INKLUSION KONKRET

GESTALTUNG INKLUSIVEN UNTERRICHTS

SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 1

BZIB
Bundeszentrum
inklusive Bildung
& Sonderpädagogik

INKLUSION KONKRET

Gestaltung inklusiven Unterrichts

SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 1

die pädagogische hochschule oberösterreich

BMB Bundesministerium für Bildung

BZiB Bundeszentrum inklusive Bildung & Sonderpädagogik

Impressum :

Schriftenreihe des BZIB, Band 1

Herausgeber: Ewald Feyerer / Wilfried Prammer

Im Auftrag von: Bundesministerium für Bildung (BMB);
Pädagogische Hochschule in Oberösterreich (PH OÖ)

Koordination und Beratung: Roland Astl, Christine Kladnik,
Sylvia Maria Kopp-Sixt, Irene Moser , Claudia Niedermair,
Eva Prammer-Semmler, Marianne Wilhelm, Dagmar Zöhrer

Lektorat: Christa Blumenschein

Grafische Gestaltung: Gertrude Plöchl
Druck: Trauner Druck, Linz

Eigenverlag: BZIB

Bezugsadresse: BZIB, Kaplanhofstraße 40, 4020 LINZ

office@bzib.at

Download unter: www.bzib.at

1. Auflage Linz, 2016

Persönliche Schreibweisen der AutorInnen wurden respektiert.

ISBN: 978-3-9504316-0-5

Ewald Feyerer / Wilfried Prammer

5 **Vorwort**

Reto Luder

9 **Integration oder Inklusion?**

Gedanken zur einer begrifflichen und konzeptuellen Debatte und Implikationen für die Praxis

Marianne Wilhelm

15 **Alle Kinder kompetent?**

Kompetenzorientierung inklusiv interpretieren mit KoKids

Norbert Zauner

27 **Alle in Bewegung?!**

Prinzipien und Merkmale eines inklusiv gestalteten Bewegungs- und Sportunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe

Christine Kladnik

36 **Pythagoras für alle!?**

Vom Umgang mit großer Heterogenität in der Sekundarstufe I

Elke Ravelhofer

44 **Wie sag ich's?**

Zum Themenbereich Nationalsozialismus / Holocaust im inklusiven Setting

Erzsébet Matthes

61 **So ein Theater**

Inklusion durch die Methode des Dramaspiels

71 **Autorinnen und Autoren**

Vorwort

Laut Nationalem Bildungsbericht 2015[1] besuchten im Schuljahr 2013/14 nur mehr 1,6 % aller schulpflichtigen Schüler/innen eine Sonderschulklasse oder Sonderschule. Wiewohl anzumerken ist, dass von den 30.200 Schülerinnen/Schülern zwar 18.100 integrativ beschult werden, aber immerhin noch 12.100 Schüler/innen vom gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen sind. Im Vergleich mit seinen deutschsprachigen Nachbarn kann Österreich als sehr erfolgreiches Land in Bezug auf Integration bzw. De-Segregation eingestuft werden. Inklusion meint aber mehr als Integration!

"*Inclusion* involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all students of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and environment that best corresponds to their requirements and preferences. Placing students with disabilities within mainstream classes without accompanying structural changes to, for example, organisation, curriculum and teaching and learning strategies, does not constitute inclusion" (United Nations 2016, 4[2]).

Räumliches Beisammensein ist somit zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung. Zusätzlich muss es zu sozialer und unterrichtlicher Integration im Sinne von gemeinsamen Aktivitäten und einem gemeinsamen Unterricht auf Basis veränderter Schulkulturen, -strukturen und -praktiken kommen. Das erfordert einen kontinuierlichen Prozess von äußerer und innerer Schulreform.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung wird das Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik mit seiner Schriftenreihe „Inklusion konkret", welche die bisherige Reihe „Integration in der Praxis" ablöst, diesen Entwicklungsprozess unterstützen. Ziel der Schriftenreihe ist es, theoretisch begründete Impulse für die tägliche Praxis zu leisten und damit Impulse für die innere und äußere Schulentwicklung zu geben. Demgemäß steht der erste Band unter dem Überthema „Gestaltung inklusiven Unterrichts", denn nicht erst seit Hattie weiß man, dass eines der wesentlichen Erfolgskriterien für das Gelingen von inklusiver Bildung ein individualisierter[3] und differenzierter gemeinsamer Unterricht ist. Das *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* der United Nations beschreibt in seinem *General comment* No. 4 (2016) folgende Kernelemente inklusiven Unterrichts:

„Recognition is given to the capacity of every person to learn, and high expectations are established for all learners, including learners with disabilities. Inclusive education offers flexible curricula, teaching and learning methods adapted to different strengths, requirements and learning styles. (…) The education system must provide a personalized educational response, rather than expecting the student to fit the system. (…) Inclusive learning environments must create an accessible environment where everyone feels safe, supported, stimulated and able to express themselves, with a strong emphasis on involving students themselves in building a positive school community" (United Nations 2016, 5).

Erfolgreiches Lernen hängt wesentlich von Kooperation und Zusammenarbeit unterschiedlicher Menschen in der konkreten Auseinandersetzung mit der Welt (= Natur, Kultur und Mensch) ab. Es geht darum, miteinander und voneinander zu lernen, was die/der jeweils andere noch nicht kennt bzw. kann, um sich so ein gemeinsames Bild von und

1 www.bifie.at

2 United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education, im Web unter http://www.refworld.org/docid/57c977e34.html [18.10.2016]

3 Individualisierter Unterricht in unserem Sinne wird auch als personalisierter Unterricht bezeichnet.

einen verantwortlichen Umgang mit der Welt zu erarbeiten, denn „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge", wie Georg Feuser (1995)[4] sagt. Inklusive Pädagogik geht daher vom Prinzip der Heterogenität und der Anerkennung des Menschen als bio-psycho-soziales Wesen aus. Schule sollte Lernmöglichkeiten schaffen, die sich an bedeutsamen Fragen und Interessen sowie an den jeweiligen Entwicklungsniveaus der Schüler/innen orientieren.

Unterrichtliches Lernen ist somit eher dynamisch als unterrichtliches Forschen und weniger als statischer Erwerb fertig organisierter Erkenntnisstücke zu organisieren. Gute Pädagoginnen und Pädagogen stellen daher den Aufbau und die Erweiterung der Handlungsfähigkeit aller Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt pädagogischer Arbeit. Der Interaktionsaspekt ist ihnen mindestens so wichtig wie der Sachaspekt, der Prozess bedeutsamer als das Produkt. Die Lebenswelt der Schüler/innen und deren Entwicklungsniveaus sind Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit. Künstliche Motivation wird somit durch Interesse an und Identifikation mit lebensbedeutsamen Inhalten und Prozessen ersetzt. Dazu beziehen sie die Kinder und Jugendlichen in möglichst viele Planungsprozesse des Lernens und schulischen Zusammenlebens mit ein und lassen sie auch mitentscheiden. Neben erhöhter Partizipation der Schüler/innen sind sie auch an stärkerer Teilhabe der Eltern am Bildungsgeschehen interessiert und öffnen die Schule für das kommunale Leben.

Inklusive Pädagogik und Didaktik stellt also das autonome und selbstbestimmte Handeln der Kinder und die Vielfalt verschiedenster Zugänge zu einem gemeinsamen Thema oder Anliegen in den Mittelpunkt. Erst durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit den vielfältigen Lebenswelten erschließt sich die Welt insgesamt und dabei ist keine Lebensbedingung weniger wert als eine andere. Noch ist Schule in den deutschsprachigen Ländern eher lehrerzentriert und defizitorientiert. Es werden oft nicht die Stärken positiv, sondern die Fehler und Schwächen negativ hervorgehoben. Inklusive Pädagogik versteht sich dazu als schülerzentriertes und kompetenzorientiertes Gegenkonzept, dass sich der Vielfalt aller Schüler/innen öffnet und individualisiertes (personalisiertes) und differenziertes Lernen in der Gemeinschaft mit allen ermöglicht.

Für die Effektivität der Umsetzung inklusiven Unterrichts können mit Cor Meijer (2005, 5f.)[5], dem Präsidenten der European Agency for Special Needs and Inclusive Education, folgende sieben Faktoren angeführt werden:

- *Kooperativer Unterricht* (bei uns meist mit Teamteaching bezeichnet)
- *Kooperatives Lernen* (Peer Tutoring)
- *Kooperative Problembewältigung* (systemischer Ansatz im Umgang mit unerwünschtem Verhalten, klare Regeln)
- *Heterogene Gruppen* (binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung, Individualisierung)
- *Wirksamer Unterricht* (verbesserte Schulleistungen durch systematische Beobachtung, Planung und Evaluierung mit Hilfe individueller Förderpläne, pädagogischer Diagnostik und Lernprozessbegleitung)
- *Stammklassen* (der gesamte Unterricht von zwei oder drei Klassen eines Jahrganges findet in eng beieinanderliegenden Klassenräumen mit gemeinsamem Bereich statt; ein kleines, überschaubares Lehrerinnen-Team ist für den gesamten Jahrgang zuständig)
- *Alternative Lernmethoden* (den Schülerinnen und Schülern wird mehr Verantwortung für ihr Lernen übertragen, Lern- und Problemlösungsstrategien werden gezielt vermittelt, Projektunterricht und Schülerinnenmitbestimmung)

4 Feuser, Georg (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt.

5 Meijer, Cor (2005). *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich. Zusammenfassender Bericht*, Brüssel, im Web unter http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_de.pdf [16.10.2016]

Inklusiver Unterricht kann also nur dann erfolgreich sein, wenn versucht wird, der Heterogenität aller Schüler/innen durch umfassende didaktisch-methodische Maßnahmen gerecht zu werden. Beispiele dafür, wie dies in die Praxis umgesetzt werden kann, will dieser Band liefern. **Reto Luders** Beitrag liefert eine kurze Begriffsdiskussion und erlaubt auch einen Blick auf die aktuelle Situation in der Schweiz, die erst vor kurzem die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung ratifiziert hat. **Marianne Wilhelm** stellt didaktische Schritte der Umsetzung kompetenzorientierten inklusiven Unterrichts vor. Im Mittelpunkt steht dabei ein in Wien entwickeltes Materialpaket, die „KoKids-Mappe" (ARGE KoKids, 2013)[6]. Dieses Materialpaket hat den Anspruch, für alle Kinder anwendbar zu sein und führt sonderpädagogisches und allgemeinpädagogisches Know-how zusammen. Kompetenz- und Lernziellisten finden Sie unter: http://kokids.medien-infobox.at/materialien.html, diese können als Basis für Schülerportfolios bearbeitet werden.

Norbert Zauner, Lehrer im Fach Bewegung & Sport, stellt in seinem Artikel konkrete Unterrichtsbeispiele aus seiner Praxis vor und macht damit Prinzipien und Merkmale eines inklusiv gestalteten Bewegungs- und Sportunterrichts greifbar. Seiner Erfahrung nach bedarf es keiner Neuerfindung des Schulsports, sondern den Mut, „seinen" Bewegungs- und Sportunterricht mit Methoden des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von innovativen Sport-Lernsettings inklusiv zu gestalten, indem auf die individuellen Potentiale der Kinder Rücksicht genommen wird.

Wie man den Satz des Pythagoras in einer sehr heterogenen Gruppe projektartig aufbereiten kann, skizziert **Christine Kladnik** in ihrem Beitrag und verbindet dies mit konkreten Hinweisen zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung. Im Mittelpunkt dabei stehen die Themen Teamteaching, inklusive Haltung, inklusive Didaktik und Diagnostik, Unterrichtsorganisation und Methodik sowie eine umfangreiche Sammlung von Unterrichtsmaterialien zum Thema Pythagoras.

Nationalsozialismus und Schüler/innen mit geistiger Behinderung – ist das nicht eine Überforderung? **Elke Ravelhofer**, eine Sonderpädagogin, geht in ihrem Artikel dieser Frage zuerst grundsätzlich nach, bevor sie allgemeine Aspekte des inklusiven Unterrichts wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Vermittlungshilfen, Sprache und Unterrichtssettings für den Geschichtsunterricht konkretisiert und ausgewählte Kernaspekte des Geschichtsunterrichts, die für die Bearbeitung dieses Themas relevant erschienen, darstellt. Praktische Impulse und Materialien schließen den Beitrag ab.

Mit dem Beitrag „So ein Theater" zeigt **Erzsebet Mattes**, eine wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität in Rostock und Theaterpädagogin, nicht alltägliche Methoden im Umgang mit Schüler/innen mit Asperger Syndrom auf. Dieser Beitrag ermutigt auch zu einem Weiterdenken in der Arbeit mit Schülerinnen/Schülern mit herausforderndem Verhalten.

Unser Ziel als Herausgeber war es und wird es auch weiterhin bleiben, Ihnen mit konkreten, in der Praxis erprobten Konzepten jene Impulse zu liefern, die die Arbeit in der Klasse vielleicht ein wenig bunter und vielfältiger machen. Es wird auch künftig wichtig sein, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, denn ohne den nachvollziehbaren, aus der Theorie begründeten Hintergrund verliert sich das Praxisbeispiel oft in Rezeptologie.

In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine spannende Lektüre und hoffen, dass vieles aus dieser Schriftenreihe für Ihre Arbeit fruchtbringend sein wird.

Ewald Feyerer & Wilfried Prammer
Linz, Oktober 2016

6 ARGE KoKids: Lemberger, Michael; Wilhelm, Marianne (Hrsg.) (2013). *Kompetenz Lernen® - KoKids-Mappe*. Wien

Reto Luder

Integration oder Inklusion?

Gedanken zur einer begrifflichen und konzeptuellen Debatte und Implikationen für die Praxis

Abstract

In der deutschsprachigen sonderpädagogischen Literatur findet man die beiden Begriffe Integration und Inklusion, wenn es um die gemeinsame Schulung und Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen, pädagogischen Bedürfnissen oder Förderbedarf geht. Was genau jeweils mit den Begriffen gemeint ist und welche pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Konzepte damit verbunden sind, ist sehr unterschiedlich und führt manchmal zu intensiv geführten Debatten.

