



Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Sehschädigung an
Regelschulen

Didaktikpool

„ Hör mal wie der Hafer riecht“
Möglichkeiten multisensorischer Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht
eines blinden Kindes in einer zweiten Grundschulklasse

Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung
(Schleswig-Holstein)
von Carolin Antje Sedlacek
2006

Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung
Projekt ISaR
44221 Dortmund

Tel.: 0231 / 755 5874
Fax: 0231 / 755 4558

E-mail: isar@uni-dortmund.de
Internet: <http://www.isar-projekt.de>



Hausarbeit
zur zweiten Staatsprüfung
am IQSH - Landesseminar für Sonderpädagogik

Fachrichtung: Blindenpädagogik

„ Hör mal wie der Hafer riecht “

**Möglichkeiten multisensorischer Erfahrungen im
gemeinsamen Unterricht eines blinden Kindes in
einer zweiten Grundschulklasse**

Vorgelegt von:
Carolin Antje Ott
Sonderschullehramtsanwärterin

Hamburg, im Februar 2003

<u>Gliederung</u>	<u>Seite</u>
1 Einleitung	2
1.1. Problemdarstellung.....	4
2 Theoretische Auseinandersetzung mit der Zielsetzung	5
2.1. Begriffsbestimmungen.....	5
2.1.1. Wahrnehmung.....	5
2.1.2. multisensorische Erfahrungen.....	6
2.2. Erörterung des Problems.....	7
2.2.1. Integrative Beschulung von Kindern mit einer Sinnesschädigung.....	7
2.2.2. Blindheit und Wahrnehmung.....	9
2.2.3. Möglichkeiten multisensorischen Lernens für alle Kinder der Klasse.....	12
2.3. Auseinandersetzung mit der Zielsetzung.....	15
2.3.1. Mögliche Herangehensweisen und Schwierigkeiten.....	15
2.3.2. Konsequenzen für das Lernen.....	16
3 Praktische Bearbeitung des Themas	17
3.1. Planung.....	17
3.1.1. Die Lerngruppe.....	18
3.1.2. Der curriculare Zusammenhang.....	22
3.1.3. Das Vorgehen.....	24
3.2. Realisation.....	29
3.2.1. Der Ablauf der Unterrichtseinheit (Vom Korn zum Brot).....	29
3.2.2. Darstellung zweier Schwerpunkte.....	31
3.2.3. Ergebnisse der Unterrichtseinheit.....	41
4 Diskussion und Ausblick	43
4.1. Ausblick und Konsequenzen	43
5 Literaturverzeichnis	46
6 Anhang	48

1 Einleitung

„Integration bedeutet zum einen das Herstellen eines Ganzen,
zum anderen die Einordnung eines Gliedes in ein Ganzes.“
(KÖFFLER 1995, S. 47).

Dieses Zitat macht die Grundschwierigkeit von Integration deutlich. Einerseits soll aus unzähligen kleinen Einzelteilen ein harmonisches Ganzes geschaffen werden, andererseits darf die Individualität beim Einpassen eines einzigartigen Teilchens in ein bereits vorgeformtes Endprodukt nicht verloren gehen. Eine Balance zwischen diesen – berechtigten - Ansprüchen gelingt nur, wenn man das Ganze nicht als starres Gebilde betrachtet, dessen Struktur und Erscheinungsbild unabänderlich festgelegt sind, ein Erscheinungsbild, welches lediglich in seiner Größe, nicht aber in seinem Aufbau durch das passive Eingefügtwerden eines weiteren Teilchens verändert wird. Vielmehr muss es das Ziel sein, ein Ganzes zu schaffen, das es seinen Teilen ermöglicht, sich gewollt und aktiv einzubringen und das Ganze auch nach seinen eigenen Vorstellungen mitzugestalten.

Grundsätzlich betrifft das Phänomen der Integration nicht nur einige, offensichtlich „nicht zur Norm gehörige“ Menschen. Vielmehr stellt sich in verschiedenen Bereichen des Lebens und zu unterschiedlichen Zeiten für jeden irgendwann die Aufgabe - oder auch das Problem -, sich integrieren zu müssen. Ob in der Familie, beim Sport oder am Arbeitsplatz, Integration betrifft uns alle. Dies liegt sowohl in den verschiedenen gesellschaftlichen Gegebenheiten als auch in der Heterogenität der Menschheit generell begründet. Nur werden diese permanent ablaufenden Eingliederungsprozesse nicht bewußt als Integration erlebt und deshalb auch nicht als solche bezeichnet. Heute wird unter Integration in der Regel die Eingliederung sozialer Randgruppen verstanden. „Im weitesten Sinne bedeutet Integration daher, für alle Mitglieder einer Gesellschaft die Voraussetzungen für eine positive Lebensgestaltung bei einer optimalen individuellen Autonomie zu schaffen.“ (KÖFFLER 1995, S. 48). Wenn Integration gelingen soll, müssen demnach alle Beteiligten auf das gemeinsame Ziel hinarbeiten und sich gegenseitig als gleichwertige Partner anerkennen.

Die Ansichten in der Bevölkerung bezüglich der Integration behinderter Menschen sind geteilt. Integrationsgegner merken an, dass behinderte Kinder und Jugendliche

in Sonderschulen besser aufgehoben seien, da ihnen nur hier eine optimale Unterstützung zu Teil werden könne. Hier seien sie unter „ihresgleichen“, sie würden verstanden werden und ihren Bedürfnissen könnte optimal Rechnung getragen werden. Außerdem würden andere Schüler/Innen nicht – wie im Falle der Integration in einer Regelschule – durch den behinderten Mitschüler/ die behinderte Mitschülerin in ihrer Entwicklung gebremst - also behindert - werden. Befürworter von Integration geben zu bedenken, dass auch im schulischen Bereich die soziale Integration von entscheidender Bedeutung ist. Durch die Eingliederung in die Regelschule wird den Betroffenen eine wohnortnahe Beschulung ermöglicht. Das bedeutet, sie bleiben in ihrem gewohnten familiären und sozialen Umfeld, wodurch die Lebensqualität im Gegensatz zur Internatsunterbringung oder zu langen Anfahrtswegen entscheidend verbessert wird. Das Knüpfen sozialer Kontakte und der Abbau von Vorurteilen werden unterstützt. Notwendige Hilfestellungen können ebenso gut von Spezialisten vor Ort gegeben werden wie in einer speziellen Einrichtung (vgl. RATH 1988 S. 13). KÖFFLER (1995, S. 23) bemerkt darüber hinaus sehr treffend: „Dadurch, dass ein blindes Kind relativ früh [...] in eine externe Sondereinrichtung kommt, ist uno actu auch in der Familie eine Besonderung des Kindes gegeben.“ Dies kann und darf nicht das Ziel sein.

Im schleswig-holsteinischen Schulgesetz ist genau festgelegt, in welchem Rahmen die Beschulung behinderter und nichtbehinderter Schüler/Innen zu erfolgen hat. Hier heißt es im Abschnitt 1 Titel 2 § 5 (2): „Behinderte und nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler sollen gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und materiellen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler entspricht.“ Zumindest für die sehgeschädigten Schüler/Innen wurde in Schleswig-Holstein alles daran gesetzt, den nötigen äußeren Rahmen zu schaffen, um eine integrierte Beschulung zu ermöglichen, und diese Bemühungen waren sehr erfolgreich. In wie weit die Möglichkeiten zum Sammeln multisensorischer Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht eines blinden Kindes mit Schülern einer zweiten Grundschulklasse realisiert werden können, soll in dieser Arbeit ein Stück weit am Beispiel der Unterrichtseinheit „Vom Korn zum Brot“ aufgezeigt werden.

In der Einleitung wird das Problemfeld, welches in dieser Arbeit behandelt wird, allgemein dargestellt (vgl. 1.1.). Im theoretischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 2) werden

zunächst für die Arbeit relevante Begriffe geklärt (vgl. 2.1.). Eine Erörterung des Problemfeldes „Integrative Beschulung von Kindern mit einer Sinnesschädigung“ sowie eine Darstellung der besonderen Umstände der Begriffsbildung blinder Menschen und eine aus beidem resultierende Zielsetzung schließen sich an (vgl. 2.2.). Im letzten Abschnitt des zweiten Kapitels werden mögliche Herangehensweisen an die für diese Klasse beschriebene Zielsetzung diskutiert, gefolgt von einer Darstellung der Konsequenzen für das Lernen in dieser Unterrichtseinheit (vgl. 2.3.).

Der praktische Teil (Kapitel 3) gliedert sich in die Beschreibung der methodisch-didaktischen Überlegungen (vgl. 3.1.) und in die Darstellung der Unterrichtseinheit als solche (vgl. 3.2.). Hierbei wird aus der gesamten Einheit ein Teil herausgegriffen, und einzelne Stunden werden genauer untersucht und analysiert.

Im abschließenden Teil der Arbeit (Kapitel 4) werden Beobachtungen aus der Unterrichtseinheit diskutiert und interpretiert. Mit einem kurzen Ausblick auf wünschenswerte Maßnahmen der Fortführung und Möglichkeiten der Weiterentwicklung endet diese Arbeit.

1.1. Problemdarstellung

Die Schüler/Innen dieser zweiten Grundschulklasse sind liebenswerte kleine Menschen. Sie haben es geschafft, sich im Laufe ihrer gemeinsamen Schulzeit zu einer Gemeinschaft zu entwickeln, obwohl die Voraussetzungen hierfür nicht die besten waren. Mit 20 Schülerinnen und Schülern stößt die Klassengröße an die Grenze dessen, was einer Regelklasse mit integrativer Einzelmaßnahme zuzumuten ist. Eine ungewöhnlich hohe Fluktuation der Schüler/Innen sowie ein Ausländeranteil von fast 30% und zahlreiche lernschwache Kinder erschwerten über einen langen Zeitraum für alle Beteiligten das Arbeiten. Inzwischen haben sich alle aufeinander eingestellt, und auch der blinde Junge hat seinen Platz in der Klassengemeinschaft gefunden.

Die Kinder sind zu einer Gruppe geworden, die man insgesamt als sehr zurückhaltend bezeichnen würde. Eigene Ideen bleiben in den Köpfen fast aller Kinder verborgen, und selbst bekannte Fakten oder Sachverhalte werden von den meisten Kindern nicht von sich aus wiedergegeben. So wird das Unterrichtsgespräch meist von einigen wenigen Schülern bzw. Schülerinnen vorangebracht, und es

bedarf enormer Geduld und Mühe, auch die übrigen Schüler/Innen wenigstens gelegentlich zu einer aktiveren Beteiligung zu ermutigen.

Vor diesem Hintergrund erschien es - auch unabhängig von dem blinden Schüler - unumgänglich, das Lerntempo herabzusetzen und die Vermittlung der Inhalte möglichst vielfältig erfahrbar zu gestalten. Hinzu kam die Notwendigkeit der permanenten Wortschatzarbeit, insbesondere bei den Kindern ausländischer Herkunft. Hieraus ergab sich die Fragestellung, wie und in welchem Ausmaß es möglich sein würde, allen Kindern gerecht zu werden, ohne die Klasse dabei in Leistungsgruppen einzuteilen, die alle an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten. Es galt nach Möglichkeiten zu suchen, die es erlauben, sich mit dem Thema „Getreide“ einmal auf andere Weise auseinander zu setzen. So entstand der Versuch, eine Unterrichtseinheit zu gestalten, die es ermöglicht, zu „hören, wie der Hafer riecht“.

2 Theoretische Auseinandersetzung mit der Zielsetzung

An dieser Stelle folgen einige Informationen zum theoretischen Hintergrund der Zielsetzung.

2.1. Begriffsbestimmungen

Für die im weiteren Verlauf anschließende Erörterung des Problems und für die Auseinandersetzung mit der Zielsetzung erscheint es sinnvoll, im Vorfeld einige Begrifflichkeiten zu klären.

2.1.1. Wahrnehmung

Bei der Wahrnehmung handelt es sich um einen komplexen Prozess. Es sind unsere Sinne, die es uns ermöglichen, wahrzunehmen, und somit den Weg bereiten für jegliche Informationen – bewusst und unbewusst. Durch sie entwickeln wir innere Vorstellungen, die mit Erfahrungen verknüpft werden und so ein individuelles Modell unserer Umwelt in uns entstehen lassen. Dieses Modell darf aber keineswegs als unveränderlich angesehen werden. Vielmehr werden durch neue Erfahrungen und Eindrücke pausenlos Lernprozesse herbeigeführt, die unmittelbar eine Aktualisierung unserer persönlichen Version unserer Umwelt herbeiführen. Aber erst unsere

kognitiven Fähigkeiten bewirken eine Verknüpfung konkreter Wahrnehmungen mit konkreten Erkenntnissen (vgl. KÖFFLER 1995, S. 92f.).

Bei ZIMMER (1995, S. 32) wird Wahrnehmung folgendermaßen definiert: „Unter Wahrnehmung versteht man den Prozeß der Informationsaufnahme aus Umwelt- und Körperreizen (äußere und innere Wahrnehmung) und der Weiterleitung, Koordination und Verarbeitung dieser Reize im Gehirn. In diesen Prozeß gehen individuelle Erfahrungen, Erlebnisse und subjektive Bewertungen ein.“ Diese Grundidee entspricht der der Informationstheoretiker, die im Gegensatz zu den Behavioristen nicht nur von einem passiven Input ausgehen, sondern dieses durch aus Verarbeitung entstehende Informationen ergänzen.

Einige Wahrnehmungstheoretiker, wie u. a. Neisser und Piaget, verknüpfen Wahrnehmung mit Interaktion. Sie betrachten Wahrnehmung als etwas Aktives. Durch Interaktion verändert sich der Aufbau von Wahrnehmung. Sie entwickelt sich analog zu den Entwicklungsstufen ihres Besitzers zu einem immer komplexeren Gefüge. Durch ihre Verbindung mit der Interaktion ist die Wahrnehmung am kognitiven Entwicklungsprozess maßgeblich mitbeteiligt (vgl. BISCHOFBERGER 1989, S. 5ff.).

Ausgehend von diesen Theorien Piagets und Neissers kommt der visuellen Wahrnehmung die tragende Rolle bei der Interaktion zu. Im alltäglichen Leben stützt Interaktion sich neben dem Sehen auch auf das Hören und das Spüren. Welche Rolle spielen nun aber die unterschiedlichen Sinne bei der Interaktion und welche Bedeutung kommt welchem Sinnesbereich zu?

