeitsmaterialien“ auch Beschäftigungen vor, die zur spielerischen Auseinandersetzung mit Gegenständen einladen, die dem Thema nahe sind. Ziel dabei ist es, den Kindern Anregungen zum Spielen zu geben, da viele Kinder mit geistiger Behinderung gerade in diesem Bereich noch besonderer Förderung bedürfen.

Der Einstieg in die Freiarbeit mit geistig behinderten Schülern ist nicht immer leicht, da viele Kinder aufgrund ihrer Gewohnheiten sehr stark von ständiger Betreuung und Beobachtung abhängig sind. Werden Kinder von einem Integrationshelfer betreut, so entsteht auch das Problem, dass dieser sich in besonderer Weise zurücknehmen muss. Die Erfahrung lehrt aber, dass sich die Mühen lohnen. Die Erfahrung, es alleine getan zu haben, ist umso wertvoller, je seltener sie ist.

Arbeitsblätter

Natürlich können auch die Arbeitsblätter im Rahmen der Freiarbeit zur Verfügung gestellt werden. Da sie mit den Vorlesetexten in engem Zusammenhang stehen, eignen sie sich aber auch für stärker frontal ausgerichtete Unterrichtssituationen zur Festigung. Die Arbeitsblätter sind ferner ein „Rohstoff“, um mit den Schülern an Stationen zu arbeiten. Was bei den jeweiligen Arbeitsblättern zu tun ist, erschließt sich dank entsprechender Piktogramme auch Nichtlesern:



benennen/erklären/erzählen



schneiden



kleben



zuordnen



schreiben



lesen



sortieren



malen



ankreuzen



einkreisen



verbinden

Manche Arbeitsblätter sind sehr schnell und leicht lösbar, andere sind schwieriger. Dies reagiert auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler bezogen auf die Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit. Viele Arbeitsblätter lassen durch die Aufforderung zum Ausmalen oder durch offen gestellte Aufgaben eine längere Bearbeitungszeit zu und ermöglichen so eine Beschäftigung der Schüler mit dem Thema, auch wenn die Hauptaufgabe bereits gelöst ist.

Unter den Arbeitsblättern befinden sich viele, die völlig ohne Schrift auskommen. Sie sind daher besonders für Nichtleser und -schreiber geeignet. Andere verstehen sich als Medium, um in der Auseinandersetzung mit dem Sachthema auch das Lesen und Schreiben weiter zu fördern. Insofern sind sie dem Gedanken einer integrierten Leseförderung verpflichtet und von der Überzeugung getragen, dass der Integration von Lesen und Schreiben in den täglichen Unterricht eine große Bedeutung zukommt.