In diesem Artikel werden die beiden Begriffe und ihre Verwendung im sonderpädagogischen Kontext analysiert sowie die jeweiligen Konzepte von Integration oder eben Inklusion, die sich mit ihnen verbinden, betrachtet. Auf dieser Basis wird ein Vorschlag präsentiert, der zu einer präziseren Verwendung der Begriffe verhilft und dadurch auch einen Beitrag zur Analyse von integrativen bzw. inklusiven Konzepten schulischer Förderung und Unterstützung leistet.

In der deutschsprachigen sonderpädagogischen Literatur der letzten Jahre und Jahrzehnte finden sich häufig drei Positionen oder Sichtweisen zur Verwendung der Begriffe Integration oder Inklusion. Diese drei Sichtweisen werden in den folgenden drei Abschnitten dargestellt und die dahinterstehenden Konzepte sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung werden analysiert. Anhand von Beispielen wird jeweils illustriert, wo nach Meinung des Autors Vorteile und Nachteile der jeweiligen Sichtweise zu erkennen sind. In einem abschließenden vierten Abschnitt werden mögliche Implikationen für Praxis des Unterrichts und der sonderpädagogischen Förderung thematisiert.

1. Von der Exklusion zur Inklusion – normative Sichtweise

Eine erste Sichtweise versteht Inklusion als einen Zielzustand und Integration als einen Zwischenschritt auf dem Weg zu diesem Zielzustand. Integration wird verstanden als nur teilweise realisierte Inklusion (z. B. Feuser 1999, Hinz 2013).

Der Zielzustand der Inklusion wird dabei als ein Zustand verstanden, in dem individuelle Unterschiede zwischen Menschen (z. B. die Hautfarbe, die Nationalität, unterschiedliche Leistungsfähigkeit, unterschiedliche körperliche und psychische Voraussetzungen) als gleichwertige und gleichberechtigte Varianten gleichermaßen akzeptiert werden und nicht zu einer Stigmatisierung, einer Benachteiligung oder zu einem Ausschluss führen.

Eine wesentliche Argumentation in diesem Bereich beruft sich auf die historische Entwicklung der gesellschaftlichen Akzeptanz und insbesondere der Schulung und Förderung von Menschen mit Behinderungen. Diese kann als Entwicklung von Ablehnung und Ausschluss (z. B. in der Antike, im Mittelalter) hin zu Akzeptanz und Partizipation interpretiert werden. Dabei wird das normative ethische Gebot von Gleichwertigkeit bei gleichzeitiger Verschiedenheit als wesentliches Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung postuliert (Haeberlin 1991, Haeberlin 2006).

Eine weitere Argumentation lässt sich vor dem Hintergrund der Diskussion um Rechte von Menschen mit Behinderungen und ihre gesellschaftliche Teilhabe (Partizipation) und Mitbestimmung erkennen.

Beispiele:

- Salamanca-Erklärung der UNESCO (UNESCO 1994)
- Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK)[1]
- Gesetze und Verordnungen im Bereich der Schule[2]

Integration wird im Rahmen dieser ersten, normativen Sichtweise als „Zwei-Gruppen-Theorie" beschreiben. Es werden, so die Argumentation, Kategorien gebildet (z. B. Kinder mit und Kinder ohne besondere pädagogische Bedürfnisse) und Menschen diesen Kategorien zugeordnet. Damit werde a priori eine Gruppe von Menschen bereits potenziell stigmatisiert und dies verhindere Inklusion. Inklusion wird demgegenüber als Ein-Gruppen-Theorie bezeichnet: Es wird darauf verzichtet, Gruppen von Menschen voneinander zu unterscheiden oder ihnen bestimmte Bezeichnungen zuzuschreiben. Um Inklusion zu verwirklichen, brauche es deshalb eine umfassende Dekategorisierung, also die Auflösung bzw. der Verzicht auf Kategorien (Hinz & Köpfer 2016). Diese Dekategorisierung wird als wichtig erachtet, weil von gewissen Kategorien das Risiko diskriminierender Wirkungen ausgeht (Ziemen 2016, 94). Bei realisierter Inklusion sind dagegen alle auf ihre Art und Weise unterschiedlich, und damit sind auch wieder alle gleich. Ein Schlagwort, das sich oft mit diesem Verständnis von Inklusion verbindet, ist das der „Diversity" oder der Heterogenität (Plössler 2013).

Für die Verwendung im (sonder-)pädagogischen Kontext wirft diese Sichtweise eine Reihe von Problemen auf.

Ein erstes Problem ist, dass zwischen unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität oder Diversity nicht unterschieden wird. Varianten von Verschiedenheit werden generell als gleichwertige, zu akzeptierende Ausprägungen von Individualität interpretiert. Dies trifft sowohl für Menschen unterschiedlicher Hautfarbe zu wie auch für Menschen mit oder ohne körperliche Behinderung (z. B. eine Tetraplegie). Es ist aber so, dass in aller Regel Behinderungen (auch von behinderten Menschen selber) als etwas Negatives, nicht Wünschenswertes wahrgenommen werden. Eine Schädigung oder Beeinträchtigung ist nicht einfach eine Ausprägung von Verschiedenheit, sondern ein negatives und unerwünschtes Phänomen (dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass der Mensch mit einer Behinderung negativ konnotiert oder gar unerwünscht wäre). Gewisse Fähigkeiten und Eigenschaften von Menschen sind gesellschaftlich erwünscht (z. B. Bildung, Leistungsfähigkeit, Gesundheit) und andere unerwünscht (z. B. Krankheit, Intoleranz) und können nicht einfach als gleichwertige Ausprägungen von Verschiedenheit akzeptiert werden (Plössler 2013). Zudem ist zu bemerken, dass auch Inklusion als so verstandene normative Zielgröße eben genau das ist, nämlich eine normative Setzung, die ihrerseits gewisse Ausprägungen von Verschiedenheit ablehnt und als unerwünscht deklariert, beispielsweise Intoleranz gegenüber Menschen mit einer Behinderung oder eine ablehnende Haltung gegenüber gewissen Gruppen von Menschen (Dederich 2016). Hier liegt ein bisher unbeantworteter logischer Widerspruch, auf den bereits Haeberlin in seinen Überlegungen zu einer Heilpädagogik als wertgeleiteter erziehungswissenschaftlicher Disziplin hingewiesen hat (Haeberlin 2005).

Im Kontext von Schule und Unterricht verstärkt sich dieses Problem. Die Schule als gesellschaftliches Teilsystem hat die Aufgabe, gewisse Fähigkeiten von Kindern zu Fördern. Sie kann sich deshalb prinzipiell nicht damit zufrieden geben, individuelle Fähigkeitsdefizite einfach als Ausprägung von Verschiedenheit zu akzeptieren. Dies würde ja bedeuten, auf jede Form von Unterricht oder Förderung zu verzichten. Schule kann beispielsweise nicht akzeptieren, dass einige Schülerinnen und Schüler nicht oder nur schlecht lesen können,

1 http://www.behindertenrechtskonvention.info/

2 Z. B. das Volksschulgesetz des Kantons Zürich (Schweiz)

sondern verfolgt das Ziel, dass alle möglichst gut lesen lernen. Die Schule hat zudem die Aufgabe, eine Beurteilung von individuellen Fähigkeiten vorzunehmen und damit auch einen Beitrag zur Selektion von Kindern im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten zu leisten.

Ein zweites Problem ist der Zusammenhang von Kategorisierung und Professionalität. Professionalität ist auf eine präzise Sprache und damit auf Kategorien angewiesen (Dederich 2016). Dies trifft auch für die professionelle Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern in der Schule zu. So benötigen beispielsweise viele Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung spezifische Hilfe und Unterstützung, um in der Schule erfolgreich lernen zu können. Das Erkennen von besonderem Unterstützungsbedarf und die Bereitstellung und Weiterentwicklung dieser spezifischen Unterstützung sind ohne Kategorien und spezialisiertes Fachwissen nicht möglich. Es ist notwendig, besondere pädagogische Bedürfnisse zu erkennen und mit geeigneten Handlungsmöglichkeiten darauf reagieren zu können. Dies erfordert ein disziplinäres sonderpädagogisches Fachwissen, das sich weiterentwickelt, und die Möglichkeit, dieses Wissen in der praktischen Förderung und Unterstützung derjenigen Kinder einzubringen, die darauf angewiesen sind. Demzufolge ist die Diskriminierungsgefahr, die von gewissen Kategorien ausgeht, sehr wohl zu berücksichtigen, ohne deswegen gleich die Kategorien generell abschaffen zu müssen.

Inklusion verstanden als konsequente Dekategorisierung würde auch dazu führen, eine disziplinäre Sonderpädagogik aufzulösen, zu Gunsten einer „Didaktik der Vielfalt". Der Anspruch an diese Didaktik der Vielfalt wäre es, alle Kinder individuell passend zu unterstützen und zu fördern, ohne sie dazu irgendwelchen Kategorien oder Bezeichnungen zuzuweisen und ohne dass dafür eine disziplinäre Sonderpädagogik notwendig wäre (Hinz 2009). Gezielte, individuell passende Unterstützung und Förderung erfordert jedoch eine genaue Diagnostik der individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen gefolgt von passenden Interventionen, die nur mit Hilfe von Fachwissen und entsprechend ausgebildeten Fachpersonen möglich ist. Eine Didaktik der Vielfalt allein reicht nicht aus, um auf spezifische pädagogische Bedürfnisse einzelner Kinder angemessen reagieren zu können (Luder & Kunz 2014).

2. Integration ist, wenn alle gemeinsam geschult werden – Empirisch-pragmatische Sichtweise

Eine zweite Sichtweise orientiert sich an der aktuell realisierten Praxis und definiert Integration oder Inklusion als gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse. Aus dieser Sicht spielen die terminologischen Unterschiede zwischen Integration und Inklusion eine untergeordnete Rolle, entsprechend werden die beiden Begriffe manchmal synonym verwendet. Öfter wird in diesem Kontext der Begriff Integration gebraucht (Bless 1995, Dessemontet et al. 2011, Eckhart et al. 2011).

Verbreitet ist diese Sichtweise im Bereich der empirischen Wirkungsforschung. Die Auswirkungen integrativer im Vergleich mit separativen Schulungsformen sollen dabei untersucht werden. Es wird von den Schulungsformen ausgegangen, die in der Praxis aktuell realisiert werden. In entsprechenden Studien werden deshalb Sonderschulen oder Sonderklassen für Kinder mit besonderem Förderbedarf mit Regelklassen verglichen, in denen auch Kinder mit besonderem Förderbedarf unterrichtet werden (z. B. Kocaj et al. 2014).

Wenn das Ziel eine gesellschaftliche Weiterentwicklung von Schule in Richtung einer zunehmenden Integration / Inklusion ist, beinhaltet diese Sichtweise ein methodisches Problem: Es kann nur empirisch verglichen werden, was bereits existiert. Daraus folgt jedoch nicht unbedingt, dass etwas anderes, aktuell noch nicht Realisiertes, nicht

möglicherweise besser wäre. Die aktuell existierenden integrativen Modelle sind nicht die besten möglichen Modelle, sondern „nur" besser als die separativen Modelle, mit denen sie verglichen wurden.

3. Inklusion als Systemaspekt, Integration als Personenaspekt – soziologische Sichtweise

Eine dritte Sichtweise greift auf die Verwendung der beiden Begriffe Integration und Inklusion in der Soziologie zurück.

Inklusion bedeutet in dieser Sichtweise, Zugang zu einem bestimmten sozialen Kontext zu haben, beispielsweise den Unterricht an einer Regelklasse besuchen zu können (Esser 2000). Inklusion kann einerseits über Normen erfolgen, z. B. über das Recht, eine Regelklasse zu besuchen, das in einem Volksschulgesetz oder einer entsprechenden Verordnung festgehalten ist. Inklusion kann aber auch über Ressourcen erfolgen, zum Beispiel über die Möglichkeit baulicher Anpassungen oder die Verfügbarkeit technischer Hilfsmittel für eine Schülerin / einen Schüler mit einer Körperbehinderung (Kastl 2012).

Integration dagegen ist in diesem Verständnis ein auf die Person bezogener Aspekt und bezeichnet die Einbettung und das Zusammenwirken von Individuen innerhalb eines sozialen Systems (Esser 2000). Dazu gehört das Vorhandensein von Beziehungen, Konflikten, die Passung von Handlungsorientierungen oder der Einbezug in Kommunikation und Austausch. Integration äußert sich beispielsweise darin, ob eine Schülerin / ein Schüler mit einer geistigen Behinderung in der Schule soziale Beziehungen zu Mitschülerinnen / Mitschülern unterhält, mit ihnen gemeinsame Interessen und Aktivitäten teilt und im Unterricht am gleichen Lerngegenstand teilhaben und dabei Lernfortschritte machen kann.

Damit beinhaltet das Vorhandensein von Inklusion noch keineswegs tatsächliche Integration. Inklusion in die allgemeine Schule garantiert weder Gleichheit innerhalb dieses Systems noch Gleichheit beim Übertritt in Anschlusssysteme (z. B. Berufsleben). Es könnte genauso gut zu einer Zuspitzung von Ungleichheit und zu Exklusionseffekten innerhalb und im Anschluss an diese Systeme kommen.

Gemäß dieser Sichtweise kann man also inkludiert werden, aber schlecht integriert sein. Dies ist aus sonderpädagogischer Perspektive ein wesentlicher Punkt, da es eine so differenzierte Sichtweise erlaubt, Faktoren (Normen und Ressourcen) getrennt von der dadurch ermöglichten und unterstützten (oder auch nicht ermöglichten und unterstützten) Integration einer Schülerin oder eines Schülers zu betrachten und diese beiden Aspekte aufeinander zu beziehen. Wenn es beispielsweise darum geht, Unterrichtsentwicklung zu betreiben oder die Weiterentwicklung der Schule in Richtung einer stärkeren Partizipation und Vermeidung von Diskriminierung zu unterstützen, ist dies von entscheidender Bedeutung, da schlussendlich die individuelle Integration im konkreten Einzelfall entscheidend dafür ist, ob eine Schülerin oder ein Schüler diskriminiert wird, sich in der Schule wohlfühlt und Fortschritte machen kann oder die für sie notwendige Unterstützung und Hilfe erhält.