KÖFFLER (1995, S. 155) äußert sich zum Thema Wahrnehmung wie folgt: „Die Wahrnehmung ist [...] als ein komplexer Prozeß zu definieren, der sich nicht allein auf rein physiologische Leistungen der Wahrnehmungsorgane beschränkt, sondern der auch kognitive und psychologische Bedingungskomponenten einschließt.“

2.1.2. Multisensorische Erfahrungen

Das ganze Leben besteht aus Erfahrungen, wie man sie im Umgang mit anderen Menschen, mit Gegenständen, Ereignissen, Tieren, ... tagtäglich sammelt. Diese Erfahrungen werden verknüpft und weiterverarbeitet, so dass aus ihnen Erkenntnisse entstehen können, die uns zu einem Abbild der Umwelt in uns selbst verhelfen. Die aktive Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt führt in der Regel zu Lern-, Denk- und Erkenntnisprozessen, die wiederum von Mensch zu Mensch

unterschiedlich sein können. So spielen beispielsweise der kognitive Entwicklungsstand, das soziale Umfeld, Interessen, etc. eine entscheidende Rolle dabei, welchen Einfluss die neuen Erfahrungen auf unser inneres Bild haben (vgl. KÖFFLER 1995, S. 155).

Die Erfahrung hat gezeigt, dass wir die Dinge am besten verstehen, die uns über möglichst viele verschiedene Eindrücke vermittelt werden. Je mehr Sinne dabei angesprochen werden, um so sicherer und vielfältiger ist die Verarbeitung. Hierbei ist ein Sinnesbereich besser als keiner, zwei sind besser als einer usw. (je mehr, desto besser). Dies ist ganz besonders im Klassenunterricht von Bedeutung. Denn nichts desto weniger ist Pädagogik eine Individualaufgabe, die einem jedem „einzelnen kleinen Menschen“ (KÖFFLER 1995, S. 154) angemessen – also seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend – dargeboten werden muss. Durch das gleichzeitige Ansprechen verschiedener Sinnessysteme steigt zum einen die Wahrscheinlichkeit, bei jedem Kind den Zugang zu finden, der diesem Kind liegt, zum anderen erhöht dieses Vorgehen das Ausmaß des Verstehens. Der Lerngegenstand kann tiefer begriffen werden.

2.2. Erörterung des Problems

Im Folgenden sollen nun noch einmal einige Aspekte, die im direkten Zusammenhang mit der Zielsetzung stehen, genauer dargestellt und analysiert werden.

2.2.1. Integrative Beschulung von Kindern mit einer Sinnesschädigung

In Schleswig-Holstein werden seit dem Schuljahr 1987/88 blinde Kinder integrativ beschult. Im Laufe der Jahre gelang es den beteiligten Pädagogen/Innen der Staatlichen Schule für Sehgeschädigte, sich einen guten Überblick über die notwendigen Maßnahmen und Mittel zu verschaffen. Ein exakt durchdachter Zeitplan für die einzelnen Phasen der Integration eines Kindes wurde entwickelt, und verschiedenste Kurse und Fortbildungen für die unterschiedlichen betroffenen Personengruppen werden angeboten.

Die blinden Kinder werden vor Ort neben der Regelschullehrkraft auch durch einen Blindenpädagogen betreut. Dieser ist dafür zuständig, Lerninhalte für das blinde Kind methodisch aufzubereiten (z.B. des Erlernen der Punktschrift oder auch das taktile

Erfahren von Anschauungsmaterialien) und es ggf. beim Arbeiten zu unterstützen. Das kann in jeder Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Arbeit im Klassenverband) erfolgen und richtet sich ganz nach den Bedürfnissen des blinden Schülers/ der blinden Schülerin. Darüber hinaus gibt es festgelegte Besprechungsstunden, in denen der geplante Unterricht ohne Doppelbesetzung vor einem blindenpädagogischen Hintergrund hinsichtlich der Materialien und der Lerninhalte und -methoden besprochen wird.

Neben der Vermittlung von Inhalten des allgemeinen Curriculums müssen dem blinden Schüler/ der blinden Schülerin auch Inhalte aus dem blindenspezifischen Curriculum nahe gebracht werden. Die Lernangebote für die ganze Klasse werden für das blinde Kind noch durch spezifische Lernangebote ergänzt. Diese beziehen sich u. a. auf Bereiche wie Motorik/Sensorik, Orientierung und Mobilität (O&M), Lebenspraktische Fertigkeiten (LPF), Kommunikation und psycho-soziale Entwicklung, in denen auf Grund der Sehschädigung von besonderen Bedürfnissen auszugehen ist. Die Förderung in diesen Bereichen kann – und muss – sowohl in der Schule als auch zu Hause durchgeführt werden, hat aber in jedem Fall durch Fachpersonal zu erfolgen. Um trotz der Berücksichtigung aller Inhalte eine Überforderung des blinden Kindes zu vermeiden, ist es notwendig, dass sich alle direkt Beteiligten (Eltern, Lehrkräfte, Fachpersonal und ggf. das betroffene Kind selbst) gemeinsam auf eine Auswahl aus den beiden Curricula verständigen.

Bei der Gestaltung des Unterrichtes ist darauf zu achten, dass es dem blinden Schüler/der blinden Schülerin möglich ist, Gegenstände und Sachverhalte auch zu begreifen. Daher sollten Informationen möglichst immer über alle verfügbaren Sinne erfahrbar gemacht werden. Nur so wird es dem blinden Kind möglich sein, einen vielschichtigen Eindruck vom Lerngegenstand zu bekommen, welchen es auch dazu nutzen kann, sein Bild von der Welt zu ergänzen oder zu verändern. Und nur mittels derartiger Erkenntnisprozesse wird die Grundlage für die Ausbildung einer eigenen Persönlichkeit beim blinden Kind geschaffen.

Das Gelingen von Integration blinder Kinder in Regelschulen ist demnach in starkem Maße abhängig vom Gelingen der Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie von den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Förderangeboten. Für eine erfolgreiche Integration sind also die folgenden (konkreten) Bedingungen ganz entscheidend:

- Lernangebote für das blinde Kind müssen diesem auf taktilem, auditivem, olfaktorischem und gustatorischem Wege unterbreitet werden.

- Das blinde Kind benötigt mehr Zeit für die Erledigung seiner Aufgaben, da taktil gestütztes Arbeiten länger dauert als solches auf visueller Basis → eine quantitative Reduzierung der Unterrichtsinhalte ist notwendig.
- Bei den zusätzlichen, auf Grund der Sehschädigung vorhandenen, Bedürfnissen an Lernangeboten, wie z.B. LPF, O&M, soziales Lernen etc., muss eine Themenauswahl aus beiden Curricula erfolgen.
- Um ein konzentriertes Arbeiten in Kleingruppen zu gewährleisten, und um differenzierte Lernangebote machen zu können, ist ein Extraraum erforderlich. Dieser bietet auch eine temporäre Rückzugsmöglichkeit für das blinde Kind.
- Die Lerngruppe sollte überschaubar und nicht größer als max. 20 Kinder sein.
- Das Arbeiten in Kleingruppen oder mit einem Partner sowie offene Unterrichtsformen erleichtern die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und das Knüpfen sozialer Kontakte zu Klassenkameraden.
- Transparenz bezüglich der Zielsetzungen und Methoden sowie eine aktive Zusammenarbeit aller Beteiligten sind unerlässlich.
- Dem blinden Kind sollte die Gelegenheit gegeben werden, sich mit neuen Räumlichkeiten im Vorfeld vertraut zu machen.

(vgl. APPELHANS-KÖNIGER in: DRAVE/WIBMANN 1997, S. 269 – 297).

KÖFFLER (1995, S. 153) weist im Zusammenhang mit den Voraussetzungen für den Besuch einer Regelschule durch ein blindes Kind noch einmal deutlich darauf hin, dass von einer Betrachtungsweise auszugehen ist, die bei den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden ansetzt. Er schreibt hierzu: „Dort, wo er (der blinde Mensch) keine Einschränkungen aufweist, ist er absolut als vollwertig anzusehen, und dort, wo Defizite bestehen oder entstehen, muß versucht werden, einen optimalen Ausgleich zu realisieren. Das gilt in erster Linie für den großen Bereich der Wahrnehmung.“

2.2.2. Blindheit und Wahrnehmung

Wie eingangs bereits erläutert, ist Wahrnehmung eine aktive Auseinandersetzung mit der Umgebung, die u.a. über die fünf Sinne (Sehen, Hören, Tasten, Riechen und Schmecken) gespeist wird, was die Wahrnehmung zu einem komplexen Prozess macht. Aber auch bereits gemachte Vorerfahrungen, die eigene Persönlichkeit, Erziehung, Intelligenz und Motivation haben einen wesentlichen Einfluss darauf, wie

die über die Sinne aufgenommenen Informationen weiterverarbeitet und somit zu Wahrnehmungen werden (vgl. LIEBRECHT 1999, S. 15). Bei blinden – und besonders bei blind geborenen – Menschen verläuft die Informationsaufnahme, die die Quelle der Wahrnehmung ist, augenscheinlich anders als bei normalsichtigen Menschen. Diese Tatsache allein stellt aber kein Problem dar. Die Frage scheint vielmehr zu sein, wie man damit umgeht.

„Wenn die Blindheit als Entbehrung angesehen wird, dann wirkt sie auch wie eine Entbehrung. Wenn wir an die Blindheit nur denken, als sei sie ein Mangel, den man um jeden Preis kompensieren muß, dann öffnet sich ein Weg, aber er führt nicht weit. Wenn man hingegen die Blindheit als einen anderen Zustand der Wahrnehmung, als einen anderen Bereich der Erfahrung betrachtet, dann wird alles möglich.“ (Jacques Lusseyran 1970 in: SCHLEGEL 1995, S. 47).

Der Weg, den man einschlägt, wenn man versucht, Blindheit zu kompensieren, endet früher oder später in einer Sackgasse. Blindheit lässt sich nicht vollständig ausgleichen, und das Fehlen des Sehsinnes lässt sich auch nicht in ganzem Umfang ersetzen. Aber dies kann auch nicht das Ziel sein. Es sollte vielmehr darum gehen, den blinden Menschen dahin gehend zu unterstützen, dass er ein selbstbestimmtes Leben führen kann.

Weil der Wahrnehmung eine so bedeutende Rolle bei der gesamten menschlichen Entwicklung zukommt, müssen beim blinden Kind die verbliebenen Sinne besonders geschult werden. Dies geschieht nicht, um den Seheindruck zu ersetzen, sondern um aus anderen Quellen möglichst viele Informationen zu erhalten, die dann direkten Einfluss auf die kognitive Entwicklung und auf die Entfaltung der Persönlichkeit haben (vgl. KÖFFLER 1995, S. 19ff.). Denn durch den Ausfall des Sehsinnes kommt es zu hohen Informationsverlusten, die zu einer Störung der normalen menschlichen Entwicklung führen können. In der Regel erfolgt ein Ausweichen auf den taktilen und auf den auditiven Sinn. Diese sind auch für die Wahrnehmung von normalsichtigen Kindern bedeutsam; beim blinden Kind kommt ihnen jedoch ein sehr viel höherer Stellenwert zu.

Die verschiedenen Ebenen der Wahrnehmungstätigkeit sind eng miteinander verknüpft und können somit auch am besten gemeinsam gefördert werden. Wegen der unmittelbaren Verbindung dieser Ebenen mit dem Denken ist besonders bei blinden Kindern „didaktisch alles auf Begreifen und Selbsttun hin angelegt...“ (KÖFFLER 1995, S. 156). Die Förderung der Wahrnehmung muss deshalb als

didaktisches Prinzip angesehen werden, und zwar von Anfang an. Wahrnehmungsprozesse können zwei unterschiedliche Qualitäten haben. Entweder vertiefen und festigen sie bereits Bekanntes oder sie dienen der Neuerfassung. Grundsätzlich sind in den Anfängen des Bildungsprozesses beim blinden und beim normalsichtigen Kind keine Unterschiede festzustellen, denn dieser Prozess beginnt mittels auditiver Eindrücke. Diese gilt es von Beginn an zu fördern, z. B. durch Sprechen oder häufiges Singen. Auch musikalisch-rhythmische Übungen sollen helfen, den eigenen Körper und die Umwelt zu erfahren. Das gilt für alle Kinder, wobei der Förderung der auditiven Wahrnehmung bei sehgeschädigten Kindern ein erheblich höherer Stellenwert zugeschrieben werden muss. Ebenso wie die auditive Wahrnehmung bedürfen auch die Tast- und Greiffertigkeiten schon im frühen Alter einer gezielten Förderung. Beginnend mit einfachen Sortier- und Zusammensetzspielen, muss mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand eine Ausdehnung der Förderung auf immer komplexere Formen der Wahrnehmung erfolgen. So sollten blinde Kinder immer wieder durch „konkrete Anleitungen zu Erkundungshandlungen“ zu einem aktiven Einsetzen ihres Tastsinnes angeregt werden. „Es geht also um ein entdeckendes Lernen unter pädagogischer Hilfestellung.“ (KÖFFLER 1995, S. 162f.) Und nur „durch die sachstrukturell angemessenen Erkundungshandlungen lassen sich entsprechende Informationen über die Umwelt gewinnen“ (ebd.). Der Schwerpunkt bei der Schulung der taktilen Wahrnehmung liegt in der Diskriminierung. Angestrebt wird ein Informationsgewinn mittels Tasteindrücken bezüglich der Form, Größe, Beschaffenheit, Temperatur und des Gewichtes von Gegenständen, die Identifizierung von Gegenständen und das vergleichende Feststellen von Ähnlichkeiten und Unterschieden. Die Schwierigkeit, einen Gegenstand allein haptisch zu erforschen, besteht darin, dass wie bei einem Puzzle viele Einzelteile im Geiste zu einem Bild zusammengefügt werden müssen. Dies erfordert nicht nur enorme kognitive Fähigkeiten, sondern es bedarf auch einiger Zeit. Nicht zuletzt müssen auch der Geruchs- und Geschmackssinn geschult werden. Auch sie können Informationen vermitteln und sogar zur Orientierung beitragen. So können beispielsweise bestimmte Geschäfte wie die Bäckerei, der Frisör oder die Apotheke anhand des ihnen eigenen Geruchs identifiziert und dieses Wissen wiederum als Orientierungshilfe genutzt werden.