4. Fazit – Implikationen für die Praxis im sonderpädagogischen Kontext

Für die Praxis im sonderpädagogischen Kontext bietet aus Sicht des Autors die im dritten Abschnitt beschriebene (soziologische) Begrifflichkeit einen geeigneten und differenzierten Rahmen, Prozesse im Zusammenhang mit Inklusion und Integration im Bildungsbereich zu beschreiben und zu analysieren. Es wird deshalb vorgeschlagen, von Integration zu sprechen, wenn die individuelle Situation von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen innerhalb der Regelklasse im Fokus steht und den Begriff Inklusion zu verwenden, wenn der Zugang zu bestimmten Teilsystemen von Schule und Gesellschaft gemeint ist.

Vor diesem Hintergrund löst sich auch die scheinbare Kontroverse um eine Didaktik der Vielfalt versus eine spezifische, gezielte sonderpädagogische Förderung weitgehend auf. Unter dem Aspekt der Inklusion ist anzustreben, dass alle Schülerinnen und Schüler Zugang zum gleichen Bildungssystem haben und dass dieser Zugang über entsprechende Normen und Ressourcen sichergestellt wird. So wird beispielsweise im Volksschulgesetz des Kantons Zürich (Schweiz) festgelegt, das die Schulung in einer Regelklasse für alle Kinder der Normalfall sein soll. Jede Regelklasse wird, unabhängig von individuellen Diagnosen oder allfällig festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf ihrer Schülerinnen und Schüler, mit einem Kontingent an Ressourcen speziell ausgebildeter Fachpersonen ausgestattet (Sonderpädagogik, Logopädie, Psychotherapie und Psychomotoriktherapie). Die Ressourcen dieser Fachkräfte können von der Schule selbständig verwaltet und je nach den Anforderungen der jeweiligen Situation zur Intervention oder auch zur Prävention eingesetzt werden.

Weiterhin sind Mechanismen der schulischen Selektion daraufhin zu prüfen, welche (legitimen) Fähigkeitsdimensionen und allfälligen zusätzlichen (nicht legitimen) Aspekte sie jeweils berücksichtigen, und darauf falls nötig mit entsprechenden Ausgleichsmaßnahmen zu reagieren (z. B. Nachteilsausgleich). Für eine Schülerin oder einen Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten kann das beispielsweise heißen, dass in einer Prüfung im Fach Natur und Technik die Kompetenzen in diesem Fach, nicht aber die Fähigkeiten im Bereich Schriftsprache geprüft werden sollen. Deshalb könnte die Schülerin oder der Schüler etwa das Recht bekommen, die Prüfung auf einem Laptop mit Textkorrektur-Programm anstatt auf Papier zu schreiben und für das Ablegen der Prüfung 20% mehr Zeit zu erhalten.

Unter dem Aspekt der Integration ist darauf hinzuarbeiten, pädagogische Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern möglichst gut zu erkennen und mit geeigneten, spezifischen Unterstützungs- und Fördermaßnahmen darauf zu reagieren sowie eine schulische Gemeinschaft zu schaffen und zu unterstützen, in der allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Akzeptanz und Wertschätzung entgegengebracht wird. Beispielsweise wird an einigen Schulen in der Schweiz mit allen Schülerinnen und Schülern eine regelmäßige und standardisierte Lernstandserfassung mit Hilfe förderdiagnostischer Tests (z. B. ELFE im Bereich Schriftsprache oder BASIS-MATH im Bereich Mathematik) durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Lernstandserfassung werden genutzt, um den Unterricht didaktisch anzupassen, flexible Zuweisungen zu Fördergruppen vorzunehmen und Kinder zu erkennen, deren Lernstand und Lernverlauf zeigt, dass sie zusätzliche Unterstützung oder Förderung benötigen. Daneben ist es wichtig, nicht nur Leistungsorientierung, sondern auch überfachliche Kompetenzen sowie das soziale und emotionale Miteinander innerhalb der Schulgemeinschaft mit geeigneten Anlässen und Maßnahmen zu gewichten. Dadurch kann eine Entkoppelung von Leistungsfähigkeit und Wertschätzung unterstützt werden, um eine Gemeinschaft zu fördern, in der alle sich willkommen und akzeptiert fühlen können.

LITERATUR

Bildungsrat des Kantons Zürich. (2006): Zehn Leitsätze des Bildungsrates für die Entwicklung des sonderpädagogischen Konzepts für den Kanton Zürich. Zürich.

Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt.

Dederich, M. (2016): Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete VHN, 85(1), 48 – 52.

Dessemontet, R. S., Benoit, V., Bless, G., & Sermier Dessemontet, R. (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. Empirische Sonderpädagogik, (4), 291 – 307.

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Bern: Haupt.

Esser, H. (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt am Main and und New York: Campus.

Felkendorff, K., & Luder, R. (2014): Schulsysteme und Behinderung. In: R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Eds.), Inklusive Pädagogik und Didaktik (pp. 22 – 29). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.

Feuser, G. (1999): Integration – eine Frage der Didaktik einer allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 1/1999.

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1991): Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt.

Haeberlin, U. (2006): Welches ist der Rest? Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete VHN, 75, 9 –10.

Haeberlin, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik: Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. Bern: Haupt.

Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 171–179.

Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. In: Inklusion Online, 3. 9. 2015. http://www.inklusion-online.net

Hinz, A., & Köpfer, A. (2016): Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung. Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete VHN, 85 (1), 36 – 47.

Hüther, G. (2007): Warum macht Integration schlau? Download aus dem Internet: www.eine-schule-fuer-alle.info/wissenschaft/huether [22. 09. 2014].

Kastl, J. M. (2012): Inklusion und Integration - oder: Ist „Inklusion" Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen. Vortrag in der Villa Donnersmarck, Berlin am 16.10. 2012: Friedrichshainer Kolloquien.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66, 165 –191.

Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014): Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In: R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), Inklusive Pädagogik und Didaktik (pp. 9 – 21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.

Plössler, M. (2013): Diversity. Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete VHN, 82(1), 60 – 63.

Preuss-Lausitz, U. (2009): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. & Sauer, S. (Hrsg.). Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 458 – 470.

Reusser, K. et al. (2013): Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Zürich.

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain.

Ziemen, K. (2016): De-Kategorisierung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 85 (2), 93 – 97.

Marianne Wilhelm

Alle Kinder kompetent?

Kompetenzorientierung inklusiv interpretieren mit KoKids

Abstract

Die Kompetenzorientierung ist derzeit ein heftig diskutierter Begriff. Er wird theoretisch unterschiedlich interpretiert und in der Praxis in Form von oft überbordender externer Kontrolle umgesetzt.
Dieser Artikel zeigt eine mögliche Form der Interpretation auf, die sich besonders an den Herausforderungen der heterogenen Lerngruppe orientiert. Es wird der Zusammenhang zwischen Wissen und Können diskutiert. Es wird auf die Stellung von Kindern mit besonderem pädagogischem Unterstützungsbedarf hingewiesen und es werden didaktische Schritte der Umsetzung kompetenzorientierten inklusiven Unterrichts vorgestellt. Im Mittelpunkt steht der Prozess – der Weg zur Kompetenz, der kompetenzorientierte Unterricht.

1. Die Ausgangslage

Wie man in den aktuellen Wortmeldungen der Expertinnen/Experten verfolgen kann, ist eine der wohl meistdiskutierten pädagogisch-didaktischen Fragen die „Kompetenzorientierung". So findet sich der Zeitschrift aps Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer vom September 2015 eine Analyse von Jochen Krautz unter dem Titel „Der Fluch der Kompetenzen": *„Bildung zielte auf Selbständigkeit im Denken auf der Grundlage von Wissen und Können. Die Vermittlung von Kompetenzen hingegen zielt auf vordergründiges Funktionieren, auf Bereitschaft zur Anpassung an den globalen Wandel. Das halte ich für hochproblematisch, zumal von den Betrieben zunehmend beklagt wird, dass dieses selbständige Denken faktisch ab- anstatt zunimmt, wie es die Verfechter des Kompetenzkonzepts versprechen."* (Krautz 2015)

Auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit der Ökonomisierung der Bildung wird hier ein schnelles Urteil aus einer ganz spezifischen Perspektive heraus gefällt.
Sie bezieht sich einerseits auf die Tatsache, dass das Kompetenzkonzept seinen Ursprung in der Berufsausbildung hatte. Berufsausbildung zielt auf *Selbständigkeit im beruflichen Handeln*. Grundlage dieser Handlungsfähigkeit ist die Anwendung des Wissens und Könnens in neuen Problemstellungen im Berufsleben. Sie wird erreicht durch effiziente Problemerkennung, Hypothesenbildung und Handlungsplanung, also durch gelungene Problemlöseprozesse. Was den Kreis schließt und uns zeigt, dass die *Selbständigkeit im Handeln* grundsätzlich wieder abhängig ist von der *Selbständigkeit des Denkens* – also diese in keinem Fall ausschließt, sondern implizit hat!

Zur obigen Aussage könnte man auch kritisch anmerken, dass die Folgen der Kompetenzorientierung in Österreich noch nicht im Berufsleben angekommen sind, dazu ist sie hier zu jung und noch nicht in jedem Klassenzimmer angekommen.
In der Sonderpädagogik wurde in der Vergangenheit der Begriff „Kompetenzorientierung" dem der „Ressourcenorientierung" gleichgesetzt. Es ging dabei um die Erfassung der „aktuellen Zone der Entwicklung", die in der Handlungsfähigkeit – der Kompetenz – in spezifischen Lebens- und Lernsituationen ersichtlich wurde und Ausgangspunkt für die Gestaltung weiterer Lernsituationen und Lerngelegenheiten war.

Ob und wie Bildung und Kompetenzerwerb im selbständigen Denken und Handeln sich entwickeln können, hängt von der Interpretation des Kompetenzbegriffs der Bildungsbeteiligten ab. Hier ein anderes Beispiel:

„... Gegen Kompetenz als Begriff ist nichts einzuwenden. Wir wünschen uns kompetente junge Menschen. Doch sobald Theoretiker der Didaktik dieses Wort in den Mund nehmen, verbinden sie damit ein Programm, das zwar verführerisch gut klingt, aber in Wahrheit schnurstracks in den Orkus der Unbildung, gar schlimmer noch: der Halbbildung führt. Denn, so behaupten die Kompetenzfetischisten, all das sei hinfällig, was man in alter Tradition glaubte, lehren und vermitteln zu müssen. Das sei doch bloß totes Wissen. Das sei in der modernen Schule und Universität nicht mehr gefragt. Vielmehr gelte es, „brauchbare Fähigkeiten zu erwerben", und das Ziel der kompetenzorientierten Schulung sei „der umfassend kompetent gewordene Mensch, der mit Fähigkeiten ausgestattet ist, die es ihm angeblich erlauben, in jeder Situation die angemessenen Entscheidungen zu treffen …" (Tiroler Bildungsserver, Verein zur Förderung der Neuen Medien im Bildungswesen, o.J.)

„Totes Wissen" ist etwas dann, wenn es nicht bedeutsam ist, wenn es nicht zur Verwendung kommt, wenn es nicht anschlussfähig ist und Bedeutung für das Handeln erlangt. Hier Brücken zu bauen, ist Teil des Bildungsauftrages von Bildungsinstitutionen. Es wäre naiv zu glauben, dass Bildung *oder* Kompetenzerwerb zu allumfassender Kompetenz führen könnte. Bildung *und* Kompetenzerwerb können aber zur Problemlösezuversicht und zu vielfältigen Problemlösestrategien führen.

Wird Kompetenzorientierung als Dressur hin zu den staatlichen Bildungsstandards interpretiert, dann muss der Kritik von Krautz stattgegeben werden. Schüler/innen werden abgerichtet zu funktionieren. „Teaching to the test" als Lösungsstrategie löst dann alle bisherigen Anstrengungen von Schul- und Unterrichtsentwicklung ab. Da dies nicht zu den oben genannten Fähigkeiten führt, kann von einem derartigen Verständnis des Kompetenzbegriffs nur abgeraten werden. Man kann dann aber auch nicht von Ökonomisierung der Bildung sprechen, weil die Schulabgänger/innen im Falle dieser Auslegung ja gerade *nicht* geeignet sind, den Ansprüchen der Wirtschaft gerecht zu werden. Lehrer/innen, die als einzige Methode den buchorientierten Frontalunterricht anwenden, dressieren die Schüler/innen eben auch zum Funktionieren in Abhängigkeit unter Konkurrenzdruck.

Wenden die Lehrer/innen sich aber ab von der Indienstnahme durch „Abnehmer" (Ministerium, Wirtschaft) und hin zu den Schülerinnen/Schülern, dann kann Kompetenzorientierung den sinnvollen individuellen Weg vom Wissen zum Handeln durch selbständiges Denken bedeuten.

Lehrerinnen und Lehrer haben es in der Hand!

Für mich geht es dabei nicht um eine Entscheidung *für* Bildung und *gegen* Kompetenzorientierung oder für Kompetenzorientierung und gegen Bildung. Es geht darum, den Lernenden Gelegenheiten zu eröffnen, so viel Bildung (Wissen, Können) zu erwerben, dass sie im nächsten Schritt dieses Wissen und Können in Situationen, die Handeln erfordern, zur Lösung heranziehen können. Bis dorthin hat der traditionelle Unterricht bis jetzt nicht geführt. Anwendungssituationen eröffneten sich für viele erst Jahre später im Zusammenhang mit der Berufsausbildung. Das führt zu Demotivation und Sinnentleerung – den eigentlichen Hauptproblemen.

Die kompetenzorientierte Didaktik in meinem Verständnis (ARGE Kokids 2013) unterstützt den Schritt von der reinen Wissensvermittlung (*Inhalt*-Stoff, Übung, Wiedergabe) zur sinnvollen Anwendung in problemorientierten Lern- und Lebenssituationen (*Ziel*) auch schon innerhalb des kurzfristigen Lernprozesses (einer Lernsequenz). Dies bringt viele Vorteile: Lernen wird damit zielgerichtet und sinnvoll, die Motivation wird durch Transparenz der Ziele erhöht, die angeeigneten Inhalte werden als lebensbedeutsam erlebt.

Zugegeben – dieser eine Schritt mehr braucht auch mehr Zeit, braucht längerfristige Auseinandersetzung und Vertiefung in eine Sache. Diese Ansprüche können durch „exemplarisches Lernen" und *Loslösung vom Schulbuch als Curriculum* in den meisten Fällen gut gelöst werden.

Kompetenzorientierung heißt für mich auch Ressourcenorientierung. Kompetenzorientierte Didaktik ermöglicht es – ausgehend von den gezeigten aktuellen Kompetenzen der/des Lernenden – individuelle Lernsituationen und nächste Schritte zur nächst höheren Kompetenzstufe zu entwickeln. Kompetenzorientierte Didaktik ist damit *Schüler/innenorientiert* – auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler bezogen.

Kompetenzorientierung heißt für mich auch Potenzialentfaltung bei *allen* Kindern und Jugendlichen. Die Ressourcenorientierung der kompetenzorientierten Didaktik lässt individuelle Stärken, besondere Kompetenzen sichtbar werden und ermöglicht die Unterstützung der Kompetenzerweiterung auch in diesen – bisher im getakteten Frontalunterricht vernachlässigten – Bereichen. Die Potentialentfaltung zu fördern, war bislang eher die Aufgabe der Eltern und außerschulischer Bildungsangebote – siehe Problematik „Chancengerechtigkeit" (BM:UK/ OECD 2013).

Bildung versus Kompetenzorientierung?
Nein, es geht dabei eigentlich um *Inhalt und Ziel*!

1. Bildung – als Wissen um die Welt, Wissen um das Zusammenleben und Wissen, wie man lernt – zielt auf selbständiges Denken und verantwortliches Handeln auf der Grundlage von Wissen und Können.
2. Ihr Grad der Erreichung wird in der Bewältigung individueller Lebens- und Lernsituationen als entsprechende „Kompetenzen" sichtbar. Ob jemand „gebildet" ist, zeigt sich ja nicht daran, wie viel vom Stoff derjenige wiedergeben kann, sondern daran, was dieser Mensch mit dem Wissen zu tun fähig ist.
3. Der Bildungsbegriff wird in Kokids um die nicht rein kognitiven, fachübergreifenden Kompetenzen erweitert, die nun einen weit größeren Raum einnehmen und die Bedeutung ganzheitlicher Bildung hervorheben.

In der aktuellen ‚Kompetenzdebatte' sind vor allem sechs Argumentationslinien der Kritiker/innen festzustellen, die zu beachten sind.

Kompetenzorientierung führt demnach zu:

1. *„Bildungsferner Funktionalisierung im Interesse der Nutznießer schulischer Bildungsprozesse;*
2. *Missbrauch für die Verschärfung sozialer Selektion in der Gesellschaft über schulische Auslese-prozesse;*
3. *Anstatt Individualisierung verstärkte Standardisierung;*
4. *Didaktische Beliebigkeit in Bezug auf die Tradierung und Weiterentwicklung kulturell wertvoller Wissensbestände;*
5. *Ausrichtung von Lernprozessen an Leistungsüberprüfungen und Erfordernissen testtheoretisch verankerter Gütekriterien im Rahmen nationaler und internationaler Vergleichsstudien.*
6. *Missbrauch für die staatliche Sanktionierung von Schulen, die sich im Rahmen von Rating-Prozessen – ohne hierbei unterschiedliche Variable zu berücksichtigen – am Ende der Skala befinden."* (Moegling 2010, 4)

Seit der Einführung von Bildungsstandards als Regelstandards in Österreich gibt es deshalb viele offene Fragen. Die wesentlichsten Fragen in der inklusiven Schule betreffen den Umgang mit Vielfalt, den notwendigen erweiterten Leistungsbegriff und das Individualisieren der pädagogischen Choreografie.

Die Umsetzung der Bildungsstandards betrifft alle Lehrer/innen an Volks- und Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen sowie AHS-Unterstufen. Berufsschulen sind seit langem aufgrund ihrer Ausbildungsziele kompetenzorientiert. Evaluiert werden in der 4. Klasse der Volksschule die muttersprachliche (bzw. unterrichtssprachliche) Kompetenz Deutsch und die mathematische Kompetenz. In der Sekundarstufe I kommt die fremdsprachliche

Kompetenz Englisch dazu. Überfachliche Schlüsselkompetenzen unterliegen *keiner* Überprüfung, sind jedoch für die Lebenschancen *aller* Kinder bzw. Schüler/innen von großer Bedeutung.

Auch die Elementarpädagogik im Kindergarten reagiert mit Bildungsrahmenplänen und Portfolioarbeit auf die Herausforderungen der Kompetenzorientierung.

2. Das Ziel: Kompetente Kids

Der Kompetenzbegriff wurde vielfach interpretiert. Hier die am häufigsten verwendete Definition:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f)

Wir unterscheiden in unserer Publikation Kokids – kompetente Kids (ARGE Kokids (2013):

- *Fachliche Kompetenzen*
- *Überfachliche Kompetenzen*
  - Computerkompetenz IT
  - Lernkompetenz
  - Soziale Kompetenz/Bürgerkompetenz
  - Eigeninitiative/Unternehmerische Kompetenz
  - Kulturkompetenz
  - Methodenkompetenz
  - Kommunikationskompetenz, Teamfähigkeit und Moderationskompetenz
  - Präsentationskompetenz
- *Selbstregulierende Kompetenzen*
  - Lebenskompetenz (Glück)
  - Umweltkompetenz
  - Gender Kompetenz
  - Personelle Kompetenzen

Durch neue gesellschaftliche Herausforderungen und Entwicklungen in europäischen Bildungssystemen wird es notwendig, umfassende, stringente Konzepte zu entwickeln, die zuverlässig die Erlangung der notwendigen Kompetenzen innerhalb individueller Bildungswege und die optimale Förderung *aller* Schüler/innen garantieren, auch wenn die Verordnung nachfolgende Schülergruppen von der Überprüfung der Standards ausschließt:

- Schüler/innen mit Körper- oder Sinnesbehinderung
- oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie
- außerordentlicher Schüler/innen.
- Auf Schüler/innen sind die genannten Bestimmungen dann nicht anzuwenden, wenn sie im betreffenden Pflichtgegenstand in der 4. oder 8. Schulstufe nach dem Lehrplan der Sonderschule oder nach dem Lehrplan einer niedrigeren Schulstufe unterrichtet wurden oder selbst mit allenfalls im Unterricht zur Verfügung stehenden Unterrichts- oder Hilfsmittel unter den vorgegebenen Testbedingungen die gestellten Aufgaben voraussichtlich nicht lösen können (vgl. BGBl. II Nr. 1/2009).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass für diese Schüler/innen-Gruppen Kompetenzentwicklung nicht möglich wäre. Es bedeutet nur, dass diese Schüler/innen sich nicht dem Altersgruppenvergleich stellen müssen.

In Österreich erfordern die Einführung von Bildungsstandards und deren kompetenzorientierte Überprüfung zwangsläufig einen Paradigmenwechsel im Bildungssystem.

Die wesentlichsten Änderungen lassen sich kurz darstellen:

- Wechsel von der Stoff- und Input-Orientierung zur Kind- und Output-Orientierung – wir müssen uns fragen: Was soll das Ziel sein und wie können Kinder bzw. Schüler/innen dieses Ziel erreichen?
- Die Heterogenität der Kinder und Schüler/innen muss anerkannt werden – alle sind gleich (an Rechten), alle sind verschieden (im Lernen).
- Die Antwort ist Inklusion, d.h. Individualisierung und nicht Segregierung!
- Kindergarten und Schule müssen sich statt an den Defiziten der Kinder und Schüler/innen an ihren Ressourcen bzw. vorhandenen Kompetenzen orientieren.
- Als Ziele des Kindergartens und der Schule stehen die Handlungskompetenz und die Schlüsselkompetenzen der Kinder und Schüler/innen im Vordergrund.
- Der Leistungsbegriff muss neu definiert werden – von der „Klassenbezugsnorm" zur „individuellen Bezugsnorm".
- Die Notenskala muss durch Kompetenzbeschreibungen ersetzt (oder zumindest ergänzt) werden.
- Der Unterricht muss vom „stofforientierten Klassenunterricht" zum „kompetenzentwickelnden, individualisierenden Unterricht" weiterentwickelt werden.
- Kompetenzentwickelnder Unterricht erfordert eine neue Aufgabenkultur – Schule soll weniger Antworten geben als vielmehr gute Fragen stellen.
- Kompetenzorientierung bedeutet auch Handlungsorientierung.
- In der Erziehungsarbeit wird die Auseinandersetzung mit neuen Werten notwendig.
- Kompetenzorientierung muss zu Schul- und Unterrichtsentwicklung führen.
- Die Ausbildungen der Pädagoginnen und Pädagogen müssen sofort an diese Herausforderungen angepasst werden.

Kompetenz- und schüler/innenorientierter Unterricht ist nur dann kein Widerspruch in sich, wenn die pädagogische Arbeit auf der Wahrnehmung bestehender Kompetenzen beruht, Zielkompetenzen hypothetisch definiert und Schüler/innen dann individuell in ihrem Lernprozess begleitet werden.
Diesen Prozess wollen wir mit unserer Publikation „KoKids" (2013) unterstützen. In der nachfolgenden Abbildung sehen Sie, welche Hilfestellungen (grau) für die praktische Arbeit wir in KoKids bereitstellen.

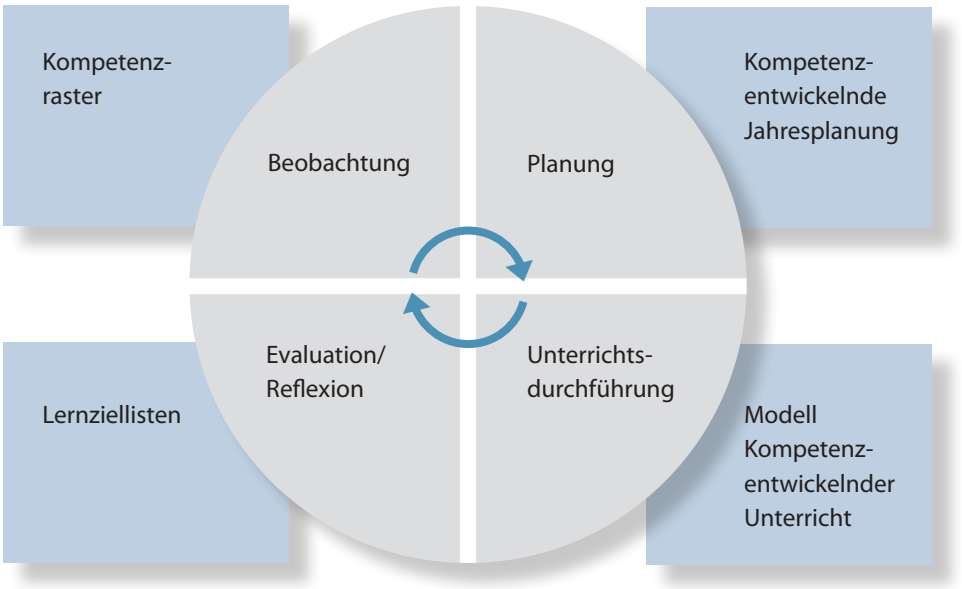


Abb. 1: Wie KoKids die Gestaltung von kompetenzentwickelndem Unterricht unterstützt (Wilhelm 2016)

3. Der Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik für alle

Das Materialpaket „ KoKids – Kompetente Kids" soll also Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder und Schüler/innen *vom Kindergarten bis zur Berufsschule* begleiten, bei der Planung und Organisation von kompetenzentwickelndem Unterricht unterstützen. Das Portfolio – der KoKids-Pass – soll aber auch *alle Kinder und Jugendlichen* (vom Hochbegabten bis zur/zum Schüler/in mit besonderem pädagogischem Bedarf) begleiten und ihr Lernen und ihren *Kompetenzerwerb dokumentieren*. Damit wird er zur wichtigen Basis für den Dialog zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern, für den Dialog zwischen den Lehrer/innen, insbesondere bei Transitionen und für den Dialog zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Eltern. So stellt der KoKids-Pass eine wesentliche Informationsquelle für alle an den Lernfortschritten der Kinder und Jugendlichen beteiligten und interessierten Personen dar.

Das Materialpaket „KoKids – Kompetente Kids" will *„inklusiv" verstanden und angewendet* werden. Es hat den Anspruch, für *alle* Kinder und Schüler/innen an- und verwendbar zu sein, weil *alle* Kinder und Jugendlichen Kompetenzstufen durchlaufen und Kompetenzen erwerben, wenn auch nicht die gleichen und nicht zur selben Zeit.

Die hier dargestellte kompetenzorientierte Didaktik mit ihrem Anspruch der Individualisierung in allen Lernbereichen erfüllt alle Kriterien einer *inklusiven allgemeinen Didaktik*, die sonderpädagogisches und allgemeinpädagogisches Know-how zusammenführt.
Das Materialpaket KoKids wurde auf dem Hintergrund des Bundesländerübergreifenden Bildungs-Rahmen-Plans für elementare Bildungseinrichtungen, der Österreichischen Lehrpläne, dem BGBl. II – ausgegeben am 2. Jänner 2009 – Nr. 1, der Bildungsstandards und des Europäischen Referenzrahmens für Schlüsselkompetenzen[1] entwickelt. Es ist der Versuch, die aktuellen Entwicklungen zu erfassen, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.
Es enthält einen Theorieteil, ein Schüler/innen-Portfolio, den KoKids-Pass, praktische Umsetzungsbeispiele und digitale, bearbeitbare Materialien (http://kokids.medien-infobox.at/materialien.html).
Im *Theorieteil* werden wichtige Begriffe erklärt und didaktische Grundlagen kompetenzentwickelnden Unterrichts und inklusiver Didaktik vorgestellt.
Im *Portfolio* stellen Kompetenzraster die Kompetenzentwicklung und die langfristig zu erreichenden Kompetenzstufen und Standards übersichtlich dar und helfen bei der Einordnung beobachteter Kompetenzen. Die überfachlichen Schlüsselkompetenzen werden mit ihren Indikatoren und Deskriptoren vorgestellt.