2.2.3. Möglichkeiten multisensorischen Lernens für alle Kinder der Klasse

>Was für Kinder gut ist kann für Erwachsene ja nicht schlecht sein!<

Ähnlich verhält es sich auch mit dem multisensorischen Lernen. Was für das blinde Kind gut ist, weil es verschiedene Sinnesbereiche anspricht, kann für die anderen Kinder der Klasse kaum schlecht sein. Dies gilt in besonderem Maß für die ausländischen Kinder, die mit der deutschen Sprache noch Schwierigkeiten haben (einige mehr als andere) und für die allgemein lernschwachen Kinder. Aber selbst dem aufgewecktesten und kognitiv leistungsstärksten Kind wird es gut tun, auch die ihm sonst noch eigenen Sinne zu aktivieren. So können sich ganz neue Eindrücke ergeben, die zu einer intensiveren oder gar veränderten Wahrnehmung führen können.

Auch für die Begriffsbildung ergeben sich aus dieser Art der Herangehensweise neue Möglichkeiten. Der Kenntnisstand beschränkt sich dann in der Regel nicht auf ein bloßes Sehen und Benennen können oder umgekehrt auf die Fähigkeit, das Wort zu hören und den richtigen Gegenstand dazu zu finden, sondern er schließt viele weitere Informationen mit ein. Diese erlauben dann beispielsweise, Gegenstände zu beschreiben, Sachverhalte zu erklären, Verbindungen u.a. über Vergleiche herzustellen, kurz gesagt: Sie ermöglichen eine tiefergehende Begriffsbildung. Zusätzlich wird hiermit auch die kognitive Entwicklung gefördert, welche – wie schon erwähnt – eng mit der Wahrnehmung und ebenso mit der Begriffsbildung verbunden ist. Und sogar die Entwicklung der Persönlichkeit wird beeinflusst von der Intensität gemachter Wahrnehmungen, vollzogener Begriffsbildungen sowie vom Stand der Entwicklung auf der geistigen Ebene. Deshalb sollte es in allen Bereichen von Bildung und Erziehung Usus sein, die verschiedenen Sinnesebenen zu nutzen.

Am Beispiel des Themas „Getreide“ lässt sich gut verdeutlichen, welche Möglichkeiten sich auf den einzelnen Ebenen bieten. Das Sehen als wichtigster Sinn des Menschen soll an dieser Stelle nicht behandelt werden. Nur so viel sei dazu gesagt: Bei der Nutzung des Sehsinnes, der beim normalsichtigen Kind permanent aktiv ist, sollte versucht werden, das Anschauungsmaterial optisch möglichst ansprechend zu gestalten.

Akustische Reize können einen hohen Aufforderungscharakter haben. Das Wiedererkennen von Geräuschen und deren Zuordnung zu einem Tier, einem

Gegenstand, einem Ort, einem Ereignis etc. birgt auch für die normalsichtigen Kinder eine hohe Motivation in sich. Für das blinde Kind jedoch sind diese Informationen oftmals die ersten – und nicht selten auch die einzigen -, die es über eine Sache bekommt. Es gilt für alle, diese Informationen wahrzunehmen und zu nutzen, indem sie mit bereits vorhandenen Wahrnehmungen kombiniert werden und so das Spektrum erweitert wird. Es geht darum, sich eine „akustische Welt“ aufzubauen. Für das blinde Kind ist dies essentiell, und für die übrigen Kinder ist es zunächst zumindest äußerst spannend und auf längere Sicht sehr hilfreich. Außerdem schult es die Vorstellungskraft. Neben konkreten Höreindrücken, wie Hörmemories, dem Wiedererkennen von in der Bäckerei kennen gelernten Geräten und Arbeitsvorgängen anhand von Geräuschen und dem Herausfinden, wie sich ein Getreidefeld kurz vor der Ernte anhört, wenn der Wind hinein weht, sind auch Lieder als nicht-visuelles Instrumentarium gut geeignet. Zum einen singen Kinder sehr gerne – und was wäre eine bessere Voraussetzung zum Lernen als Freude -, zum anderen helfen sie mittels ihrer rhythmischen Elemente, vorhandene Informationen zu festigen. Sie helfen vor allem den schwächeren Kindern, ihr Wissen zu sichern (vgl. KÖFFLER 1995, S.159).

Der Tastsinn ist für ein blindes Kind ebenfalls von entscheidender Bedeutung (vgl. KÖFFLER 1995, Kap.5.1.1.2.). Er vermittelt Informationen, die selbst sehenden Kindern nicht auf anderem Wege vermittelt werden können. Nur über das „Anfassen“ kann man Erkenntnisse über Feinheiten der Oberflächenbeschaffenheit, Gewicht oder Temperatur gewinnen. Dem blinden Kind vermittelt das Ertasten darüber hinaus einen Eindruck von der Form, der Größe und der Oberfläche allgemein. Aktivitäten wie das Anfertigen von Tastbildern, das Herstellen von Abdrücken oder auch das plastische Gestalten z.B. mittels Knete, begeistern die Kinder und sichern das Begreifen des Lerngegenstandes.

An dieser Stelle soll auch das „Fühlen“ (im doppelten Sinn) Erwähnung finden, welches eine entscheidende Rolle beim aktiven Umgang mit Neuem spielt (vgl. BISCHOFBERGER 1989, Kap. 1.4.1.). Wie es sich anfühlt, Korn zwischen zwei Mühlsteinen selber zu mahlen, aber auch, wie viel leichter es mit einer elektrischen Kornmühle geht und wie mühsam es ist, Korn für Korn zu quetschen, um dann aus den so entstandenen Haferflocken sein Müsli zu bereiten, sind Eindrücke, die mit Sicherheit haften bleiben. Dem Gesamtbild wird eine neue, entscheidende Facette hinzugefügt.

Gerüche spielen in unserem Leben eine große Rolle. Wir reagieren sehr empfindlich auf Gerüche – besonders auf „unangenehme“ – und sind sogar in der Lage, Dinge und Personen an ihrem typischen Geruch zu erkennen. Erdbeeren, Zahnpasta, eine Apotheke, das Schwimmbad, des Bauern Misthaufen etc. identifizieren wir problemlos durch unseren Geruchssinn. Der Geruchssinn kann aber auch eine warnende Funktion haben. So werden wir schon durch den Geruch von Qualm darüber alarmiert, dass irgendetwas zu heiß geworden ist oder gar bereits Feuer gefangen hat, noch bevor wir vielleicht anderweitig darauf aufmerksam gemacht wurden. Auch verdorbene Lebensmittel lassen sich in einem frühen Stadium am einfachsten an ihrem Geruch erkennen. Düfte wirken allerdings auch direkt - und doch unbewusst - auf unser Wohlbefinden ein und lösen Reaktionen aus. Für den blinden Menschen ist der Geruchssinn aber in besonderem Maße für die Orientierung wichtig (vgl. KÖFFLER 1995, S. 167). Darüber hinaus liefert er Informationen, die das Gesamtbild von der Welt weiter vervollständigen.

Geruchserfahrungen zum Thema „Getreide“ bieten sich zum einen zu verschiedenen Brotsorten an, zu verschiedenen Produkten aus Getreide und auch zu Unterschieden zwischen den einzelnen Getreidearten.

Das Schmecken beschränkt sich in der Regel auf Lebensmittel. Gerade weil jeder täglich Dinge schmeckt, ist es interessant, herauszufinden, wie viel mehr man schmecken kann, wenn man es bewusst tut. Weinkenner sind in der Lage, beim Geschmack eines Weines verschiedenste Einzelaromen zu unterscheiden, die dem Laien verborgen bleiben. Aber auch bei anderen Lebensmitteln lassen sich bei gesteigerter Aufmerksamkeit präzisere Angaben machen als die zur Art des Lebensmittels. So kann z.B. bei Obst der Grad der Reife geschmacklich unterschieden werden. Durch das Probieren verschiedener Getreide- und Brotsorten sowie durch das geschmackliche Definieren unterschiedlicher Getreideprodukte und nicht zuletzt durch die Überprüfung, ob die selbst gebackenen Haferflockenplätzchen auch gut schmecken, kann allen Kindern das bewusste Schmecken näher gebracht werden.

Generell gilt, dass ein gleichzeitiges Ansprechen aller Sinne das Optimum wäre (vgl. AYRES in ZIMMER 1995, S. 154). Dies lässt sich besonders gut bei Aktivitäten wie

dem Backen von Plätzchen, dem Herstellen von Müsli aber auch dem Aktivbesuch einer Bäckerei umsetzen.

Es ist darüber hinaus unbestritten, dass nicht für alle Themen ein Lernen auf allen Ebenen gleich gut zu realisieren ist. Dennoch sollte es bei der Planung oberstes Ziel sein, so viele Sinnesbereiche wie möglich anzusprechen und zum Lernen zu aktivieren.

2.3. Auseinandersetzung mit der Zielsetzung

Bei der Auseinandersetzung mit der Zielsetzung soll es darum gehen, verschiedene Wege näher zu analysieren.

2.3.1. Mögliche Herangehensweisen und Schwierigkeiten

Das Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, den Schülerinnen und Schülern einer 2. Grundschulklasse verschiedene Zugangsmöglichkeiten zum Thema „Vom Korn zum Brot“ nahe zu bringen. Dabei werden nicht die Unterrichtsmethoden angesprochen (Stationsarbeit, Projektarbeit, Wochenplanarbeit, offener und geöffneter Unterricht und sogar Frontalunterricht; sie eignen sich alle), sondern es stehen vielmehr die verschiedenen Sinne im Mittelpunkt. Ziel ist es, alle fünf Sinne bei der Informationsgewinnung einzusetzen. Dabei ist darauf zu achten, dass visuelle Informationen immer auch über einen zweiten Weg zu den Kindern gelangen. Es besteht also die Notwendigkeit, Visuelles so umzusetzen, dass es auch dem blinden Kind möglich ist, wesentliche Erkenntnisse zu gewinnen. Der Schwerpunkt dieser Einheit liegt aber eindeutig auf der Nutzung des Hörens, des Tastens, des Riechens und des Schmeckens. Um dieses Vorhaben umzusetzen ist es zeitweise notwendig, visuelle Eindrücke über den dominanten Sehsinn zu unterbinden. Diese bewusste Unterdrückung des für die meisten Menschen wichtigsten Sinnes soll bewirken, dass die Schülerinnen und Schüler ihre verbleibenden Sinne bewusster nutzen lernen. Darüber hinaus wirkt sich diese Reduzierung der Reize positiv auf die Konzentration aus. Im Gegenzug ist es durch das ungewohnte und intensive Arbeiten erforderlich, öfter Hör-, Fühl-, Riech- und Schmeckpausen einzuplanen.

Eine generelle Schwierigkeit stellt das Reflektieren gemachter Erfahrungen dar. Die Schüler/Innen sind es inzwischen gewohnt, visuelle und auditive Eindrücke verbal wiederzugeben, und dennoch sind bereits hier die Leistungsunterschiede

beträchtlich. Um ein vielfaches größer werden die Schwierigkeiten sein, wenn die anderen drei Sinne schwerpunktmäßig involviert sind.

Grundsätzlich gibt es verschiedene temporäre Möglichkeiten des Einsatzes der Sinne:

1. Eine Aktivität spricht alle Sinne an.
2. Innerhalb der Stunde gibt es verschiedene Angebote, die unterschiedliche Sinnesbereiche ansprechen.
3. Verschiedene Aktivitäten sprechen den gleichen Sinn an.

Für das Lernen ist sicherlich die erste Möglichkeit die optimale. Fast zeitgleich werden durch das Arbeiten an einer Aufgabe alle Sinne gefordert. Dies ist zum Beispiel beim Backen von Plätzchen gegeben. Allerdings lässt sich diese Form des Arbeitens nicht mit jedem Stundenthema realisieren.

Die zweite Herangehensweise erlaubt es, sich bei jeder Aufgabe - oder jedem Teil einer Aufgabe - ganz auf einen Sinn zu konzentrieren und sich die so gewonnenen Informationen bewusst zu machen. Ein Beispiel hierfür wäre das Beschreiben der verschiedenen Kriterien einer Brotsorte. In diesem Fall sind klarere Strukturen vorgegeben als bei der ersten Möglichkeit.

Variante drei erlaubt es nun, sich mit einem Sinn und dessen Möglichkeiten an verschiedenen Aufgaben ausführlich auseinander zu setzen. Dies ist beispielsweise über eine Stationsarbeit zum Thema „Tasten von Getreideprodukten und -bestandteilen“ möglich. Die Schwierigkeit hierbei liegt darin begründet, dass der Zugang zum Lerngegenstand über einen zweiten Sinn in dieser Stunde nicht angeboten wird.

Die Hauptschwierigkeit bei der Zielsetzung und Vorgehensweise dieser Unterrichtseinheit ist jedoch die Tatsache, dass eine direkt anschließende Überprüfung des Erfolges dieser Art des Arbeitens nicht möglich ist. Weder die verbesserte Begriffsbildung noch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit ob dieser Vorgehensweise lassen sich abfragen. Man muss folglich darauf vertrauen, dass der Erfolg langfristig sichtbar bzw. spürbar werden wird.