Auf der Verlagshomepage sind alle Kompetenzraster und Lernziellisten in einer bearbeitbaren Version zu finden, da es für manche Kinder/ Schüler/innen notwendig sein kann, diese anzupassen und zu verändern. Beispielhafte Lernziellisten machen für Lehrer/innen und Schüler/innen die mittelfristig zu erreichenden Ziele deutlich. Sie können zur Selbst- und Fremdeinschätzung verwendet werden. Exemplarische Lernaufgaben zu einzelnen Lernzielen sollen bei der Entwicklung von handlungsanregenden Lernsituationen Unterstützung für Pädagoginnen/Pädagogen bieten.

Gesammelt im *Portfolio* stellen Kompetenzraster, Lernziellisten und Leistungsnachweise in Form von Schüler/innen-Arbeiten die Dokumentation des Kompetenzerwerbs dar.

Um der Vielfalt der Berufsausbildungen gerecht zu werden, wurde für die Berufsschulen zusätzlich eine digitale Form der Dokumentation – die „*Kompetenzenbilanz*" – entwickelt (Manhartsberger; Orsolits 2007).

1 bifie: https://www.bifie.at/node/369 und siehe dazu bifie: Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden" - Deutsch, Lesen, Schreiben Volksschule Grundstufe I + II

Das Materialpaket versteht sich als Vorschlag für die Organisation kompetenzentwickelnden inklusiven Unterrichts und soll als Anregung für kreative eigene Aktivitäten und Umsetzungsideen dienen.
Das KoKids-Materialpaket ist also *kein* Lehrmittel und *keine* Unterrichtsmethode. Es stellt die Standards und mögliche Schritte dorthin vor, es diktiert jedoch *keine* Unterrichtsinhalte. Das Kinder- bzw. Schüler/innen-Portfolio ist *kein* Messinstrument und kann *nicht* als Vergleichsprüfung innerhalb einer Lerngruppe verwendet werden.

Zur Veranschaulichung werden hier Beispiele zu den einzelnen Phasen kompetenzentwickelnder Unterrichtsarbeit dargestellt.

3.1. Beobachtung

Als Unterstützung in der Beobachtung und Feststellung der aktuellen Kompetenzen können Kompetenzraster herangezogen werden. Sie helfen dabei, eine Vorstellung von notwendigen Lernangeboten zur Erreichung der nächsten Kompetenzstufe zu gewinnen. Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus dem Kompetenzraster Fach Deutsch des Lernraums 2 (Volksschule).

siehe Tab.1 Seite 20

Das Verhalten, das in schulischen Lernsituationen am Kind beobachtbar ist, kann hier markiert werden, und ist die Ausgangslage für die weitere Planung.

3.2. Planung

„Kompetenzorientierung bedeutet einen Perspektivenwechsel weg von einer Orientierung auf Wissenserwerb, hin zu einer intelligenten Anwendung von Wissen. Kompetenzorientierung erweitert die Zeitperspektive, betont den langfristig angestrebten Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten. Kompetenzorientierung heißt also, das Verfügungswissen bzw. Arbeitswissen auf das Notwendige zu reduzieren und das Orientierungswissen (Anwendungswissen) möglichst intensiv und oft zu üben." (Lahmer 2011, 6)

Für die kompetenzentwickelnde Jahresplanung bedeutet dies, dass neben der Zuordnung von zu erwerbenden Kompetenzen zu Themen konkrete Anwendungssituationen geplant werden müssen.
Im vorliegenden Modell gehen wir von sechs Planungsstufen aus, die in der folgenden Abbildung dargestellt werden.

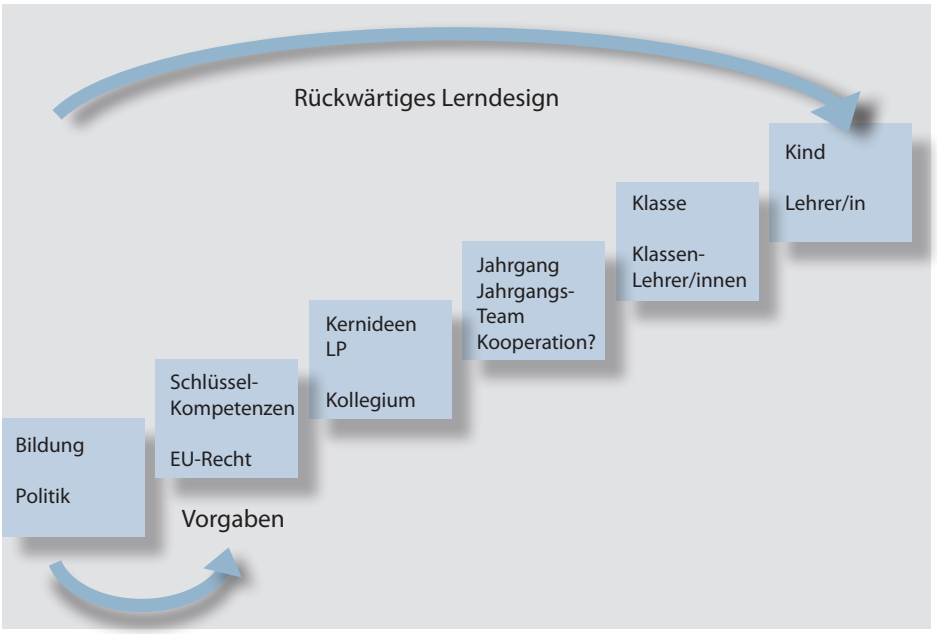


Abb. 2: Schritte der kompetenzentwickelnden Unterrichtsplanung (KoKids 2013, S.129)

Ich kann:

Muttersprachliche Kompetenz (bzw. unterrichtssprachliche Kompetenz): Deutsch, Lesen, Schreiben					**Lernraum 2**	
	Elementare Sprachverwendung		Selbständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
Kompetenzbereich	**A1 Übergang KG**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1 Standards 4. Schst.[2]**	**C2 Erweiterung[3] z.B.**
Hören, Sprechen und Miteinander-Reden (D1)	differenziert hören; Laute deutlich aussprechen; einfache Gesprächsregeln einhalten; situationsangemessen sprechen; in aktiver Sprachverwendung über einen altersadäquaten Wortschatz verfügen; Gestik, Mimik und Stimmführung zur Unterstützung sprachlicher Aussagen einsetzen.	anderen aufmerksam zuhören; Erlebnisse zuhörerbezogen erzählen; Beobachtungen und Sachverhalte so darstellen, dass sie für Zuhörer/innen verständlich werden; über Sprachkonventionen für unterschiedliche Sprechakte verfügen; in Konflikten gemeinsam nach Lösungen suchen.	Sachinformationen an andere weitergeben und dabei gelernte Fachbegriffe verwenden; mit anderen zu einem Thema sprechen, es weiterdenken und eigene Meinungen dazu äußern; Gesprächsbeiträge aufnehmen und weiterführen; die eigene Meinung angemessen äußern und vertreten; einsehen, wenn man sich geirrt hat anderen respektvoll zuhören und sich fair mit deren Meinungen auseinandersetzen; sich an Gesprächsregeln halten.	über Begebenheiten und Erfahrungen verständlich sowie thematisch zusammenhängend sprechen; Arbeitsergebnisse zusammenfassen und sie anhand von Stichworten vortragen; Situationen richtig einschätzen und sprachlich angemessen reagieren; Formen von Wörtern und Sätzen standardsprachlich korrekt verwenden; Schülergespräche in gleichberechtigtem und partnerschaftlichem Gesprächsverhalten führen.	verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören; Informationen einholen und sie an andere weitergeben; in verschiedenen Situationen sprachlich angemessen handeln; in Gesprächen Techniken und Regeln anwenden; Sprachfähigkeiten erweitern und an der Standardsprache orientiert sprechen; deutlich und ausdrucksvoll sprechen.	geduldig und konzentriert zuhören; eigene Anliegen formulieren; Inhalte nachvollziehbar und logisch richtig formulieren.

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Kompetenzraster für das Fach Deutsch in der Volksschule (KoKids 2013)

2 Vgl. http://www.individualisierung.org/_neu/praxis/kompetenzraster.htm

3 Zu finden auf: http://kokids.medien-infobox.at/materialien.html

Ausgegangen wird von der Idee des „Rückwärtigen Lerndesigns – *Backward design*". (Mc Tighe; Wiggins 2004, 166)

Dies meint von den Zielen (Bildungsstandards und EU-Referenzrahmen) auszugehen und diese direkt auf den individuellen Kompetenzstand der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers zu beziehen.

Am Anfang steht das

- *Vorwissen der Lehrer/innen bezüglich der Ziele:*

Stufe 1 und 2: Bildung und Politik: Bildungsziele werden von staatlicher Stelle vorgegeben (Bildungsstandards, Lehrplan). Hier müssen sich Pädagoginnen/Pädagogen auch intensiv mit dem Europäischen Referenzrahmen der *Schlüsselkompetenzen* auseinandersetzen. Sie müssen Einsicht darüber gewinnen, welche Teilkompetenzen ihnen zugeordnet werden können. Zugehörige Kompetenzraster finden Sie im KoKids-Pass.
Diese Phase erfordert die Auseinandersetzung mit *staatlichen Bildungsplänen (Kindergarten) und Lehrplänen*. Es gilt hier, die didaktischen Grundsätze, die Unterrichtsprinzipien und fachliche Lernziele in die Planung einzubeziehen.

- *Kompetenzentwickelnde Planung und Inhalte:*

Stufe 3: Hier sind *Kernideen oder Leitthemen* (Schulcurriculum) für die Lernzeit am Standort im Kollegium festzulegen. Projektthemen werden fächerübergreifend und bezogen auf die acht Schlüsselkompetenzen für längerfristiges Arbeiten und unter Einbeziehung der Lehrplananforderungen erstellt.

Das Schulcurriculum kann sich auf Schwerpunkte am Standort beziehen, es können aber auch andere Auswahlkriterien angelegt werden:

Unter Berücksichtigung all dieser Vorgaben werden am Standort vom Pädagoginnen/Pädagogen-Team für die Verbleibedauer der Kinder bzw. Schüler/innen große *Lernfelder* oder *Leitthemen* ausgewählt, in deren Rahmen die Schlüsselkompetenzen erworben werden können. Dies soll die Pädagoginnen/Pädagogen darin unterstützen, projektorientiert und längerfristig mit Kindern an Lernfeldern der „*Weltorientierung*" fächerübergreifend zu arbeiten. Jedem Lernfeld oder *Leitthema* sollen schwerpunktmäßig Schlüsselkompetenzen (und ab der Mittelstufe auch Fächer) zugeordnet werden. Die holländischen Jenaplan-Schulen haben sich z.B. für folgende Leitthemen entschieden (Nederlandse Jenaplan Vereniging o.J.):

- Der Jahreslauf
- Unsere Umwelt
- Herstellen und Benutzen
- Technik
- Kommunikation
- Zusammenleben
- Mein Körper
- Mein eigenes Leben

Man könnte bei der Auswahl der Leitthemen natürlich auch die Erfahrungs- und Lernbereiche des Sachunterrichts aus dem Lehrplan der Grundschule (BMUKK 2012, 84) verwenden:

- Gemeinschaft
- Natur
- Raum
- Zeit
- Wirtschaft
- Technik

Es wäre auch möglich, Leitthemen mit Schülerinnen/Schülern gemeinsam zu planen und ihre Interessen einfließen zu lassen, was sich besonders bei älteren Schülerinnen/Schülern bewährt.

Stufe 4: Die Jahrgangsteams legen die *Unterthemen (Module)* für ihre Leitthemen inhaltlich und zeitlich fest.

Stufe 5: Die/der Klassenlehrer/in oder das Schulstufenteam erstellt die entsprechenden *Lernaufgaben (Lernjobs)* für die Module auf mindestens drei Anforderungsniveaus (Levels). Beispiele dafür finden Sie in Wilhelm 2015: *Kompetenz Lernen – KoKids Themenheft 1* – Kompetenzorientierte Jahresplanung – Praxisbeispiele aus der Grundschule.

- *Vorwissen bezüglich der Lernenden:*

Stufe 6: Die *Kind- bzw. Schüler/innenbeobachtungen* (siehe oben) ist die Grundlage für die Zuordnung der jeweils erreichten Kompetenzstufen, das Bestimmen der Ausgangslage des Kindes und der Festlegung der angestrebten nächsten Ziele (Individualisierung).

3.3. Unterrichtsdurchführung

Die folgende Tabelle zeigt die Planungsschritte für den konkreten inklusiven Unterricht aufsteigend von unten nach oben.