2.3.2. Konsequenzen für das Lernen

In der heutigen Pädagogik wird in verstärktem Maße Wert auf ein ganzheitlicheres Lernen gelegt, und in Ansätzen fand dieses Anliegen auch schon Umsetzung. Im

Deutschunterricht werden Buchstaben nicht nur geschrieben, sondern auch geknetet und ertastet, und im Mathematikunterricht werden die Kinder mit verschiedenen Hilfsmitteln handelnd an das Lösen von Aufgaben herangeführt. Im Sachunterricht ist das Prinzip der Ganzheitlichkeit aber am stärksten vertreten. Zusammenhänge werden selbst nacherlebt, es wird geforscht, experimentiert und entdeckend gelernt. Die Kinder werden in verstärktem Maße dazu angehalten, eigene Erfahrungen zu sammeln, selbst Fragestellungen zu entwickeln und ein ausgeprägtes Problemlöseverhalten zu erwerben. Dabei beschränkt sich das Erleben bei der Vielzahl der Aktivitäten auf zwei Sinne: das Sehen und das Tasten. Die Ganzheitlichkeit beschränkt sich folglich darauf, etwas selbst zu tun und meint nicht den Einsatz sämtlicher Sinne. Aber genau das ist das Anliegen dieser Unterrichtseinheit. Es ist das Ziel, alle einem Kind zur Verfügung stehenden Sinne in den Lernprozess zu involvieren. Je mehr Erlebnisse mit der Informationsgewinnung verbunden sind, desto umfassender wird der Gesamteindruck. Das Erleben ist breiter gefächert, und gemachte Erfahrungen werden intensiver. Durch die so erlangten vielfältigen Informationen zu einem Thema wird die Voraussetzung für eine Wahrnehmung mit ungewohntem Tiefgang geschaffen. Auf den verschiedensten Ebenen können nun Verbindungen hergestellt und Erkenntnisse gewonnen werden. Diese begleiten uns ein Leben lang und haben direkten Einfluss auf unser weiteres Lernen und auf unsere Persönlichkeitsentwicklung. Um Wissen zu erlangen, das so tief verwurzelt ist, bedarf es allerdings – und dieser Aspekt ist in der Schule nicht unerheblich – mehr Zeit, als für die herkömmliche Form der Wissensvermittlung benötigt wird. Ergo wird es notwendig, vor dem Hintergrund des multisensorischen Lernens eine Auswahl an Themen aus dem Lehrplan zu treffen.

3 Praktische Bearbeitung des Themas

Vor diesem Hintergrund soll nun auf die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit Bezug genommen werden.

3.1. Planung

Die Unterrichtseinheit wurde so weit wie möglich fächerübergreifend konzipiert. Die Überlegungen schlossen die Fächer Deutsch, Heimat- und Sachunterricht (HSU), Kunst, Musik und Religion mit ein. Sport- und Mathematikunterricht fanden nur in

Ansätzen Berücksichtigung. Dies lag im Mathematikunterricht daran, dass gerade mit der Erweiterung des Zahlenraumes bis Hundert begonnen worden war, wodurch sich in verstärktem Maße die Notwendigkeit ergab, möglichst abwechslungsreiches Anschauungsmaterial zu verwenden, um den Kindern den neuen Zahlenraum nahe zu bringen. Im Sportunterricht, der nicht von mir abgehalten wurde, fand das Thema lediglich als Rahmenhandlung zur Initiierung verschiedener sportlicher Aktivitäten Erwähnung.

Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit lag im Fach Heimat- und Sachunterricht. Da ein Arbeiten im Projekt aus schulorganisatorischen Gründen nicht möglich war, wurden die im HSU erarbeiteten Inhalte in den übrigen Fächern entsprechend aufgearbeitet und fortgeführt. Wenn es darum geht, vielfältige Erfahrungen zu sammeln, dann kann es nicht ausreichen, sich hierbei auf die verschiedenen Sinnesbereiche zu beschränken. Vielmehr muss auch der Hintergrund, vor dem die Erfahrungen gemacht werden, also der durch ein Fach gesetzte Schwerpunkt, variabel gestaltet werden.

Die Unterrichtseinheit beinhaltete zwei Besuche außerschulischer Lernorte (Museum und Bäckerei). Leider gelang es trotz intensiver Bemühungen nicht, eine Begehung der nahe gelegenen Köllnflocken-Werke zu realisieren, da diese aus Gründen der Sicherheit keine Führungen mit Kindern veranstalten.

3.1.1. Die Lerngruppe

Die Klasse 2a wird von 20 Schülern / Schülerinnen besucht, von denen ein Schüler einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf hat.

Die Lerngruppe setzt sich aus 13 Mädchen und 7 Jungen zusammen, von denen 6 Schüler/Innen eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache haben. Dies wird besonders im sprachlichen Bereich deutlich, hat aber auch Einfluss auf mathematische Themen und soziale Aspekte.

Trotz der zielgleichen Beschulung aller 20 Schüler/Innen sind die Leistungen auffallend heterogen. Dies hat beispielsweise im Mathematikunterricht dazu geführt, dass die Klasse zeitweise in zwei Leistungsgruppen eingeteilt wird, deren Beschulung zeitlich voneinander getrennt stattfindet.

Des Weiteren wird ein Zusammenwachsen der Klasse durch eine verhältnismäßig hohe Schüler/Innenfluktuation erschwert. Seit Beginn der Schulzeit haben zwei

Schüler die Klasse verlassen und 6 Schüler/Innen sind dazu gekommen, was die Lernsituation für alle – im Besonderen aber für den blinden Schüler – erschwert.

Am Heimat- und Sachunterricht nehmen alle Schüler/Innen gerne teil. Da in diesem Fach sehr viel handelnd erfahren werden kann, sind auch die Schüler/Innen, deren mangelhafte Deutschkenntnisse sie sonst oft bremsen, sehr motiviert. Die Lernausgangslage weist aber auch in diesem Fach eine breite Spanne auf, was nicht ausschließlich auf mögliche sprachliche Schwierigkeiten zurückgeführt werden darf. Vielmehr spielen hier verschiedene soziale und kulturelle Hintergründe die entscheidende Rolle sowie enorme Schwierigkeiten bei einigen Kindern, sich zu konzentrieren und sich Dinge zu merken.

Die Nutzung verschiedener Sinne beim Lernen ist der Klasse nicht gänzlich neu. Durch die gemeinsame Beschulung mit einem blinden Schüler sind sie zumindest damit vertraut, dass einige Menschen offensichtlich andere Sinne als sie selbst einsetzen, um sich Informationen zu verschaffen oder einen Überblick zu bekommen. Dennoch ist eine Vielzahl der Kinder von dieser Möglichkeit immer wieder fasziniert und fühlt sich gelegentlich zur Nachahmung animiert.

Das Thema „Getreide“ ist für viele Kinder noch ein unerforschtes Gebiet, zu dem sie keinen Bezug zu haben scheinen. Nur wenige Kinder können mit gutem Vorwissen an die Arbeit gehen. Bei den ausländischen Schülerinnen und Schülern kann häufig nicht eindeutig bestimmt werden, in welchem Maß sie über Vorkenntnisse verfügen, die sie eventuell nur nicht auf Deutsch zu äußern vermögen.

Das Arbeiten unter der Augenbinde ist für diese Lerngruppe nicht neu. Die Schüler/Innen bringen inzwischen das nötige Vertrauen und die nötige Geduld für diese Art des Unterrichts auf.

Beschreibung einzelner Schüler/Innen sowie der Leistungsgruppen im Hinblick auf die Unterrichtseinheit:

Ersin hat Förderbedarf im Bereich des Sehens. Er ist vollblind, wird aber nach den Anforderungen der Grundschule unterrichtet.

Ersins Muttersprache ist Türkisch, was jedoch keinen negativen Einfluss auf seine sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zu haben scheint. Auf der sprachlichen Ebene auftretende Schwierigkeiten haben vielmehr ihren Ursprung in der bei Blinden generell erschwerten Begriffsbildung. Ersin ist an seiner Umwelt sehr interessiert. Dies hat zur Folge, dass er oft Erwachsene bittet, ihm Begriffe oder Sachverhalte zu

erklären und Situationen zu beschreiben. An seine Mitschüler wendet er sich allerdings nur selten.

Ersin nutzt sein Gehör sowie seinen Geruchssinn recht geschickt zur Gewinnung von Informationen. Auf der taktilen Ebene ist er jedoch nur unterdurchschnittlich aktiv. Dies mag durch seine massiven Orientierungsprobleme und eine generelle Bewegungsunlust begründet sein. Gefördert wird sein Verhalten aber auch durch eine überbehütende Einstellung seines Elternhauses. Obwohl Ersin eine ältere Schwester hat, die ebenfalls blind ist, verhalten sich die Eltern sehr vorsichtig. Hierdurch werden Ersin vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb der Schule verwehrt. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es für Ersin von besonderer Bedeutung, in der Schule möglichst vielfältige Erfahrungen zu sammeln.

In dieser Unterrichtseinheit soll es Ersin ermöglicht werden, über eine konzentrierte Wahrnehmung aller ihm zur Verfügung stehenden Sinne gemeinsam mit dem Rest der Klasse eine Vorstellung davon bekommen, welche Stationen ein Getreidekorn „von der Ähre bis zum Brot“ durchläuft. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und ein Arbeiten in seinem Tempo – ohne dass ihm die übrigen Kinder zu weit voraus sind oder auf ihn warten müssen – sollen Ersin die Bedingungen für eine komplexe Begriffsbildung vermitteln. Als nicht unerheblicher Nebeneffekt dieser Einheit wird betrachtet, daß sowohl Ersin als auch seine Mitschüler feststellen, daß er (Ersin) seinen Mitschülern auf einigen Gebieten durchaus auch überlegen ist.

Yeliz und Metin sind zwei Kinder türkischer Muttersprache und beide noch verhältnismäßig neu in der Klasse (seit Anfang dieses bzw. Ende des letzten Schuljahres). Metins aktive Deutschkenntnisse sind überaus gering. Er spricht von sich aus nur wenige deutsche Sätze; sein passiver Wortschatz scheint jedoch deutlich größer zu sein. Bedingt durch sein Naturell und die häufigen Phasen des Nicht-Verstehens sucht Metin sich oft andere Beschäftigungen, die auf den Unterricht sehr störend wirken können. Hat Metin einen Arbeitsauftrag verstanden, arbeitet er allerdings motiviert und zügig.

Obwohl Yeliz´ Deutschkenntnisse um einiges besser sind als die Metins, hat sie ähnliche Schwierigkeiten. Sie kann sich nur schwer konzentrieren und versteht Zusammenhänge und Arbeitsanweisungen oft nicht. Bei praktischen Aufgaben lässt Yeliz aber viel Ehrgeiz erkennen. Leider kann sie sich erarbeitetes Wissen bzw. erarbeitete Sachverhalte nur sehr schlecht merken. Yeliz wiederholt die 2. Klasse bereits. Eine Überprüfung auf Förderbedarf im Bereich Lernen wurde angedacht.

Yeliz und Metin sollen in dieser Unterrichtseinheit vornehmlich neue Eindrücke sammeln und Erkenntnisse gewinnen, ohne dabei in erster Linie auf den Bereich der Sprache angewiesen zu sein.

Nadine, Florian, Marleen, Maria, Sinem und Jonas gehören in fast allen Bereichen zu den schwächeren Kindern in der Klasse. Bis auf Sinem, die auf Grund ihrer türkischen Herkunft sowohl im kulturellen als auch im sprachlichen Bereich Defizite aufweist, arbeiten die Kinder dieser Gruppe sehr langsam. Arbeitsanweisungen werden nur verstanden, wenn sie kurz und klar strukturiert sind. Ungeduld und z.T. enorme Konzentrationsschwierigkeiten erschweren das Arbeiten für diese Schüler/Innen noch zusätzlich.

Bei Jonas sind zwar die Symptome die gleichen, die Ursachen scheinen jedoch anderen Ursprungs zu sein. Es besteht der Verdacht auf eine zentralauditive Verarbeitungsstörung und auf Legasthenie. Phasenweise scheint er sogar innerlich so intensiv mit sich beschäftigt zu sein, dass er auf Ansprache nicht reagiert.

Die Schüler/Innen dieser Gruppe sollen in dieser Unterrichtseinheit Raum finden, zu lernen, alle ihre Möglichkeiten auszuschöpfen. Sie sollen, ob der - hoffentlich - veränderten Wahrnehmung, ihre innere Motivation bemerken und ihre vorhandenen Fähigkeiten entdecken und nutzen lernen.

Torben, Lukas, Firdes, Lina, Christina, Levke, Aki, Aileen, Vanessa und Annabel bereitet die Schule in der Regel keine Schwierigkeiten. Sie sind interessiert und arbeiten gut mit. Torben und Lukas verblüffen bisweilen sogar mit ihrem „Fachwissen“ im Heimat- und Sachunterricht. Vanessa, Firdes, Aileen und Lina lassen sich noch leicht ablenken, wodurch sich manches Arbeiten unnötig in die Länge zieht. Es gelingt ihnen aber nach direkter Ansprache gut, sich wieder in die begonnene Arbeit hineinzufinden.

Den Schülern und Schülerinnen dieser „Gruppe“ soll ein vermeintlich bekanntes Thema (Getreide) neu schmackhaft gemacht werden. Sie sollen dazu verführt werden, ihre Sinne bewusster zu nutzen.

Alexander ist erst seit zwei Wochen in der Klasse. Er ist noch sehr zurückhaltend, arbeitet aber aufmerksam mit. Nähere Angaben über seine lernniveaubezogene Förderung sind mir auf Grund des kurzen Zeitraumes noch nicht möglich.

Wie für alle anderen Kinder auch ist das Ziel der Unterrichtseinheit für Alexander in jedem Fall das Bewusstmachen der Möglichkeiten, die ihm seine verschiedenen Sinne offenbaren können.

3.1.2. Der curriculare Zusammenhang

Ein „Auftrag der Grundschule ist die Grundlegung der Bildung und des Lernens. Sie richtet sich auf die Entfaltung aller Fähigkeiten. Sie ist allgemein und allseitig, indem sie das Kind mit allen seinen Sinnen anspricht“ (Lehrplan Grundschule, S. 10). Der Grundschullehrplan sieht hierfür für die Wahl der Unterrichtsinhalte die Orientierung an 14 Leitthemen vor. Diese werden im Lehrplan sonderpädagogische Förderung durch 6 weitere Leitthemen ergänzt. Die Unterrichtseinheit „Vom Korn zum fertigen Produkt“ ist dem Leitthema 3 „Gesund leben – sich wohl fühlen“ zuzuordnen. Darüber hinaus ist die Unterrichtseinheit in die einzelnen Fächer einzuordnen:

Im Fach **Heimat- und Sachunterricht** ist die Einheit dem Lernfeld 2 „Sicherung menschlichen Lebens“ (Lehrplan Grundschule, S. 103) zuzuordnen. Dabei wird vorwiegend das Kernproblem „Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen“ (Lehrplan Grundschule, S. 8) angesprochen.

Im Fach **Deutsch** ist die Unterrichtseinheit dem Gegenstandsfeld „Text – literarische/ fiktionale Texte und Sach- und Gebrauchstexte“ (Lehrplan Grundschule, S. 51) und der Bearbeitung der Basisfähigkeit „Hören/Zuhören“ (Lehrplan Grundschule, S. 52) zuzuordnen. „Bewusstes Hören und Zuhören bilden einen wichtigen Zugang zur Welt“ (Lehrplan Grundschule, S. 55). Dabei wird vorwiegend das Kernproblem 2 „Wahrnehmung und Darstellung von Wirklichkeiten in Sprache und Texten“ (Lehrplan Grundschule, S. 53) angesprochen.

Im Fach **Kunst** ist das Thema in den Erfahrungsbereich „Wahrnehmen und Beschreiben“ (Lehrplan Grundschule, S. 140) und hier in den Arbeitsbereich „Plastik, Objekt-Design“ (Lehrplan Grundschule, S. 143) einzuordnen. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem „Gestalten mit und Umgestalten von Naturmaterialien und industriell gefertigten Materialien“ (Lehrplan Grundschule, S. 143).

Im Fach **Musik** ist die Einheit in dem Lernfeld 2 „Musik kann etwas erzählen“ (Lehrplan Grundschule, S. 124) wiederzufinden. „Musikunterricht versteht sich heute immer mehr auch als Erziehung zur Wahrnehmungsfähigkeit. Die Fähigkeit, Höreindrücke aus der Umwelt [...] in ihren Besonderheiten zu erkennen [und] einzuordnen...“ (Lehrplan Grundschule, S. 124) ist dabei ein wesentliches Ziel. „Musik kann in vielfältiger Weise etwas Außermusikalisches darstellen“ (Lehrplan Grundschule, S. 124).

Im Fach **Religion** ist der Bezug zur Einheit in den Themenbereichen „Feste“ und „Schöpfung/Leben“ (Lehrplan Grundschule, S. 23) zu finden. Die Themen „Feste im Jahresrhythmus prägen menschliches Leben“ und „Den Menschen ist Gottes Schöpfung anvertraut: Leben/Lebensraum“ (Lehrplan Grundschule, S. 26f.) finden dabei besondere Beachtung.

Im Fach **Mathematik** ist die Erweiterung des Zahlenraumes bis Hundert vorgesehen. Die hierbei für die Unterrichtseinheit relevanten Aktivitäten beziehen sich in erster Linie auf die Förderung der Schlüsselqualifikationen:

- „Sinneswahrnehmungen aufeinander beziehen können“
- „Erkennen und Beschreiben von Ordnungen nach Merkmalen (Klassifizierung, Begriffsbildung)“
- „Wesentliches und Unwesentliches unterscheiden“

in den Bereichen „Wahrnehmung und Begriffsbildung“ sowie „Lebensweltbezug, Handlungserfahrungen, Modellbildung“ (Lehrplan Grundschule, S. 79).

Für Schüler/Innen mit einer Sehschädigung gelten allgemein die gleichen Ziele bezüglich der Bildung und Erziehung wie für alle anderen Kinder auch. Um diese Ziele erreichen zu können, benötigen sie allerdings meistens einer sehgeschädigtenspezifischen Unterstützung. Die zu ergreifenden Fördermaßnahmen lassen sich hierbei nicht an einen genormten Entwicklungsverlauf anlehnen, vielmehr müssen die Hilfsangebote im Austausch aller Beteiligten immer wieder neu entwickelt werden. Entscheidend ist dabei, dass der mögliche Zugang zur Welt nicht als ein defizitärer angesehen wird, sondern lediglich als besonders.

Es ist das Ziel, allen Kindern einer Klasse ein gemeinsames Arbeiten zu ermöglichen. Hierbei steht das Lernen miteinander im Mittelpunkt. Die besondere Einzelzuwendung sollte nur dann gewährt werden, wenn sie auch tatsächlich nötig ist

(vgl. LEHRPLAN SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG 2002, S. 15 u. 143). Für diese Art der individuellen Förderung sollte ein didaktisches Konzept zu Grunde gelegt werden, das sowohl auf eine Entfaltung der personalen Möglichkeiten des Kindes abzielt, als auch eine adäquate Veränderung seiner Umgebung herbeizuführen versucht. Mittels dieser ganzheitlichen Sichtweise erfahren die betroffenen Menschen ihre Behinderung als einen Aspekt ihres Lebens. Sie lernen, ihn anzunehmen und „darauf Handlungspläne aufzubauen, die ihnen eine weitgehend selbstständige Lebensführung ermöglichen (LP SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG 2002, S. 141). Sehgeschädigtenspezifische und allgemeinpädagogische Maßnahmen müssen zu einem Konzept zusammengefügt werden. Das oberste Ziel ist es jedoch, allen Schülerinnen und Schülern ein weitestgehend selbstbestimmtes Leben und soziale Teilhabe zu ermöglichen.

3.1.3. Das Vorgehen

Die Unterrichtseinheit wurde für das Fach Heimat- und Sachunterricht in sechs Sequenzen unterteilt. Die hier aufgeführten Ziele bilden nur die Schwerpunkte des Themas. Ziele, die mit der gesamten Unterrichtseinheit verfolgt werden, sind:

- Förderung eines Wahrnehmungsbewusstseins
- Eine verbesserte Begriffsbildung
- Erkenntnisse aus verschiedenen Sinnesbereichen besser in Verbindung bringen können

Die Sequenzen der Unterrichtseinheit in chronologischer Reihenfolge:

1. Die Ähren

Inhalte:

- Verschiedene Getreidesorten unter der Augenbinde erforschen
- Die vier Getreidesorten benennen
- Merkmale jeder Getreideart herausfinden und benennen
- Der Aufbau eines Getreidehalmes mit Ähre/Rispe
- Ein Arbeitsblatt für jede Getreideart bearbeiten

Ziele:

- Fachorientiert: Die vier nordeuropäischen Hauptgetreidesorten kennen lernen und benennen können, sich der offensichtlichen Unterschiede

zwischen den vier Sorten bewusst werden, den groben Aufbau von Getreide kennen und die einzelnen Teile benennen können

- Entwicklungsorientiert: Förderung der taktilen Wahrnehmung, Förderung der Begriffsbildung, die Aufmerksamkeit auf entscheidende Merkmale konzentrieren üben

2. Die Körner

Inhalte:

- Unterschiede an den Körnern der Getreidesorten herausfinden
- Getreide über den Geschmack definieren
- Die Körner der passenden Getreideähre/Rispe zuordnen
- Erstellen eines Plakates: Die vier Getreidesorten im Vergleich
- Getreide säen

Ziele:

- Fachorientiert: Erforschen, wo die Körner herkommen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Form der Körner feststellen, entdecken, dass Getreidesorten unterschiedlich schmecken
- Entwicklungsorientiert: Förderung der taktilen und gustatorischen Wahrnehmung, Unterschiede und Gemeinsamkeiten benennen üben, Förderung der Begriffsbildung

3. Produkte aus / Verarbeitungsformen von Getreide

Inhalte:

- Durch das Probieren verschiedener Getreideprodukte deren Gemeinsamkeit entdecken
- Produkte aus Getreide kennen lernen
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Verarbeitungsformen von Getreide
- Hörmemory
- Haferflocken herstellen
- Müsli zubereiten

Ziele:

- Fachorientiert: Lernen, dass Getreide in vielen Lebensmitteln enthalten ist, Ideen entwickeln, wie verschiedene Zustandsformen von Getreide (Schrot, Grieß, Mehl, Flocken) entstanden sind,

Getreideflocken in Handarbeit herstellen

- Entwicklungsorientiert: Die Bedeutung von Getreide in unserem Leben erahnen, sich seiner geschmacklichen Vorlieben bewusst werden, Förderung der auditiven Wahrnehmung, Förderung der Begriffsbildung, bemerken, dass selbst gemachtes Essen „am besten“ schmeckt

4. Getreide mahlen - früher und heute

Inhalte:

- Besuch im Industriemuseum in Elmshorn
- Getreide mit einer Handmühle zwischen zwei Mühlsteinen selber mahlen
- Getreide mit einer elektrischen Getreidemühle für den Hausgebrauch mahlen
- Verschiedene Mehltypen kennen lernen
- Versuche, eine olfaktorische und gustatorische Zuordnung von Mehl zu einer Getreidesorte vorzunehmen
- Haferflockenplätzchen backen

Ziele:

- Fachorientiert: Mit allen Sinnen mit Getreide umgehen, die Verarbeitung von Korn in Mehl früher und heute selber erfahren, Mehl schmecken und riechen
- Entwicklungsorientiert: Förderung der Begriffsbildung, erkennen, dass die Menschen früher unter ganz anderen Bedingungen lebten, den Umgang mit einem Rezept üben, gemeinsam ein Ziel verfolgen lernen

5. Brot

Inhalte:

- Kennen lernen verschiedener Brotsorten
- Bestimmung von Geschmack, Geruch, Form und Oberflächenstruktur
- Herstellen eines Brotsortenplakates

Ziele:

- Fachorientiert: Mit verschiedenen Brotsorten vertrauter werden, Unterschiede zwischen den Brotsorten erkennen und benennen, bewusst riechen, schmecken und tasten

- Entwicklungsorientiert: Lernen, mit anderen zusammenzuarbeiten, die Konzentrationsfähigkeit verbessern, sich der verschiedenen Sinne und ihrer Fähigkeiten bewusst werden, Förderung der Begriffsbildung

6. Beim Bäcker

Inhalte:

- Besuch bei einem Bäcker (Begehung der Backstube)
- Die Arbeitsschritte erfahren, die es bedarf, um Brot/ Brötchen/ Gebäck herzustellen
- Vergleiche herstellen zw. den Abläufen beim Brot backen beim Bäcker und zu Hause
- Gerüche beim Bäcker

Ziele:

- Fachorientiert: Eine Bäckerei kennen lernen, erfahren, welche Zutaten man zum Backen benötigt, lernen, wie ein Brot und Brötchen entstehen
- Entwicklungsorientiert: Förderung der Begriffsbildung, Vergleiche ziehen üben, Schulung der olfaktorischen Wahrnehmung, einen Überblick über Arbeitsschritte zu erlangen versuchen

Im Fach Deutsch soll das Thema „Texte“ bearbeitet werden.

Texte

Inhalte:

- Erlebtes nacherzählen
- Eigene Geschichten zum Thema Getreide schreiben
- Sachtexte verstehen üben

Ziele:

- Fachorientiert: Wortschatzerweiterung, sinnentnehmendes Lesen fördern, Rechtschreibbewusstsein und Fehlersensibilität fördern, kommunikative Fähigkeiten verbessern
- Entwicklungsorientiert: Informationen aufnehmen und mündlich und schriftlich verarbeiten, seine Gedanken strukturieren, Phantasie entfalten, zuhören üben

Im Fach Kunst soll zu dem Thema „Kollagen“gearbeitet werden.

Kollagen

Inhalte:

- Passende Motive zum Thema finden
- Aus Getreide ein Bild gestalten
- Tastbare Bilder herstellen

Ziele:

- Fachorientiert: Erfahrungen mit unterschiedlichen Materialien sammeln, geeignete und weniger geeignete Motive für eine taktile Gestaltung unterscheiden üben, Werke anderer kritisch betrachten und bewerten
- Entwicklungsorientiert: Förderung der Wahrnehmungs- und Unterscheidungsfähigkeit, Phänomene sensibel wahrnehmen und kreativ gestalten, selbstständig Urteile fällen üben

Im Fach Religion soll zu dem Thema „Feste“ gearbeitet werden.

Feste

Inhalte:

- Das Erntedankfest
- Umgang mit Gottes Schöpfung

Ziele:

- Fachorientiert: Erfahren, dass Feste im Jahresrhythmus menschliches Leben prägen, den Menschen ist Gottes Schöpfung anvertraut
- Entwicklungsorientiert: Dankbar werden für die Gaben der Natur, mit der Umwelt pfleglich umgehen, Rücksicht nehmen, Feste sind wichtig für die Gemeinschaft (sie bieten Orientierung und fördern das soziale Miteinander)

Im Fach Musik soll das Thema „Musik kann etwas erzählen“ bearbeitet werden.

Musik kann etwas erzählen

Inhalte:

- Klanggeschichten zum Thema

- Lied: Wie kommt das Brot auf unsern Tisch?

Ziele:

- Fachorientiert: Geräusche aus der Natur mit Stimme und Instrument nachmachen, die Verwandlung vom Korn zum Brot in Liedern besingen, zu Klanggeschichten passende Geräusche finden und einsetzen
- Entwicklungsorientiert: Geräusche und Klänge darstellen und gestalten üben, Geräusche und Klänge in der Umwelt und in der Musik differenziert wahrnehmen, in Anfängen ein persönliches musikalisches Verhalten entfalten

Im Fach Mathematik soll das Thema „Sachaufgaben“ bearbeitet werden.

Sachaufgaben

Inhalte:

- Rechnen mit Getreide
- Wiegen von Getreide und Mehl
- Erarbeitung der Mengenangaben eines Plätzchenrezeptes

Ziele:

- Fachorientiert: Aus dargestellten Sachverhalten lösungsrelevante Daten entnehmen, mit Gewichtsangaben umgehen, sich im Zahlenraum orientieren, Zahlen auf allen Abstraktionsebenen (konkret, bildhaft, symbolisch) darstellen
- Entwicklungsorientiert: Sinneswahrnehmungen aufeinander beziehen können, Wesentliches und Unwesentliches unterscheiden üben, beginnen, ein Gefühl für Gewicht und Menge zu entwickeln

3.2. Realisation

Im Folgenden soll nun direkt auf die Unterrichtseinheit Bezug genommen werden.

3.2.1. Der Ablauf der Unterrichtseinheit („Vom Korn zum Brot“)

Die Planung des Verlaufes der Unterrichtseinheit war zunächst auf 5 Wochen ausgelegt. Wie sich jedoch schnell herausstellte benötigten die Schüler/Innen mehr Zeit als ursprünglich veranschlagt worden war. Dies erklärt sich durch den hohen

Anteil lernschwacher Kinder in dieser Klasse und durch die der gesamten Klasse eigenen Zurückhaltung im Unterrichtsgeschehen. Um allen Kindern gerecht werden zu können wurden im Verlauf der Einheit spontan einzelne Sequenzen entsprechend der Bedürfnislage ausgedehnt.