<table>
<tr><td colspan="4">Kooperative Arbeit am gemeinsamen Gegenstand</td></tr>
<tr><td></td><td>Schritt 5</td><td colspan="2">Alternative Beurteilungsformen – z. B. Portfolio</td></tr>
<tr><td colspan="4">Überprüfung der Lernziele und/oder der erreichten nächsten Kompetenzstufe</td></tr>
<tr><td></td><td>Schritt 4</td><td>Organisation schüler- und handlungsorientierten Unterrichts</td><td>1. Konzentration/ Konfrontation
2. Information
3. Organisation
4. Selbsttätigkeit
5. Kontrolle und Reflexion
Freie Wahl Partner/in
Freie Wahl Zeit
Freie Wahl Ort
Freie Wahl Ziel und Inhalt
„Methodenfreiheit“:
Reformpädagogische Konzepte
Offener Unterricht
Projektunterricht
Freie Lernphase o. ä.
Arbeit der Schüler/innen an ihren Lernaufgaben</td></tr>
<tr><td></td><td>Schritt 3 Handlungs-strukturanalyse</td><td colspan="2">Wie kann die/der Schüler/in diese individuellen Lernziele handelnd erreichen – Kompetenzlernen?</td><td>Hilfe: Exemplarische Beispiele für handlungs-, problemorientierte Arbeitsaufträge [4]</td></tr>
<tr><td></td><td>Schritt 2 Sachstruktur-analyse</td><td colspan="2">Was ist die nächste Zone der Entwicklung – die nächste angestrebte Kompetenzstufe der Schülerin/des Schülers?
Welche Aspekte der Sache sind für die Schülerin/den Schüler relevant, passend, interessant?
Welche individuellen Lernziele können operationalisiert werden?</td><td>Hilfe: Lernziellisten [5],
individuelle Lernpläne</td></tr>
<tr><td></td><td>Schritt 1 Tätigkeits-strukturanalyse</td><td colspan="2">Schüler/innenbeobachtung – Ausgangslage – aktuelle Zone der Entwicklung – aktuelle Handlungsmöglichkeiten – aktuelle Kompetenzen der Schülerin / des Schülers feststellen</td><td>Hilfe: Auswahl der Kompetenzraster [5]
Schulisches Standortgespräch [6]</td></tr>
</table>

Tab. 3: Kompetenzentwickelnde Unterrichtsplanung in heterogenen Lerngruppen

4 Ebd.

5 Ebd.

6 Hollenweger; Lienhard (2007)

Die Planung inklusiven kompetenzentwickelnden Unterrichts führt über die Tätigkeitsstrukturanalyse (Feststellen der aktuellen Kompetenzen des Kindes) zur Sachstrukturanalyse (Feststellen der Relevanz der Inhalte) zur Handlungsstrukturanalyse (Entwickeln von adäquaten Handlungssituationen). Die Aneignung der angestrebten Kompetenzen erfolgt in handlungsorientierten Unterrichtssequenzen, mit einem hohen Anteil aktivierender Methoden. Die Dokumentation und Reflexion erfolgt über die Portfolioarbeit oder ähnliche alternative Formen der Leistungsdokumentation.

4. Zusammenfassung

Das Materialpaket KoKids ist der Versuch, die aktuellen Entwicklungen zu erfassen, die sich in der bildungspolitischen Diskussion als relevant darstellen und deren Umsetzung von Pädagoginnen/Pädagogen im Kindergarten und in den Schulen eingefordert wird:

- Inklusion – Umgang mit Heterogenität,
- Individualisierung,
- Fördern und Fordern,
- Resilienz und Transitionsbegleitung,
- Bildungsstandards und Kompetenzorientierung,
- SQA Schulqualität Allgemeinbildung,
- EU-Schlüsselkompetenzen und nicht zuletzt
- die Frage nach „gutem Unterricht."

„Dabei darf nicht übergangen werden, dass es zumindest drei unterschiedliche Formen von Standards gibt, an denen nicht nur Lehrer und Schüler, sondern auch die Bildungspolitik zu messen sind: Standards für schulischen Rahmenbedingungen des Lernens, Standards an den Lernprozess selbst gerichtet und Leistungsstandards." (Moegling 2010, 12)

Literatur

ARGE KoKids; Lemberger; Michael; Wilhelm, Marianne (Hrsg.) (2013): Kompetenz Lernen(r) – KoKids-Mappe. Wien: Bildungsverlag Lemberger.

BGBl. II Nr. 1/2009: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen, Fassung vom 16.07.2016. Abgerufen unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166 [16. 7. 2016].

BMUKK (2012): Lehrplan der Volksschule BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGB l. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 [6. 9. 2016].

BM:UK/ OECD (2013): Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung – Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen. Abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/euint/iobildung/chancengerechtigkeit_25927.pdf?5i82dh [6. 9. 2016]

Hollenweger, Judith; Lienhard, Peter (2007): Schulische Standortgespräche – Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von Sonderpädagogischen Maßnahmen.
Abrufbar unter: http://www.pulsmesser.ch/materialpool-und-instrumente-zur-forderplanung-mit-icf-und-schulentwicklung/forderplanung/eine-seite/schulungsvideos-zum-schulischen-standortgespraech/ [6. 9. 2016]

Krautz, Jochen (2015): Der Fluch der Kompetenzen – Auswirkungen und Hintergründe des Kompetenzkonzepts. Wien: aps Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer, 7.

Lahmer, Karl (2011): Kompetenzmodell Ethik – Diskussionsgrundlage. Abrufbar unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Psychologie_und_Philosophie/ARGE/Bundeslaender/Salzburg/KompetenzenEthik.pdf [6. 9. 2016]

Manhartsberger, Heide; Orsolits, Leo (2007): Kompetenzenbilanz – Wirksame Methode zum Sichtbar Machen von Wissen. Können. Persönlichkeit. Abrufbar unter: http://www.ibea.co.at/ibea.nsf/All/63CF8FFBAF892DAEC12572DB003D2E29/$file/Kompetenzenbilanz.pdf [6. 9. 2016]

Mc Tighe, Jay; Wiggins, Grant J. (2004): Understanding by design. Alexandra, VA: Assoziation for Supervision and Curriculum Development.

Moegling, Klaus (2010): Die Kompetenzdebatte – Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. In: Schulpädagogik heute: Kompetenzorientierung – ein Können erlernen können. Heft 1 (2010) 1. Jahrgang. Prolog Verlag. Abgerufen unter: http://www.wl-lang.de/Unterricht/Standards/Kompetenzen%20u%20Standards.pdf [16. 7. 2016]

Nederlandse Jenaplan Vereniging (o.J.): Das Curriculum. Abrufbar unter: http://www.jenaplan.nl/nl/the_curriculum.html [6. 9. 2016]

Tiroler Bildungsserver (Verein zur Förderung der Neuen Medien im Bildungswesen) (o.J.): Kompetenzorientierungskompetenz – Debatten um Kompetenzorientierung und Lehrplan 21 in der Schweiz. Abrufbar unter: http://www.tibs.at/content/kompetenzorientierungskompetenz-debatten-um-kompetenzorientierung-und-lehrplan-21-der-schwei [13. 3. 2016]

Wilhelm, Marianne (Hrsg.) (2015): Kompetenz Lernen – KoKids Themenheft 1 – Kompetenzorientierte Jahresplanung – Praxisbeispiele aus der Grundschule.

Norbert Zauner

Alle in Bewegung?!

Prinzipien und Merkmale eines inklusiv gestalteten Bewegungs- und Sportunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe

Abstract

Vom Wissen ausgehend, dass sich Bewegung auf die Weiterentwicklung der funktionell motorischen auf die psychosozialen und auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes positiv auswirkt (Lütgeharm, 2013) und dass alle Kinder das gleiche Recht haben, von dieser Erkenntnis zu profitieren, stellt sich die Frage, wie Sportunterricht konzipiert sein könnte, um allen Kindern die uneingeschränkte Teilhabe am Unterrichtsprozess zu ermöglichen. Dies erfordert keine Neuausrichtung des Bewegungs- und Sportunterrichts. Es geht jedoch um mehr als um das Lehren und Erlernen sportartspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. – Aber wie?

Bewegung und Sport inklusiv – „alle in Bewegung?!"

Betrachten und planen Lehrkräfte ihren Bewegungs- und Sportunterricht unter verschiedenen Blickwinkeln, so können für alle Kinder unterschiedliche Zugangsweisen zum Sport erleb- und erfahrbar gemacht werden. Becker (2014) postuliert, dass sportliches Handeln in verschiedenen Bewegungsfeldern und das Eröffnen unterschiedlicher Sinnperspektiven der Heterogenität eher gerecht werden, als nur die Leistungsperspektive oder nur den kooperativen Aspekt in den Vordergrund zu rücken. Mit Wahrnehmung, Ausdruck, Wagnis, Leistung, Kooperation und Gesundheit beschreibt Kurz (2004) sechs bedeutsame Sinnperspektiven in einem mehrperspektivischen Bewegungs- und Sportunterricht. Für Lütgeharm (2013) bedeutet die Vielschichtigkeit dieser Sinnperspektiven, dass ein Bewegungs- und Sportunterricht eben mehr ist, als das Lehren und Erlernen sportartspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. In den Bildungsstandards (2014) wird auch die Entwicklung und Förderung von sportartübergreifenden Kompetenzen, wie z. B. Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen beschrieben, da eine nur auf Bewegung konzentrierte Ausrichtung des Sportunterrichts kognitive, motivationale, emotionale und soziale Leistungen ausspart.

Was hindert und was unterstützt bei der Realisierung eines inklusiv gestalteten BSP-Unterrichts?

Werden Differenzen durch eine ignorierende Haltung nicht thematisiert, so kann dies schnell zu einer Überforderung oder Unterforderung einzelner Kinder führen. Wird eine Strategie des Reduzierens im Umgang mit Unterschieden verfolgt, indem zum Beispiel einzelne Schüler_innen wiederholt Aufgabenerleichterungen oder Erschwerungen zugesprochen bekommen, kommt es nach Frohn & Pfitzner (2012) zu einer Negativbewertung von Eigenschaften. Wurzel (2008) nennt solche Strategien im Sportunterricht „die erstbesten Lösungen". Werden aber Unterschiede in heterogenen Gruppen akzeptiert, können sie eine Lernchance für alle Lernenden sein.

„Es ist normal verschieden zu sein." (Weizsäcker, 1993)

Leineweber, Meier, Ruin (2015) sehen auch in den subjektiven Theorien und Einstellungen der Pädagog_innen in Bezug auf Heterogenität einen bedeutenden Faktor für das Gelingen eines inklusiven Unterrichts. Eine mehrperspektivische Sichtweise in Bezug auf Bewegung und Sport könnte die Entwicklung erfolgreicher Strategien und Herangehensweisen im Umgang mit Inklusion begünstigen.

Der gemeinsame Unterricht in heterogenen Gruppen stellt auch eine hohe Anforderung an die pädagogische Kompetenz und Empathie der Lehrkraft. Ein inklusiver Sportunterricht benötigt kreative Pädagog_innen, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler_innen mit methodischen und organisatorischen Varianten reagieren (Lütgeharm, 2013). Je größer die Fachkompetenz der Bewegungs- und Sportlehrer_innen, desto eher werden ihnen kreative Inhalte und Lösungsvorschläge einfallen.

Praxis-Tipps mit dem Ziel der individuellen Förderung – am Beispiel Bewegung und Sport im Kontext der Mehrperspektivität (Becker, 2014):

- Achten Sie auf eine klare Strukturierung der Instruktion (adaptierte Sprache, plausible Vorgehensweise), des Raumes, der Zeit und des Materials, ebenso auf eine Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.
- Ermöglichen Sie durch vorbereitete Lernumgebungen eine Ausweitung der „echten" Bewegungszeit.
- Greifen Sie verschiedene Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder und Sinnperspektiven bei der Unterrichtsplanung auf.
- Thematisieren Sie die Vielfalt der Schüler_innen, um eine Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und Methoden zu erreichen.
- Eine Methodenvielfalt schafft individuelle Angebote und Phasen gemeinsamen Bewegungshandelns, z. B. durch die Anpassung von Spielfeldgrößen und Aktionsräumen
- Erlauben Sie beim Üben ein unterschiedliches Erfüllen von Aufgaben.
- Berücksichtigen Sie beim individuellen Fördern, dass auf den Lernstand des einzelnen Kindes Rücksicht genommen wird, z. B. durch Anpassung des Materials, Gerätekombinationen, Zoneneinteilung.
- Achten Sie auf ein lernförderliches Unterrichtsklima.
- Planen Sie Tests und Rückmeldungen auf der Basis individueller Bezugsnormen.
- Beziehen Sie beim Teamteaching alle am Unterricht beteiligten Lehr- und Assistenzkräfte mit ein.
- Organisieren Sie einen gezielten Einsatz von Materialien, um selbstständiges Handeln zu ermöglichen, z. B. durch den Einsatz verschiedener Ballarten.
- Planen Sie für ihren Unterricht wechselnde Bewegungsbeziehungen beim gemeinsamen Handeln.

Ein projektorientiert geplantes Lernarrangement für einen kreativen Umgang mit den Unterschieden in heterogenen Gruppen (Primar- und Sekundarstufe).

Die nachfolgend skizzierten Unterrichtsvorhaben erfordern eine Adaptierung, die sich an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerngruppen orientieren. Eine *natürliche Differenzierung* durch offene Aufgabenstellungen ermöglicht den Kindern die Erarbeitung unterschiedlicher Lösungswege (Becker, 2014). Ein für die Gruppe (Klasse) gemeinsam zu bearbeitendes Thema beschreibt Becker (2014) als ein verbindendes Element. Auch werden bei den folgenden Bewegungsangeboten (Stationen) verschiedene Inhaltsbereiche, Bewegungsfelder und Sinnperspektiven berücksichtig. Die Pädagog_innen nehmen bei den prozessorientierten Lösungsversuchen eine begleitende bzw. beratende Funktion ein, sie schlüpfen in die Rolle von Coaches und Lernbegleiter_innen.

Kurzbeschreibung des Sport- Lernsettings – „Klupperspiel-Stationen"

Vor dem Hintergrund der Verschiedenheit einer Lerngruppe wurden bei den in Folge beschriebenen Bewegungsangeboten zielgleiche aber auch zieldifferente Lerninhalte bedacht. Als zielgleiche Lerninhalte für alle Lerngruppenmitglieder sind die Weiterentwicklung der *Kooperationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit* sowie die Übernahme von *Initiative, Verantwortung* und die Bereitschaft zur *Reflexion* zu nennen. Zieldifferente

Lerninhalte ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen Möglichkeiten der Kinder in den individuellen motorischen Kompetenzbereichen: *Koordination* (Reaktions-, Kopplungs-, Orientierungs-, Gleichgewichts-, und Umstellungsfähigkeit) und *Kondition* (motorische Kraft als konditionelle Fähigkeit und Beweglichkeit). In der Unterrichtsplanung haben die Perspektiven „Körperwahrnehmung", „Wagen", und „Kooperation" vorrangige Bedeutung. Als führende Perspektive wurde bei den infolge beschriebenen Stationsbeispielen die Perspektive „Körperwahrnehmung" gewählt.

Lernvoraussetzungen:

Bei der Vorauswahl bzw. Zusammenstellung der Bewegungsangebote ist auf die individuellen Stärken und Möglichkeiten im physischen und psychischen Bereich der Lernenden Bedacht zu nehmen. Stationen können auch gemeinsam mit der Klasse im Vorhinein (z. B. im Rahmen einer „Sozialen Lernstunde") geplant werden. Die Kinder sollen viele Gelegenheiten zum selbstbestimmten Handeln und Entscheiden erhalten, Kompetenz zeigen und erleben können sowie sozial eingebunden sein.