Die Durchführung der Einheit beschränkte sich im Wesentlichen auf die zwei regulären Stunden Heimat- und Sachunterricht in der Woche. Ergänzend kamen gelegentlich jeweils eine Musik-, Kunst- und Religionsstunde pro Woche hinzu. Die Anzahl der wöchentlichen Deutsch- und Mathematikstunden, in denen an dem Thema gearbeitet wurde, beschränkt sich ebenfalls auf maximal zwei Stunden. Ersatzweise für mindestens eine HSU-Stunde fanden die Besuche der außerschulischen Lernorte statt.

Auf Grund dieser Rahmenbedingungen kam der folgende Ablauf zustande:

	HSU (2 – 4 Wochenstunden)	Deutsch / Mathematik (5 bzw. 4 Wochenstunden)	Nebenfächer im Wechsel
1. Woche	- Einführung in das Thema Getreide <u>Thema: Die Ähren</u> - Merkmale - Aufbau von Getreide - Arbeitsblatt bearbeiten	<u>Fach: Deutsch</u> - Lesen der Geschichte von Frederick - Schriftliches und mündliches Arbeiten zur Geschichte	<u>Fach: Musik</u> - Klanggeschichte: Frederick
2. Woche	<u>Thema: Die Körner</u> - Körner probieren - Körner vergleichen - Getreideplakate erstellen - Getreide säen	<u>Fach: Deutsch</u> - Informationen zum Thema Getreide einholen (Bücher etc.)	<u>Fach: Musik</u> - Geräusche rund um das Thema „Getreide“ entdecken
3. Woche	<u>Thema: Produkte / Verarbeitungsformen</u> - Was kann aus Getreide entstehen? - Haferflocken quetschen - Müsli selber machen	<u>Fach: Mathematik</u> - Orientierung im Zahlen- raum bis 100 mit der Rahmenhandlung Getreide	<u>Fach: Religion</u> - Das Erntedankfest <u>Thema: Kunst</u> - Motive für Körnerbilder auswählen
Herbstferien			
4. Woche	<u>Thema: Getreide mahlen</u> - Besuch im Industrie- museum	<u>Fach: Deutsch</u> - Sachtexte zur Getreide- ernte und –verarbeitung erarbeiten <u>Fach: Mathematik</u> - Schätzen des Gewichtes von Mehl und Körnern - Wiegen von Mehl und Körnern	<u>Thema: Religion</u> - Umgang mit Gottes Schöpfung
5. Woche	- Die elektrische Getreidemühle - Haferflockenplätzchen backen	<u>Fach: Deutsch</u> - Den Inhalt eines Plätzchenrezeptes erarbeiten	<u>Thema: Kunst</u> - Körnerbilder gestalten

		<u>Fach: Mathematik</u> - Die Maßangaben eines Plätzchenrezeptes erarbeiten	
6.Woche	<u>Thema: Brot</u> - verschiedene Brotsorten erforschen - Erstellen eines Brotsortenplakates	<u>Fach: Mathematik</u> - Sachaufgaben rund um das Thema Brot	<u>Thema: Musik</u> - Klanggeschichte: Vom Korn zum Brot
7.Woche	<u>Thema: Bäckerei</u> - Besuch in einer Bäckerei - Arbeitsabläufe kennen lernen - Arbeitsblatt bearbeiten und Quiz - Auswertung	<u>Fach: Deutsch</u> - Erlebnisse des Bäckereibesuches nacherzählen - Texte zum Thema Bäcker selber verfassen (Beispiele: siehe Anhang)	<u>Thema: Musik</u> - Lied: Vom Korn zum Brot

3.2.2. Darstellung zweier Schwerpunkte der Unterrichtseinheit

Ziel der gesamten Unterrichtseinheit ist es, das Lernfeld „Getreide“ zu durchdringen, indem die Schüler/Innen selbst ausprobieren, entdecken, aktiv nachvollziehen, erfahren, fragen, riechen, schmecken, fühlen, hören und sehen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der verstärkten Nutzung der Sinne, die unter normalen Umständen fast immer an zweiter Stelle stehen (hinter dem Sehen). Sich der Qualität und der Bedeutung dieser Sinne bewusst zu werden und sie gezielt nutzen zu lernen, um sich Informationen anzueignen, sind zwei wesentliche Ziele dieser Einheit.

Die Einheit ist so angelegt, dass die Schüler/Innen in den Anfangsstunden zunächst auf die unterschiedlichen, ihnen zur Informationsgewinnung zur Verfügung stehenden Möglichkeiten aufmerksam gemacht werden. Durch Phasen, in welchen der (oder die) informationsgebende(n) Sinn(e) vorgegeben ist/sind, sollen die Schüler/Innen wieder mit ihren Sinnen vertraut gemacht werden. Sie sollen sensibilisiert werden für die zahlreichen Möglichkeiten, ihre Umwelt zu erkunden. Diese Möglichkeiten sind vorhanden, auch wenn die Schüler sich ihrer oft nicht in vollem Umfang bewußt sind. Im weiteren Verlauf der Einheit wird versucht, die Schüler/Innen dahingehend zu inspirieren, von sich aus alle ihre Sinne zur Erforschung ihrer Umgebung zu nutzen. Die Unterrichtsangebote werden sinnlich breiter gefächert gestaltet.

Die folgenden drei Stunden wurden gewählt, da sie den Charakter der Einheit gut wiedergeben. Sie zeigen zum einen die Möglichkeiten auf, wie Kinder mit

Begeisterung und allen Sinnen lernen können (1. Schwerpunkt), zum anderen machen sie auch deutlich, dass ein bewusstes ganzheitliches Lernen heutzutage viel Übung bedarf und dass auf dem Weg dorthin Rückschritte durchaus notwendig werden können, um sensibel für die Vielfalt der Eindrücke zu bleiben bzw. zu werden.

Darstellung des Schwerpunktes „Haferflocken quetschen und verwerten“ aus der Sequenz „Produkte aus / Verarbeitungsformen von Getreide“

Als Vorbereitung auf diese Doppelstunde sollten die Schüler/Innen unter anderem verschiedene – in Filmdosen gefüllte - Verarbeitungsformen von Getreide am Klang erkennen. Hierbei haben die Schüler/Innen viel Geschick bewiesen. Sie haben intensiv und mit viel Vergnügen gehört und trotz oft nur geringer lautlicher Unterschiede gelang fast allen eine einwandfreie Zuordnung.

Die in der vorangegangenen Stunde geleistete gute Vorarbeit soll nun in dieser Doppelstunde aufgegriffen werden und durch unterschiedliche Aktivitäten weiter ausgebaut werden. Das große Ziel ist es, sein Wissen und Können zu nutzen, um sich ein individuelles Müsli zuzubereiten. Auf dem Weg dorthin soll sowohl Bekanntes aufgegriffen (Stationen 1 und 2) und umgesetzt werden (Station 3), als auch Neues hinzugefügt werden (Station 4 und 5). Die Schüler/Innen sollen (in mühsamer Handarbeit) Haferflocken selber herstellen und sie nach eigenen Vorlieben zu einem gesunden Frühstück ergänzen. Welche Zutaten geeignet sind und welche die Kinder heute in ihrem Müsli haben möchten, gilt es im Vorfeld zu überlegen und zu planen. Dann steht der Erfahrung, dass auch Gesundes gut schmecken kann nichts mehr im Wege.

Methodisches Vorgehen

Der Methodische Schwerpunkt der beiden Stunden liegt in der Bewältigung der Stationen 3 und 4 (Haferflocken quetschen und Müsli zubereiten).

In der **Orientierungsphase** sollen sich die Schüler/Innen näher mit den Zutaten für ein Müsli auseinandersetzen. Dadurch, dass jeder etwas für das Müsli mitgebracht hat, ist die Erwartungshaltung ohnehin schon sehr hoch. Um ein wahlloses

Zusammenwerfen aller vorhandenen Zutaten zu verhindern, soll zum Einstieg geklärt werden, welche Lebensmittel vorhanden sind und ob sich alle dazu eignen, zu einem Müsli verarbeitet zu werden. Ein wesentlicher Bestandteil eines Müslis wird jedoch bewusst weg gelassen. Die Schüler/Innen sollen selber herausfinden, welcher es ist (die Haferflocken), und Lösungsvorschläge für dieses Problem erarbeiten.

In der **Aneignungsphase** sollen die Schüler/Innen zum einen handelnd wiederholen, was sie über Verarbeitungsformen von Getreide bereits gelernt haben (Station 1) und ihr Wissen an Station 2 nutzen [Erklärung zu den Stationen siehe Unterrichtsorganisation]. Der Schwerpunkt dieser Doppelstunde ist an den Stationen 3 und 4 zu finden. An Station 3 sollen die Schüler/Innen mit einem Stein Haferkörner quetschen, so dass daraus Haferflocken entstehen. Diese Aufgabe ist nicht ganz einfach, da die Körner zum einen leicht unter dem Stein wegrollen und zum anderen ein hoher Kraftaufwand erforderlich ist. Darüber hinaus bedarf es einiger Zeit, bis man eine ausreichende Menge Haferflocken hergestellt hat. Es ist allerdings auch spannend, mitzerleben, wie aus einem dicken Korn eine dünne Flocke entsteht. An Station 4 geht es darum, sich ein Müsli zusammenzustellen, das ganz den eigenen Wünschen entspricht. Die Wahl der Zutaten will gut überlegt sein; deshalb ist eine vorhergehende Planung sinnvoll. Die Kinder sollen sich angesichts der Vielfalt darüber bewusst werden, was sie überhaupt in ihrem Müsli haben möchten. Sie sollen sich selbst und ihre Wünsche wahrnehmen.

In der **Auswertungsphase** wird gemeinsam gefrühstückt, und jedes Kind kann sein Müsli genießen. Abschließend besteht die Möglichkeit, sich zu der Doppelstunde zu äußern und zu sagen, ob man die Stunde gut oder schlecht fand, was man Neues gelernt hat, was am meisten Spaß gemacht hat, was am interessantesten oder schwersten war, wie das Müsli geschmeckt hat, usw.

Unterrichtsorganisation

Zeit	Lernphasen	Unterrichtsverlauf	Individuelle Förderung
20 Minuten	Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrerin (L1) holt die Kinder in den Sitzkreis. - Im Sitzkreis erzählt L1, dass in der heutigen Stunde Müsli selber hergestellt 	

		<p>werden soll.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L1 fordert die Kinder auf, die von ihnen mitgebrachten Lebensmittel in die Kreismitte zu stellen. - Gemeinsam werden die Lebensmittel benannt, von den Kindern mit Namenskärtchen versehen und auf ihre Tauglichkeit als Zutat für Müsli hin untersucht. - L1 sagt: „Jetzt haben wir alle Zutaten für unser Müsli!“ → Die Kinder protestieren und machen auf die fehlenden Haferflocken aufmerksam. - Impuls1: Dann können wir doch kein Müsli machen! → Die Kinder haben verschiedene Lösungsvorschläge. Sie reichen vom Müsli ohne Haferflocken über „Man kann doch schnell welche kaufen gehen“ bis hin zu der Idee, dass man ja Haferkörner habe, die man nur quetschen müsse. - L1 bestätigt den letzten Vorschlag als einen Inhalt dieser Stunde. - L1 erklärt den weiteren Verlauf der Stunde (Stationsarbeit), erläutert die einzelnen Stationen und verteilt die Laufzettel. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ersin bekommt die Zutaten zum Riechen, Fühlen und ggf. auch Schmecken. - Alle für das Müsli benötigten Flocken selber zu quetschen würde viel zu lange dauern. Deshalb werden die selbst gequetschten Haferflocken durch fertige ergänzt. - Die Arbeitspapiere für Ersin sind entsprechend in Punktsschrift geschrieben. - Einzige Bedingung ist, dass die 5. Station erst nach der 4. gemacht werden darf. Deshalb sind diese Stationen mit 4a und 4b gekennzeichnet.
40 Minuten	Aneignung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder suchen sich eine Station aus und beginnen mit der Stationsarbeit. - Die Stationen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Verarbeitungsformen von Getreide benennen 2. Hörmemory 	<ul style="list-style-type: none"> - Beim Quetschen der Flocken und bei der Zusammenstellung des Müslis erhält Ersin Unterstützung durch den Blindenpädagogen (L2).

		3. Haferflocken quetschen 4. a Müsli planen 4. b Müsli zusammenstellen Es ist den Kindern freigestellt, nach der Hälfte der Zeit eine Arbeitspause zu machen.	- An Station 4a spricht Ersin sein Müsli Rezept auf seine HSU-Kassette auf, anstatt ein AB auszufüllen.
30 Minuten	Auswertung	- Gemeinsam werden die Müslis verzehrt. - Abschließend kann sich zu der Stunde geäußert werden.	

Unterrichtsanalyse

Die Planung der Unterrichtsstunde als Doppelstunde hat sich als sinnvoll und umsetzbar erwiesen.

Die **Orientierungsphase** ermöglichte allen Schülerinnen und Schülern eine erste Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand „Müsli“ und leitete die Begriffsbildung bezüglich der Zutaten für Müsli ein. Darüber hinaus wurden die Kinder durch das Fehlen einer Zutat und den damit verbundenen Überlegungen für die Lösung des Problems zu selbstständigem und problemlösendem Denken angeregt. Durch die Mitteilung, dass jedes Kind selbst seine eigenen Haferflocken für das Müsli herstellen darf/muss, konnte die hohe Ausgangsmotivation aufrecht erhalten werden.

In der **Aneignungsphase** arbeiteten die Schüler/Innen begeistert an allen Stationen. Den größten Anreiz stellte dabei (wie zu erwarten gewesen war) das Quetschen der Haferkörner dar. An dieser Station investierten die Kinder viel Zeit und Kraft. Sie waren fasziniert von dem Ergebnis ihrer Bemühungen und präsentierten immer wieder stolz ihre Haferflocken. Aber auch an den übrigen Stationen wurde intensiv gearbeitet. Zwischenberichte über den Erfolg beim Hörmemory oder über die Zusammensetzung des eigenen Müsli Rezeptes waren zahlreich und spiegelten häufig die Persönlichkeit der Kinder wider. Von dem Angebot einer kurzen Arbeitspause nach etwa der Hälfte der Zeit machte kein Kind Gebrauch. Vielmehr wurde vereinzelt sogar der Wunsch geäußert, die Arbeitszeit auszudehnen, um noch mehr Haferkörner pressen zu können.