Materialbedarf:

Bei einer Klassengröße von 25 Kindern benötigt man ca. 250 Wäscheklammern („Klupperl"). Der Aufbau bzw. die Gestaltung der Stationen orientiert sich an den Möglichkeiten der Turnsaalausstattung. Einige Stationen können auch zweifach (je nach vorhandenem Material und Platzmöglichkeiten) angeboten werden.

Organisation und Ablauf:

Es werden zwei Unterrichtseinheiten als Zeitrahmen empfohlen. Zu Spielbeginn erhält jedes Kind ein „Startkapital" von 8 Wäscheklammern (je 2 mit derselben Farbe).
Die Schüler_innen gehen, rollen langsam, an den auf dem Boden, im farbengleichen Reifen liegenden Wäscheklammern vorbei, nehmen dabei je zwei „Klupperl" pro Farbe auf und klammern diese dann sofort an ihre Turnleibchen. Wird ein Kind von einem anderen zu einer gemeinsamen Aktivität (Paarbildung) eingeladen, so darf das angesprochene Kind nicht ablehnen, aber es kann die Station auswählen. Jedes Kind sammelt seine „Wunschfarbe", die sich erfahrungsgemäß nach zwei bis drei Paarwechseln ergibt, mit dem pädagogischen Ziel der permanenten Durchmischung der sich bildenden Schüler_innenpaare. Die 10–12 Stationen (bei 25 Kindern) können kooperativ und/oder als Wettkampf bewältigt werden. Wenn es sich um eine „Wettkampf-Station" handelt, bekommen die „Gewinner_innen" von ihren direkten „Konkurrent_innen" ein „Klupperl" nach Wahl überreicht. Wird eine kooperative Station, gemeinsam im Zweierteam, erfolgreich und den vorgegebenen bzw. selbstgewählten Kriterien entsprechend bewältigt, holen sich beide Teammitglieder von der „Bank" (Sammelstelle bzw. „Klupperl-Ausgabestelle") eine Wäscheklammer nach Wunsch. Eine Regel lautet, dass nicht zweimal hintereinander dieselbe Station absolviert werden darf, eine weitere, dass nicht unmittelbar in Folge dieselben Personen zusammentreffen sollen. Um ein vorzeitiges Ende der Teilnahme zu verhindern, nehmen jene Kinder, die keine Wäscheklammern mehr haben, bei der Bank „einen Kredit auf", den sie laufend „zurückzahlen" können. Erfahrungsgemäß betrifft dies ebenso sogenannte leistungsstarke Schüler_innen. Die Kinder regeln möglichst selbstbestimmt den Ablauf bei den gewählten Herausforderungen (z. B. die Anzahl von Wiederholungen) innerhalb von Bandbreiten und die Materialauswahl (z. B. Ballarten). Nach Beendigung des Sportunterrichts bekommen die Lernenden die Möglichkeit, ihre gesammelten und nach Farben sortierten Wäscheklammern (freiwillig) zu präsentieren und können auch über ihre gemachten Erfahrungen erzählen. „Tipps aus der Praxis": Lassen Sie bereits in vorangegangenen BSP-Einzelstunden verschiedene Stationen in den Unterricht integrieren bzw. „erproben". Der gemeinsame Aufbau mit den Kindern verläuft dadurch schneller, ebenso würde sich der Erklärungszeitraum verringern. Nützen in Folge mehrere Klassen die themenbezogen vorbereiteten Stationen, so würde dies die erforderliche Aufbauzeit gut begründen und die „echte" Bewegungszeit noch erhöhen.

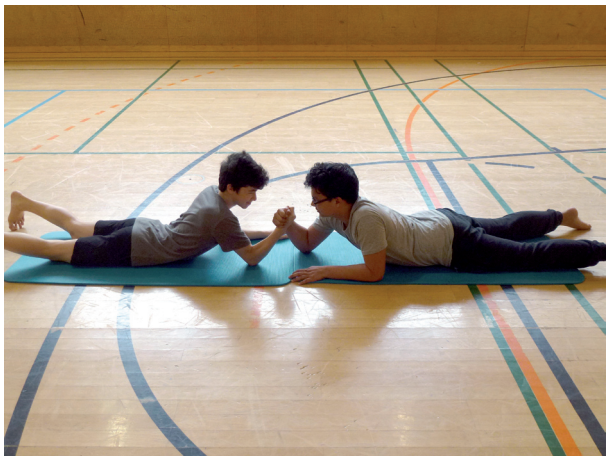
Bewegungsangebote (exemplarische Stationen):

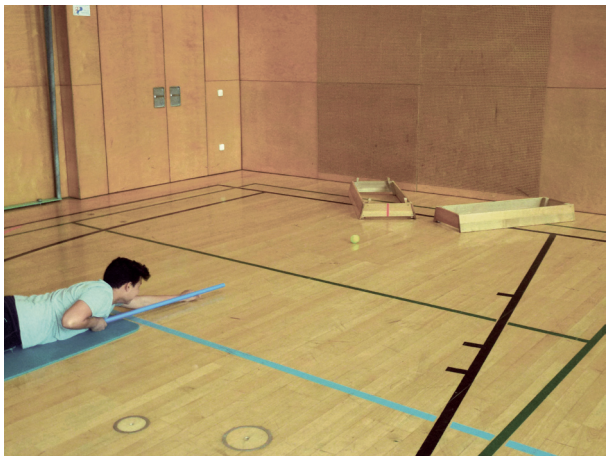
„Push me – pull me" (Kooperation)

Zielgruppe: Primar- und Sekundarstufe
Ort: In- und Outdoor
Voraussetzungen: Körperspannung, Gleichgewichtsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft
Ziele: Wahrnehmungsfähigkeit, Bewegungserfahrung erweitern, etwas wagen und verantworten, sicherheitsbewusstes Verhalten entwickeln, Gleichgewicht schulen
Bewegungsbeziehung: Kooperativ-kompensatorisch
Material: Slackline (aus dem Fachhandel), Kletterseil (20 – 30m), Bandschlinge und Schraubkarabiner
Vorbereitung: Slackline (mit Ratschensystem) vorschriftsmäßig montieren; Einfachseil verläuft über eine Umlenkung (= Bandschlinge mit Karabiner in ca. 5 – 10m Abstand zum Balancierbereich in Kopfhöhe an einem auf Zug belastbaren Fixierpunkt anbringen). Es empfiehlt sich eine Einführung dieser Station in vorangehenden BSP-Stunden.
Aufgabenstellung und Ablauf: Zwei Kinder halten jeweils einen Seilstrang des gemeinsamen Kletterseils „auf Zug" (Arme in Vorhalteposition) und bewegen sich langsam balancierend aufeinander zu und wieder zurück zu ihren jeweiligen Ausgangspunkten (Standplätzen). Schaffen es die Teammitglieder, die selbst gewählte Herausforderung zu absolvieren, so dürfen sich die Kinder eine Wäscheklammer ihrer Wahl von „der Bank" holen.
Varianten:
• In der Mitte des Balancierbereichs aneinander (durch „Spotten" gesichert) vorbeibalancieren. – Tipp: Das balancierende Schüler_innenteam hält dabei beide Seilstränge gleichzeitig fest.
• Eine Person balanciert mit verbundenen Augen als Möglichkeit der Selbsterfahrung bzw. des Perspektivenwechsels.
Inklusionsmöglichkeit: Kinder, die mit dem Rollstuhl fahren, können beim „Spotten" unterstützen oder die Aufgabe eines „Feetwatchers" übernehmen. Kinder mit Sehbehinderung können die Übung ebenso sicher durchführen (vgl. Sicherheitsregeln).
Sicherheitsregeln: Auf Körperspannung hinweisen, Sichern durch „Spotten" (Sturzbereich eventuell auch noch mit Matten auslegen), beim Outdoor-Einsatz den Balancierbereich von Steinen und Ästen freimachen, nach Beendigung der Übung Standplatz einnehmen und das Seil nach Absprache entlasten, mit Körperspannung gleichzeitig von der Slackline steigen. Ein „Feetwatcher" sichert die Füße einer blinden Person (auch beim Einsatz einer Augenbinde) vor dem Wegrutschen von der Slackline.

„Rollstuhl-Slalom" (Kooperation)

Zielgruppe: Primar- und Sekundarstufe
Ort: In- und Outdoor
Voraussetzungen: Bereitschaft zum Perspektivenwechsel (behinderte Menschen unterstützen nichtbehinderte Menschen)
Ziele: Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, sicherheitsbewusstes Verhalten zeigen
Bewegungsbeziehung: kooperativ-additiv, kooperativ-kompensatorisch
Material: 1 Rollstuhl, Augenbinde, mehrere Markierungshütchen, Gymnastikmatten
Vorbereitung: einfacher Slalomparcours; Start bzw. Ziel definieren; dünne Gymnastikmatten als Hindernisse auflegen, deren Lage von den Kindern verändert werden kann.
Aufgabenstellung und Ablauf: Das Kind im Rollstuhl weist seine „blinde" Partnerin bzw. seinen „blinden" Partner an, wie diese bzw. dieser am besten den Rollstuhl durch einen einfachen Parcours schieben könnte. Werden die von den Kindern zuvor festgelegten Kriterien eingehalten bzw. der Parcours laut Vereinbarung bewältigt, so erhält jedes Teammitglied eine Wäscheklammer seiner Wahl.
Sicherheitsregeln: Nicht mit den Fingern in einen eventuell ungeschützten Bereich (je nach Rollstuhlmodell) der Radspeichen greifen. Tipp: Hände auf die Oberschenkel legen.





„Armdrücken" (Wettkampf)

Zielgruppe: Primar- und Sekundarstufe
Ort: In- und Outdoor
Voraussetzungen: Armkraft, Körperspannung, kurze vorbereitende Dehnungsübungen im Arm- Schulterbereich
Ziele: Wettkämpfen (Leisten) und sich über Regeln verständigen, sicherheitsbewusstes Verhalten entwickeln
Bewegungsbeziehung: kompetitiv
Material: 2 Turn- und/oder Gymnastikmatten, flache Wiese
Vorbereitung: 2 Matten gegenüber auflegen
Aufgabenstellung und Ablauf: In der Bauchlage auf seiner Matte gegenüber liegend, setzt jedes Kind einen Arm am Ellbogengelenk auf. Die Hände greifen ineinander (Finger dabei nicht verkrallen!). Ein Ergebnis liegt vor, sobald ein Handrücken die Matte berührt. Die oder der „Besiegte" übergibt der Siegerin bzw. dem Sieger eine Wäscheklammer ihrer bzw. seiner Wahl.
Inklusionsmöglichkeiten: Menschen, die mit einem Rollstuhl unterwegs sind haben häufig eine kräftig ausgebildete Armmuskulatur durch das Antreiben des Rollstuhls. Für sehbehinderte Menschen ist der direkte Kontakt zum Gegenüber von Vorteil, da das Armdrücken nicht von großräumigen Orientierungsleistungen gekennzeichnet ist. Auch für Kinder mit Gewichtsproblemen bietet das Armdrücken Gelegenheit für Erfolgserlebnisse.
Sicherheitsregeln: Start- und Stoppsignal vereinbaren. Die Kinder bleiben während des Kräftemessens auf den Matten liegen. Den freien Arm auf der eigenen Matte am Körper entlang seitlich abstützen. Es gilt die „Stopp-Regel", um Verletzungen vorzubeugen.

„Billard" („Filling-Station")

Zielgruppe: Primar- Sekundarstufe
Ort: Indoor
Voraussetzungen: keine (diese Station ist auch als „Filling-Station" gedacht)
Ziele: sich verständigen
Bewegungsbeziehung: koexistent (mit und ohne Wettkampf durchführbar)
Material: Turn- Gymnastikmatte, 1 Billardqueue (Kunststoffstab), Tennisball (Gymnastikball)
Vorbereitung: 2 Kastenteile in V-Form (mit Abstand zueinander) auf dem Turnsaalboden platzieren, davor in ca. 3m Entfernung – die verändert werden kann – Turnmatte als Liegefläche auflegen
Aufgabenstellung und Ablauf: Aus der Bauchlage den Spielball in den selbst angeordneten Zielbereich (= Abstand zwischen den V-förmig aufgelegten Kastenteilen) spielen.
Variante: Durchführung als Wettkampf (eventuell mit unterschiedlichen Kriterien)
Inklusionsmöglichkeiten: Ein akustisches Signal (Klanggeräusch) vom Zielbereich aus ermöglicht dem sehbehinderten Kind eine faire Teilnahme an dieser Station.
Sicherheitsregeln: keine

„Pedalo fahren" (Wettkampf oder Kooperation)

Zielgruppe: Primar- Sekundarstufe
Ort: In- und Outdoor (ebener Untergrund)
Voraussetzungen: Gleichgewichtsfähigkeit
Ziele: Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern, Gleichgewichtsschulung, kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
Bewegungsbeziehung: koexistent (als Wettkampf) oder kooperativ-kompensatorisch
Materialien: Pedalo-Classic, Pedalo-Combi, Wawago, Rollbretter, Pedalo-Reha-Bar, Pedalo-Sport, Turn-Turtle, Markierungskegel
Vorbereitung: Bewegungszone mit Markierungskegel eingrenzen, auf die richtige Lage des Körperschwerpunktes hinweisen
Aufgabenstellung und Ablauf: Den Start- Zielbereich legt das Schüler_innenpaar innerhalb der Bewegungszone selbstständig fest, ebenso die Anzahl der Wiederholungen. Eine Obergrenze könnte von der Lehrkraft vorgegeben werden.

Variationen: Abwechselnd blind – mit Unterstützung durch eine/n Partner/in – fahren. Eine kooperative Durchführung könnte z. B. mit Handhaltung erfolgen.
Inklusionsmöglichkeiten: Das Kind, das einen Rollstuhl benützt, handelt mit dem Pedalo fahrenden Kind die Kriterien für möglichst chancengleiche Bedingungen aus (z. B. unterschiedlich lange Wegstrecken). Sehbehinderte Menschen orientieren sich nach akustischen Signalen des Partnerkindes oder einer Assistenzkraft bzw. können auch geführt werden.
Sicherheitsregeln: Bei eventuellem Bedarf sollte eine Fahrtstrecke entlang der Turnsaalwand (zum Halten) möglich sein.