Auch Ersin arbeitete in dieser Doppelstunde mit Begeisterung. In der ihm eigenen Art berichtete er während des Arbeitens von seinen direkt bevorstehenden Vorhaben und kommentierte seine Erfolge. Beim Herstellen der Haferflocken benötigte Ersin wie erwartet Unterstützung, da die Körner oft unter dem Stein heraus rutschten. Diese Schwierigkeit beeinflusste Ersins Begeisterung allerdings überhaupt nicht.

In der **Auswertungsphase** gab es ein sehr harmonisches und ruhiges Frühstück. Es erweckte den Eindruck, als müssten sich die Kinder von der intensiven Arbeit der letzten vierzig Minuten erholen. Die Schüler/Innen genossen ihre Kreationen, und fast alle verlangten nach einer zweiten Portion. Selbst die Kinder, die anfangs geäußert hatten, sie würden keine Haferflocken mögen, aßen ihr Müsli mit Genuss.

Der Schwerpunkt im sensorischen Bereich lag in dieser Stunde auf dem Einsatz aller Sinne bei der Bewältigung einer Aufgabe. Genau genommen lassen sich Sinnesindrücke in der Praxis nur schwer separieren. Permanent werden wir von unseren Sinnen mit einer Fülle von Informationen versorgt, von denen wir viele überhaupt nur vage wahrnehmen. Bei der heutigen Aufgabe (dem Quetschen von Haferkörnern zu Flocken) sollte erreicht werden, dass die Schüler/Innen ihr Handeln und dessen sinnliche Auswirkungen bewusst erleben. So konnte zum Beispiel die Kraft gefühlt werden, die notwendig ist, um die harte Schale der Haferkörner zu durchbrechen. Die dabei entstandenen Geräusche galt es zu bemerken, die Veränderung der Form zu tasten und / oder zu sehen, die neue Haferflocke zu schmecken und ganz sensiblen Kindern gelang es sogar, den Haferduft dabei wahrzunehmen. Es war deutlich zu bemerken, wie fasziniert die Kinder von diesen Erfahrungen waren, denn es war lange Zeit überhaupt nicht daran zu denken, die Haferflockenherstellung zu beenden.

Über diese ganzheitliche Erfahrung hinaus gab es noch verschiedene Möglichkeiten, seine Sinne zu „testen“. Beim Hörmemory beispielsweise ließen sich nicht nur die zusammengehörigen Paare mittels akustischer Informationen herausfinden, sondern die Höreindrücke ließen auch Mutmaßungen bezüglich der Größe und der Härte der in den Filmdosen verborgenen Gegenstände zu.

Beim abschließenden Frühstück machten sich die Kinder regelrecht einen Spaß daraus, die verschiedenen Zutaten in ihren Müslis herauszuschmecken und ich wage zu behaupten, dass die gustatorischen Eindrücke bei diesem Frühstück weitaus differenzierter wahrgenommen wurden als sonst.

Darstellung des Schwerpunktes „Verschiedene Brotsorten erforschen“ aus der Sequenz „Brot“

Ziel der Stunde ist es, sich intensiv mit einer von fünf Brotsorten auseinander zu setzen. Die Schüler/Innen sollen abermals versuchen, sich auf nur einen Sinn zu konzentrieren und sich der auf diese Weise gewonnenen Informationen bewusst werden. Die Qualität des Bildes, welches in einem entsteht, ist dann eine ganz andere, als wenn man ein Brot einfach nur betrachtet oder ertastet hätte. Ein ähnliches Vorgehen wurde in dieser Einheit - besonders zu Beginn - schon des öfteren praktiziert. Es bedarf jedoch einiger Übung, seine Sinne gezielt einsetzen zu können. Diese Stunde wurde deshalb stark vorstrukturiert, um den Schülerinnen und Schülern noch einmal alle Möglichkeiten, sich eine Sache / ein Phänomen zu erschließen, in Erinnerung zu rufen.

Weltweit gibt es unzählige Brotsorten, die sich geschmacklich, olfaktorisch, taktil und optisch voneinander unterscheiden. Trotz der Unterschiede handelt es sich in jedem Fall um Brot. Verschiedene Brotsorten kennen zu lernen und, trotzdem es sich immer um die selbe Sache (nämlich Brot) handelt, sich auch die Besonderheiten einer jeden bewusst zu machen, soll von den Schülerinnen und Schülern in dieser Stunde versucht werden.

Methodisches Vorgehen

Der methodische Schwerpunkt dieser Stunde liegt in der aktiven Erforschung einer Brotsorte durch gezieltes Einsetzen verschiedener Sinne.

Die **Orientierungsphase** soll dem Finden des Stundenthemas dienen, aber auch neugierig machen. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird auf das Wesentliche konzentriert, und sie gewinnen einen ersten Einblick in das Thema.

Der methodische Schwerpunkt liegt in der **Erarbeitungsphase**. Die Schüler/Innen sollen anhand vorgegebener Fragen gezielt einzelne Sinne einsetzen, um ihre Brotsorte zu charakterisieren. Um die gestellte Aufgabe zu bewältigen, sind unterschiedliche Fähigkeiten erforderlich. Neben der Konzentration auf jeweils einen geforderten Sinn müssen die gewonnenen Eindrücke auch verbalisiert werden, um

sie in der Gruppe austauschen zu können. Ferner muss die Gruppe bei unterschiedlichen Meinungen zu einer Einigung darüber kommen, welches Ergebnis auf dem Aufgabenzettel notiert werden soll. Hierbei wird es sicherlich vorkommen, dass einige Schüler/Innen nicht versuchen werden, ihre Meinung durchzusetzen und möglicherweise ein Kind allein bestimmt, was aufgeschrieben wird. Dies stellt keine Schwierigkeit dar, da der Stundenschwerpunkt auf der Schulung der Sinneswahrnehmungen liegt und nicht auf der sprachlichen oder sozialen Ebene. Aus diesem Grund stehen den Schülern/Schülerinnen Hilswörter zur Verfügung, die ihnen die sprachliche Umsetzung erleichtern sollen.

Durch das gezielte Nutzen eines Sinnes sollen die Schüler/Innen erfahren, dass wir tagtäglich viele Informationen über den taktilen, den olfaktorischen und den gustatorischen Zugang erhalten. Alle Sinneseindrücke zusammen ergeben ein Gesamtbild, das um so detaillierter wird, je mehr Sinneserfahrungen zusammenspielen. Der Gegenstand wird besser analysiert, was sich wiederum positiv auf die Begriffsbildung auswirkt.

In der **Auswertungsphase** geht es darum, den erforschten Gegenstand den anderen Gruppen vorzustellen, um sie so an den gewonnenen Erkenntnissen teilhaben zu lassen. Die Unterschiede zwischen den Brotsorten werden hier deutlich und können von den Schülerinnen und Schülern auch sinnlich noch einmal nachvollzogen bzw. nachgeprüft werden. Darüber hinaus wird für die eigene Gruppe das Erarbeitete auf diese Weise nochmals auf den Punkt gebracht.

Unterrichtsorganisation

Zeit	Lernphasen	Unterrichtsverlauf	Individuelle Förderung
10 Minuten	Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> - L1 gibt bekannt, dass heute wieder etwas probiert werden darf und fordert die Schüler/Innen auf, die Augenbinden aufzusetzen. - L1 erinnert an die Regeln zur Arbeit unter der Augenbinde. <ul style="list-style-type: none"> - Wer etwas sagen möchte, meldet sich. - Wer ein schlechtes Gefühl unter der Augenbinde bekommt, darf sie abnehmen. - Nach dem Abnehmen der Augenbinde die Augen ganz langsam öffnen. 	- Torben wird aus persönlichen Gründen keine Augenbinde aufsetzen. Er schließt stattdessen die Augen.

		<ul style="list-style-type: none"> - L1 beginnt, Kostproben verschiedener Brotsorten an die Schüler/Innen zu verteilen (süßes Brot, Fladen-, Vollkorn-, Weiß- und Knäcke Brot). Je ein Brot wird mit einer Namenskarte versehen und in die Mitte gelegt. - Vor jedem Brotsortenwechsel fragt L1, ob und wenn ja woran das Gegessene erkannt wurde. - L1 fragt die Schüler/Innen nach dem vermutlichen Stundenthema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ersin bekommt jedes Brot als Ganzes auch zum Ertasten. - Auf diese Weise können auch die Kinder, denen eine Brotsorte evtl. nicht bekannt ist, das Thema erraten.
20 Minuten	Aneignung	<ul style="list-style-type: none"> - L1 kündigt die Gruppenarbeit an und erklärt das weitere Vorgehen (pro Gruppe eine Brotsorte fühlen, riechen und schmecken und die Ergebnisse auf einem AB aufschreiben). - L1 teilt die Gruppen ein und bestimmt jeweils ein Kind, das das entsprechende Brot mit an den Gruppentisch nimmt. - Die Schüler/Innen beginnen mit der Gruppenarbeit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wegen der zu erbringenden Schreibarbeit wurden die Gruppen so zusammengesetzt, dass in jeder Gruppe sowohl leistungsstärkere als auch -schwächere Kinder zusammenarbeiten. - Wegen Ersins Orientierungsproblemen arbeitet seine Gruppe an dem Gruppentisch, an dem sich auch sein üblicher Sitzplatz befindet. - L1 steht als Ansprechpartner bei eventuellen Schwierigkeiten zur Verfügung. - L2 unterstützt ggf. Ersin und seine Gruppe.
15 Minuten	Auswertung	<ul style="list-style-type: none"> - L1 bittet die Schüler/Innen mit ihrem AB und dem ganzen Brot in den Sitzkreis. - Die Gruppen stellen ihre Ergebnisse vor. - L1 fragt zum Abschluss, welche Brotsorte den Kindern am besten geschmeckt hat. <p>Die Gruppenergebnisse werden zur nächsten Stunde für jedes Kind kopiert und für Ersin in Punkschrift abgetippt. Diese Arbeit im Vorfeld zu leisten ist nicht möglich, da nicht vorhergesagt werden kann, zu welchen Ergebnissen die Schüler/Innen gelangen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L2 hilft ggf. Ersin. - Ersin bekommt das Brot der jeweiligen Gruppe nochmals zum Fühlen. L2 kann unterstützen.

Unterrichtsanalyse

Obwohl die Aufgabenstellung einen recht hohen Anspruch aufwies, waren die Schüler/Innen während der Stunde sehr motiviert und haben in den Gruppen intensiv gearbeitet.

In der **Einstiegsphase** gelang es gut, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler/Innen auf das Stundenthema zu lenken. Der Einsatz der Augenbinden diente hierbei der Schärfung der Sinne. Alle probierten, rochen und fühlten eifrig, und gemeinsam konnten die verschiedenen Brotsorten benannt werden. Schließlich konnten die Schüler/Innen auch das Thema der Stunde ohne Schwierigkeiten herausfinden.

In der **Orientierungsphase** gab es zunächst kleinere Unstimmigkeiten bezüglich der Arbeitsverteilung innerhalb der einzelnen Gruppen. Diese kamen nicht überraschend, da diese Form der Zusammenarbeit für die Schüler/Innen noch neu war. Die Einteilung der Gruppen durch die Lehrerin, die Arbeit mit den Realgegenständen sowie die Hilfwörter und die ansprechende Gestaltung der Arbeitsblätter sollten aber dazu beitragen, diese Schwierigkeiten möglichst gering zu halten und allen ein Mitarbeiten zu ermöglichen. Dies gelang auch recht gut, und die Kinder haben sich schließlich motiviert an die Arbeit gemacht. Während des regen Austausches innerhalb der Gruppen stellte sich heraus, dass einige Kinder den Begriff „Form“ nicht einordnen konnten. Dieses kleine Hindernis ließ sich jedoch durch einige erklärende Beispiele leicht beseitigen. Eine zusätzliche Hilfe für die Bestimmung der Beschaffenheit der Brote wäre es gewesen, zu dem ganzen Laib ergänzend noch ein aufgeschnittenes Brot zur Verfügung zu stellen. Wie zu erwarten war, stellte das Benennen der Sinneseindrücke in dieser Stunde die größte Schwierigkeit dar. Dennoch nutzten nur wenige Kinder die zur Verfügung gestellten Hilfwörter.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Sozialform der Gruppenarbeit für die gesamte Klasse noch neu war, hat Ersin sich gut eingefügt. Er hat sich aktiv mit dem Gegenstand auseinandergesetzt, seine Eindrücke verbalisiert und sich dafür eingesetzt, dass seine Sicht der Dinge auch in dem Protokoll vermerkt wurde. Dass dieses Bemühen nicht immer erfolgreich war, war auch ein wichtiger Lernprozess.

In der abschließenden **Auswertungsphase** haben die Gruppen ihre Ergebnisse präsentiert. Wer die Vorstellung der Arbeitsergebnisse übernimmt, war den Gruppen

selbst überlassen. So kam es, dass bei vier von fünf Gruppen ein Kind allein diese Aufgabe übernahm. Bei der fünfte Gruppe teilten sich zwei Kinder die Ergebnispräsentation. Die Stunde endete mit einem kurzen Ausblick auf die nächste Stunde, so dass die Schüler sowohl vom momentanen Stand als auch vom weiteren Vorgehen einen Eindruck bekamen.

Der Schwerpunkt im sensorischen Bereich lag in dieser Stunde auf der Konzentration auf nur einen Sinn zur Zeit. Nachdem den Kindern in der Einstiegsphase (mit Ausnahme des Sehsinnes) noch alle Sinne zur Informationsgewinnung zur Verfügung standen, sollten sie sich im weiteren Verlauf der Stunde bewusst versuchen, die Wahrnehmung auf einen Sinn zur Zeit zu beschränken. Es galt, in Ruhe alle Möglichkeiten, die dieser Sinn zu bieten hat, aufzuspüren und sie in den bereits vorherrschenden Gesamteindruck zu integrieren. Dies sollte der Reihe nach mit allen Sinnen durchlebt werden. Hierbei wurde deutlich, dass Brot nicht gleich Brot ist und dass unzählige Informationen zusammengefügt werden müssen, um eine genaue Vorstellung von nur einer Brotsorte zu bekommen.

Darüber hinaus konnte bei der Diskussion über die gewonnenen Eindrücke innerhalb der Gruppen auch deutlich werden, wie unterschiedlich beispielsweise der gleiche Geruch von verschiedenen Kindern empfunden wird. Die Assoziationen, die der Geruch in jedem hervorruft, sind ebenso vielfältig wie die Zahl der Kinder.

Von Zeit zu Zeit scheint es hilfreich zu sein, sich seiner einzelnen Sinne und der durch sie möglichen Wahrnehmung bewusst zu werden. Vom Säuglingsalter an nutzen wir wie selbstverständlich alle unsere Sinne. Um aber auch bewusst wahrnehmen zu können, müssen wir uns auch die Bedeutung jedes einzelnen deutlich machen. Damit sie uns auch weiterhin mit umfangreichen Eindrücken versorgen, welche zu Erkenntnissen weiterverarbeitet werden können, müssen wir aufmerksam sein. Das erneut anzubahnen wurde in dieser Stunde versucht.

3.2.3. Ergebnisse der Unterrichtseinheit

Es hat sich herausgestellt, dass die in dieser Unterrichtseinheit angewandte Art des Lernens allen Kindern sehr entgegen kam. Auf vielfältige Weise konnten Eigenschaften und Sachverhalte je nach individuellem Vermögen in unterschiedlichen Intensitäten entdeckt werden. Der handelnde Umgang mit den Dingen kam dem blinden Schüler in besonderem Maße zugute. Ohne auf visuelle

Reize angewiesen zu sein, die immer einer verbalen Erklärung bedürfen, konnte Ersin sich zunehmend selbstständiger seine Umwelt erschließen. Der Phantasie durfte freier Lauf gelassen werden und ohne sich rechtfertigen zu müssen durfte alles, was von Interesse war, ausprobiert werden. Durch die so entstandene Vielzahl unterschiedlicher Eindrücke, entwickelte sich außerdem ein reger Erfahrungsaustausch zwischen den Kindern, der wiederum neue Erkenntnisse zuließ.

Für Ersin war diese Art des Arbeitens auch hinsichtlich der Förderung seines Selbstbewusstseins als positiv zu bewerten. Die Erkenntnis, dass es durchaus Situationen gibt, in denen er den anderen Kindern überlegen ist, machte Ersin stolz auf sich selbst und stärkte sein Selbstwertgefühl.

Hieraus lässt sich schließen, dass multisensorisches Lernen für Ersin – und für andere blinde Kinder – als optimale Arbeitsform im integrativen Grundschulunterricht angesehen werden kann, da auf eine Differenzierung von außen verzichtet werden kann und alle Kinder der Klasse den gleichen Weg gehen können.

Da die Sequenzen der Unterrichtseinheit aufeinander aufbauten, wurden Erfolge - aber auch Schwierigkeiten - bezüglich des Lernstoffes bereits im Verlauf der Einheit deutlich. Die lernschwachen Kinder hatten auch weiterhin Mühe, sich das, was sie erarbeitet haben über einen längeren Zeitraum (beispielsweise drei Wochen) zu merken. Andererseits gilt es zu vermerken, dass es im Verlauf dieser Einheit bei keinem Kind zu Motivationsschwierigkeiten kam. Auch das sonst häufig auftretende Hindernis der Konzentrationsprobleme bei einigen der Kinder war in dieser Einheit deutlich geringer als in anderen Einheiten von vergleichbarer Dauer.

In wie weit diese Einheit eine verbesserte Begriffsbildung und Persönlichkeitsentwicklung bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern bewirken konnte, lässt sich an dieser Stelle nicht sagen. Bei diesen entwicklungsorientierten Zielen werden - wenn überhaupt - erst nach einigen Monaten oder gar Jahren Erfolge sichtbar werden. Wirklich überprüfen lassen werden sich die Veränderungen aber ohnehin nicht. Es bleibt demnach, darauf zu vertrauen, dass diese intensive Art der Auseinandersetzung mit der Umwelt in jedem Fall einen positiven Einfluss auf die Begriffsbildung und somit auch auf die Entwicklung des Kindes ausübt.

Das Ziel, allen Kindern der Klasse einen Unterricht zu bieten, der ihnen ein gemeinsames Lernen auf multisensorischer Ebene ermöglicht, kann allerdings als gelungen betrachtet werden. Die Angebote zu riechen, zu schmecken, zu hören, zu fühlen (und zu sehen) waren umfangreich und vielfältig und wurden von den Kindern

nach anfänglichen Unsicherheiten gut angenommen. Es war schön, zu beobachten, wie die ursprüngliche Befangenheit, Dinge und Sachverhalte mit allen Sinnen zu erforschen, langsam schwand und die Kinder langsam begannen, eine Neugier zu entwickeln, wie etwas schmecken, riechen, sich anhören oder sich anfühlen würde. Diese Unterrichtseinheit konnte freilich nur den Anstoß dazu geben, dem inneren Drang nachzugeben und die Umwelt aktiv und mit allen Sinnen zu erforschen. Es bedarf noch einiger Zeit und Übung, bis das bewusste sinnliche Entdecken bei den Kindern „automatisiert“ sein wird. Eines kann man aber schon jetzt mit Sicherheit sagen, nämlich dass alle Kinder „gehört haben, wie der Hafer riecht“.

4 Diskussion und Ausblick

Abschließend lässt sich Folgendes sagen:

4.1. Ausblick und Konsequenzen

Ziel der Unterrichtseinheit war es, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein „sinnvolles“ Lernen in einer Klasse mit einem blinden Kind umgesetzt werden kann. Erreicht werden sollte dieses Ziel durch die Bereitstellung eines umfangreichen Angebotes anregender Materialien und „begreifbarer“ Sachsituationen. Hierbei wurde eine alle Sinne ansprechende ganzheitliche Entwicklungsförderung angestrebt. „Da alle Teile des Gehirns untereinander in Verbindung stehen und kein Teil isoliert arbeitet, trägt jede Stimulation eines Sinnessystems auch zur Aktivierung der anderen bei [...]. Von besonderer Bedeutung ist die Vermittlung taktil-kinästhetisch-vestibulärer Wahrnehmungserfahrungen, denn sie stellen [...] die Grundlage für die Verarbeitung aller Sinnesinformationen dar“ (ZIMMER 1995, S. 166). Der Erfolg einer Sinnesschulung steht aber immer auch in direktem Zusammenhang zu der Motivation der Kinder. Die so wichtige emotionale Beteiligung kann nur erreicht werden, wenn eine Bereitschaft zur Mitarbeit von Seiten der Kinder sowie die Lust, Dinge auszuprobieren, vorhanden sind. Leider können diese Voraussetzungen nicht immer als selbstverständlich angenommen werden. Um die Anzahl negativer Erfahrungen so gering wie möglich zu halten, sollte eine Förderung möglichst früh ansetzen und zunächst folgende Ziele zu erreichen suchen:

- „dem Kind den Spaß am Erkunden der Umwelt zu erhalten bzw. wiederzugeben,

- die Neugierde des Kindes zu wecken bzw. zu erhalten,
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu vermitteln,
- Mut zur Bewältigung der Anforderungen zu machen“

(ZIMMER 1995, S.167).

Auf dieser Basis kann eine ganzheitliche Wahrnehmungsförderung aufbauen, in deren Verlauf die Sinne auch einzeln angesprochen werden.

Da zu Beginn der Einheit mit den zu diesem Zeitpunkt gegebenen Voraussetzungen gearbeitet werden musste, wurde versucht, die oben genannten Ziele in die laufende Einheit zu integrieren. Hierbei war zu erkennen, dass die gewählten Lerngegenstände für das Erreichen dieser Basisziele durchaus geeignet waren. Bewusst wurden Aufgaben und Sachverhalte gewählt, bei denen das Empfinden und der Eindruck der Kinder im Mittelpunkt standen und es keine richtigen oder falschen Erkenntnisse gab. Dadurch wurden die Kinder ermutigt, sich mehr auf sich selbst zu verlassen und ihre individuellen Empfindungen als gut und wichtig anzusehen. In dieser Richtung weiter zu arbeiten und das so gewonnene „Selbstbewusstsein“ weiter zu stärken sollte auch zukünftig ein Ziel des Unterrichts (besonders in Integrationsklassen) sein. „Lernen mit allen Sinnen muss zur didaktischen Forderung für alle Institutionen werden, die sich die Bildung und Erziehung von Kindern zur Auflage machen“ (ZIMMER 1995, S. 29).

Wie bereits erwähnt, verfolgt das multisensorische Lernen in erster Linie ganzheitliche Ziele. Die Identitätsbildung, die Persönlichkeitsentwicklung, die Begriffsbildung und damit verbunden die kognitiven Fähigkeiten sollen auf verschiedenen Ebenen angesprochen, unterstützt und intensiviert werden. Dass eine Schulung der Sinne und daraus resultierend eine Verbesserung der Wahrnehmungsmöglichkeiten sich positiv auf die gesamte menschliche Entwicklung auswirkt, lässt sich durch verschiedene Ansätze und pädagogische Konzepte belegen. Hier seien beispielhaft die pädagogischen Modelle von Maria Montessori, Hugo Kükelhaus und Rudolf Steiner erwähnt, welche übereinstimmend den fördernden Einfluss von Sinneserfahrungen auf die menschliche Entwicklung und auf das Lernen hervorheben. Es ist in der Pädagogik ein weit verbreitetes Phänomen, dass sich der Erfolg einer Methode oft nicht unmittelbar nachweisen und abprüfen lässt. Dies trifft auch auf die oben beschriebene Unterrichtseinheit zu. Dennoch sollte dieser Ansatz gerade im Alltag der Grundschule Berücksichtigung finden, denn es gilt als erwiesen, dass aus einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt unter

Verwendung aller verfügbaren Sinne das größtmögliche Maß an Begreifen resultiert. Demzufolge sollte versucht werden, auch im Anschluss an diese Unterrichtseinheit ein „sinnvolles“ Lernen zum Prinzip des Unterrichts werden zu lassen. Denn zum einen haben die Schüler auf diese Art viel Freude beim Lernen, was an sich schon eine gute Voraussetzung für ein langfristiges Speichern des Gelernten ist; zum anderen ist durch den vielseitigen Umgang mit dem Lerngegenstand auch eine breit gefächerte Verknüpfung der gewonnenen Informationen und damit verbundenen Wahrnehmungen sichergestellt.

Trotz der offensichtlichen Vorteile, die diese Art der Erkundung des eigenen Lebensraumes für Erblindete mit sich brachte, dürfen drei Gesichtspunkte im integrativen Unterricht mit einem blinden Kind nicht außer Acht gelassen werden:

- Ganzheitliches entdeckendes Lernen bedarf unter Umständen mehr Zeit als die Aufnahme frontal dargebotener kognitiver Informationen. Dieser Aspekt sollte bei der Stundenplanung unbedingt Berücksichtigung finden (dies ist allerdings kein blindenspezifischer Aspekt).
- Bei dieser Art des Arbeitens mit einem blinden Kind ist eine Doppelbesetzung unbedingt zu empfehlen, um bei Bedarf gezielte Unterstützung bei den vom Kind selbst gewählten Inhalten geben zu können.
- Die Vorhaben sollten inhaltlich wie methodisch immer erst nach vorheriger Absprache mit allen Beteiligten umgesetzt werden.

Diese Unterrichtsform fordert von der Lehrkraft sicherlich mehr Offenheit und Flexibilität. Die Inhalte und Lernergebnisse lassen sich nicht unbedingt von vornherein festlegen und werden darüber hinaus von Kind zu Kind variieren. Begründet liegt dies in der Methode selbst. Bei einem Lernen nach individuellen Interessen und Bedürfnissen können die Ergebnisse unmöglich identisch sein; aber sie werden jedem einzelnen Kind gerecht werden.

5 Literaturverzeichnis

- BISCHOFBERGER, W. (1989). Aspekte der Entwicklung taktil-kinästhetischer Wahrnehmung. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag
- DOERING, W. u. W. u. a. (Hrsg.) (1996). Sinn und Sinne im Dialog. Dortmund: borgmann
- DRAVE, W. u. WIBMANN, K. (1997). Der Sprung ins kalte Wasser – Integration blinder Kinder und Jugendlicher an allgemeinen Schulen. Würzburg: edition bentheim
- I.M.A. (2001). Rund ums Korn – Materialien und Angebote für den fächerübergreifenden Unterricht. Bonn
- KEBECK, G. (1997, 2. Aufl.). Wahrnehmung – Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Weinheim und München:
- KÖFFLER, H. G. (1995). Blind geboren – Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Integration in die Regelschule. Klagenfurt: Verlag Johannes Heyn
- KÖLLNFLOCKENWERKE (2001). Korngesundes Frühstück – mach mit! – Fächerübergreifende Unterrichtsmappe für die Grundschule. Neuried
- LEHRPLAN GRUNDSCHULE des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1997
- LEHRPLAN SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG für Sonderschulen, Grundschule, weiterführende Allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 2002
- LIEBRECHT, A. u. THEIß-KLEE, H. (1999). Sehen, Sehbehinderung, Blindheit – Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen. Obertshausen: Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hessen
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1999). Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Kiel
- RATH, W. (1988). Möglichkeiten und Grenzen der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung der Blinden und Sehbehinderten. In: AG INTEGRATION sehgeschädigter Schüler in Regelschulen (Hrsg.). Sehgeschädigte in Regelschulen (7 – 17). Schleswig
- SCHLEGEL, H.(1995). Integration als Prozeß gemeinsamen Lernens. Hannover: Verlag Verein zur Förderung der Blindenbildung e.V.
- SCHLESIGER, G. (2000). Vom Korn zum Brot – Kopiervorlagen für einen handlungsorientierten und fächerverbindenden Sachunterricht in der Grundschule. Auer-Verlag

SCHMIDT, E.-M. (2001). Lernwerkstatt „ Aus Korn wird Brot “. Kempen: Buch Verlag Kempen

WILLMEROOTH, S. u. RÖSGEN, A. (2000). Vom Acker zum Bäcker – Eine Werkstatt zu Korn und Co.. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

ZIMMER, R. (1995). Handbuch der Sinneswahrnehmung – Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg: Verlag Herder Freiburg