„Basketball-Korbwerfen" (Wettkampf oder Kooperation)

Zielgruppe: Primar- Sekundarstufe
Ort: In- und Outdoor
Voraussetzungen: Technik des Standwurfs und des Korblegers
Ziele: wettkämpfen und sich verständigen, Bewegungsfertigkeiten erlernen, Trefferoptimierung (Leisten)
Bewegungsbeziehung: koexistent (als Wettkampf), kooperativ-kompensatorisch
Material: höhenverstellbarer Basketballkorb, Bälle in verschiedenen Größen, Markierungskegel
Vorbereitung: Ablagebereich (Kastenteil oder Reifen) für die Bälle vorbereiten, Bewegungsbereich mit Markierungskegeln eingrenzen
Aufgabenstellung und Ablauf: Die Schüler_innen werfen von gemeinsam vereinbarten (eventuell auch unterschiedlichen) Abwurflinien (-zonen) mit der einhändigen Standwurftechnik. Pro Korberfolg gibt es 2 Punkte (= Spielbezug zu Basketball)
Variationen: Schüler_innen wenden die Wurftechnik „Korbleger" an (mit einer Hand aus dem Lauf heraus werfen). Schüler_innen versuchen gemeinsam (mit „verbundenen" Wurfhänden) Körbe zu erzielen.
Inklusionsmöglichkeiten: Rollstuhlfahrende Menschen können den Standwurf eventuell auch beidhändig und den Korbleger Rollstuhl fahrend ausführen. Personen mit Sehbehinderungen erhalten für das Treffen des Basketballbrettes zwei Punkte.
Sicherheitsregeln: keine

„Raufen und Rangeln" (Wettkampf)

Zielgruppe: Primar- Sekundarstufe
Ort: Indoor
Voraussetzungen: Körperkontakt akzeptieren können
Ziele: wettkämpfen („Raufen und Rangeln"), sich verständigen, selbstständiges Entdecken von funktionalen Bewegungsformen, Aufbau von Körperkontakt und Vertrauen, eventuelle Kampftechniken, die bereits in vorangegangen BSP-Stunden erarbeitet wurden, anwenden
Bewegungsbeziehung: kompetitiv
Material: Weichboden, Turnmatten
Vorbereitung: Die „Ringermatte" (Weichboden als Kampfzone) wird mit Turnmatten umgrenzt. Sicherheitsregeln könnten schon im Vorfeld (eventuell als Thema für die Soziale Lernstunde) gemeinsam mit den Kindern verbindlich vereinbart werden.
Aufgabenstellung und Ablauf: Die kämpfenden Schüler_innen versuchen sich gegenseitig aus der Kampfzone zu drängen (kein Schlagen, Stoßen und Reißen) oder die Partnerin/den Partner auf den Rücken zu drehen und zu fixieren. Jedes Aufeinandertreffen wird mit einer rituellen Begrüßung eingeleitet und mit einem rituellen Ende abgeschlossen.
Inklusionsmöglichkeiten: Für Kinder mit Sehbehinderungen und Gewichtsproblemen bieten sich ähnliche Möglichkeiten für Erfolgserlebnisse wie beim Armdrücken.
Sicherheitsregeln: Es gilt das Stoppsignal „Aus" bzw. mit der Handfläche auf den Weichboden klatschen.

„Balltransport" (Kooperation)

Zielgruppe: Primar- Sekundarstufe
Ort: In- und Outdoor

Voraussetzungen: Eine Vorbereitung in vorangehenden BSP-Stunden wird empfohlen. Die Bewegungsaufgabe lässt sich auch gut als Wettkampf in Staffelform durchführen.
Ziele: Kooperieren in ungewohnten Gestaltungssituationen und sich dabei über Formen der Zusammenarbeit verständigen, insbesondere bei unterschiedlichen Voraussetzungen
Bewegungsbeziehungen: kooperativ-kompensatorisch
Material: Matten, kleine Hindernisse (niedrige Kästen, Langbänke), 2 Turnstäbe, Gymnastikball, (Softball, Luftballon als differenziertes Materialangebot)
Vorbereitung: einfacher Parcours
Aufgabenstellung und Ablauf: Je nach Anzahl der vereinbarten Versuchsmöglichkeiten soll der (gewählte) Ball – eingeklemmt zwischen zwei Turnstäben – den Parcours entlang zu zweit transportiert werden. Die Stäbe sollten jeweils am Ende gehalten werden.
Inklusionsmöglichkeiten: Kinder mit Sehbeeinträchtigungen werden vom Partnerkind durch den Parcours geleitet. Hindernisse können auch umfahren werden.
Variante: Ein Kind hat die Augen verbunden.
Sicherheitsregeln: beim Überschreiten von Hindernissen (z. B. Langbänken) auf den Kippeffekt achten.

Weitere Anregungen für themenbezogene „Klupperlspiel-Stationen" stellt der Autor gerne auf Anfrage zur Verfügung. Ein aktuelles Videobeispiel dokumentiert Sequenzen zum relevanten Thema (selbstbestimmtes Lernen im BSP-Unterricht) im Kontext Schule und Lehrer_innenausbildung (https://www.youtube.com/watch?v=8qJopSNWkLY)

Fazit

Betrachtet man die im Beitrag angeführten Merkmale und Prinzipien eines Inklusiven Bewegungs- und Sportunterrichts und die exemplarisch angeführten Stationen, so bedarf es keiner Neuerfindung des Schulsports. Sportlehrkräfte sollten sich auch nicht von absoluten Ansprüchen an Inklusion „einschüchtern" lassen. Die Pädagog_innen sollten vielmehr den Mut haben, „ihren" Bewegungs- und Sportunterricht inklusiv zu gestalten und sich dabei der Tatsache bewusst sein, dass es „die Inklusion" so nicht gibt. Die Methode des selbstgesteuerten Lernens, im Rahmen von innovativen Sport-Lernsettings, unterstützt die Kinder beim Weiterentwickeln ihrer individuellen Potenziale und fördert den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Resümierend soll auch noch hervorgehoben werden, dass eine gelingende inklusive Vermittlung auf wechselseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Vertrauen zwischen den handelnden Menschen basiert.

LITERATUR UND INTERNETLINKS

Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster. New York: Waxmann

Becker, F. (2014). Heterogenität annehmen – inklusiv Sport unterrichten. In Amrhein, B., Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg). (2014). Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule (S. 169 –186). Münster, New York: Waxmann Verlag.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2014). Bildungsstandards für Bewegung und Sport (2014) http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/unterricht/Handreichung_gesamt_Bildungsstandard_Bewegung_und_Sport.pdf [15.6.2016]

Frohn, J. & Pfitzner, M. (2001): Heterogenität. In *Sportpädagogik 35 (1)*, 2 – 5

Giese, M. (Hrsg.). (2009). Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theoriegeleitetes Praxishandbuch. Aachen: Meyer & Meyer Verlag

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann Verlag

Leineweber, H., Meier, St., Ruin, S. (2015): Alle inklusive?! Subjektive Theorien von Sportlehrkräften zu Inklusion. In *Sportunterricht 64 (1),* 9 –14

Lütgeharm, R. (2013): Inklusion im Sportunterricht. Anspruch und Möglichkeiten. Kerpen: Kohl-Verlag

Neumann, P. & Balz, E. (Hrsg.). (2010). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Band 1. Schorndorf: Hofmann Verlag

Wurzel, B. (2008): Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nicht behinderten und behinderten Schülern. Was über die „erstbeste Lösung" hinausgeht". In Fediuk, F. (Hrsg.) (2008). Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport (123 –141). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag

Christine Kladnik

Pythagoras für alle!?

Vom Umgang mit großer Heterogenität in der Sekundarstufe I

Abstract

Kinder mit hohem Assistenzbedarf, mit Hochbegabung, mit geringen Deutschkenntnissen, die gemeinsam in einer Klasse lernen sollen – eine nicht zu bewältigende pädagogische Herausforderung? Ja, wenn man Schule und Unterricht im herkömmlichen Sinn denkt – alle müssen zur gleichen Zeit, mit dem gleichen Buch das Gleiche lernen. Nein, wenn Heterogenität und Vielfalt als Chance für alle gedacht, Inklusion gelebt wird und die Rahmenbedingungen stimmen. Je weiter die Schere aufgeht, je unterschiedlicher also die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse sind, desto mehr Fragen tun sich auf und desto höher wird der Handlungs- und Entwicklungsbedarf für alle Beteiligten.

In diesem Beitrag werden vorerst einige grundsätzliche Faktoren zur praktischen Umsetzung inklusiven Unterrichts in der Sekundarstufe I aufgezeigt und dazu immer wieder auf aktuelle, weiterführende und bewährte Literatur und Links verwiesen. Den zweiten Teil dieses Beitrags bildet ein Beispiel aus der Praxis, in dem skizzenhaft aufgezeigt wird, wie das Thema „Pythagoras für alle" aufbereitet werden könnte.

1. Inklusive Schulentwicklung

„Inklusion in der Schule meint einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder und Heranwachsenden, um je nach den unterschiedlichen Voraussetzungen eine optimale Förderung und Entwicklung zu ermöglichen" (Reich et.al. 2015, 9). Jede Schülerin und jeder Schüler soll somit die Chance bekommen, die eigenen Fähigkeiten, Stärken und Kompetenzen zur „persönlichen Exzellenz" zu entwickeln.

Um diesem Ziel gerecht zu werden, braucht es neben den schulrechtlichen und -organisatorischen Rahmenbedingungen, Maßnahmen der Schul-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung an den Standorten. Die Umsetzung sollte, um Überforderungen zu vermeiden, pragmatisch und Schritt für Schritt erfolgen. Interessante Ausführungen dazu finden sich im Papier „Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung" (SQA)", das von Dominika Raditsch in Kooperation mit dem Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik erstellt wurde.

Download: http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf [10.8.2016]

Ein „Werkzeug für kriteriengeleitete Schulentwicklung" bietet der im Auftrag des BMB vom Zentrum für lernende Schulen (ZLS) erstellte „School Walkthrough", in dem 14 Entwicklungsbereiche auf verschiedenen Qualitätsstufen beschrieben werden In Bezug auf inklusive Bildung sei hier beispielsweise besonders auf die Bereiche Diversität, Teamteaching und flexible Differenzierung verwiesen. Das Instrument soll ein Hinschauen auf bereits Gelungenes ermöglichen und Entwicklungspotenziale aufzeigen.

Download: http://www.nmsvernetzung.at/mod/page/view.php?id=6332 [10.8.2016]

Eine gute Unterstützung für schulinterne Entwicklungsprozesse ist neben dem schon länger bekannten Index für Inklusion (s. Kap.1.2.) der Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule (genauso geeignet für die NMS). Mit

Hilfe dieses übersichtlichen und leicht handhabbaren Instruments kann das Team einer Schule ihre individuellen Entwicklungsziele definieren (vgl. Fachhochschule Nordwestschweiz 2008).

Download: http://www.schulevaluationag.ch/downloads_oeffentlicher_bereich.cfm [10.8.2016]

Als Modell für eine inklusive und demokratische Schule bietet sich die Inklusive Universitätsschule Köln an, deren Entwicklung und Rahmenkonzept im nachstehend angeführten Buch umfassend und spannend beschrieben wird.

Reich, Kersten/Asselhoven, Dieter & Kargl, Silke (Hrsg.): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim: Beltz, 2015.

Einige der Gelingensfaktoren einer inklusiven Schulentwicklung sollen nun im Folgenden dargestellt werden.

1.1. Zusammenarbeit

Teamteaching und Kooperation sind zwar als Grundsatzthemen längst in den Schulen angekommen und gehören wohl zu den wichtigsten Voraussetzungen für einen gelingenden inklusiven Unterricht, der Weg vom „Einzelkämpfertum" über das Nebeneinander zum echten Miteinander ist jedoch eine Entwicklung, die in vielen Schulen bei weitem nicht abgeschlossen ist. Dabei ist Kooperation weiter zu denken als das klassische Teamteaching und bezieht die Ebene Schule als gemeinsamer Lernort und auch außerschulische Einrichtungen und Personen mit ein. Diese Dimension in die Schulqualitäts- und Schulentwicklungsarbeit aufzunehmen und zu bearbeiten, ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitungen. Dazu braucht es die Unterstützung des Teams und der Schulbehörden.

Zur gemeinsamen, multiprofessionellen Arbeit in der Klasse gehört grundsätzlich das Bewusstsein, dass Teamteaching mehr ist als die gleichzeitige Anwesenheit mehrerer Lehrer/innen bzw. Betreuungspersonen in einem Raum. In der nachstehend angeführten Literatur finden sich wertvolle Hinweise, wie Teamarbeit erfolgreich entwickelt werden kann:

Dechow, Gundula et.al.(Hrsg.): Inklusion Schritt für Schritt. Chance für Schule und Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2013.

Krämer-Kilic, Inge (Hrsg.): Gemeinsam besser unterrichten. Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2014.

mittendrin e.V.(Hrsg.): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2012.

Petrovic, Angelika & Svecnik, Erich (Hrsg.): Teamarbeit an NMS. Strukturen, Aufgaben, Arbeitsweisen. bifie, 2015: https://www.bifie.at/system/files/dl/nms-Teamarbeit_an_NMS_Bericht_27082015.pdf [10.8.2016]

1.2. Inklusive Haltung

Durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention hat sich auch Österreich zu einem inklusiven Schulsystem verpflichtet. Allerdings führt eine Verpflichtung noch nicht zu den positiven Haltungen, die für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts notwendig sind. „Eine Schulkultur, zu deren Merkmalen die Anerkennung und Würdigung von Unterschiedlichkeit (…)" gehört, zählt aber zu den wichtigsten Gelingensfaktoren einer Schule für alle (vgl. Dyson 2010, zit. n. Raditsch 2015, 5).

Ein Instrument, das Teams in Schulen ganz praktisch in der Entwicklung inklusiver Einstellungen unterstützen kann, ist der Index für Inklusion. Seine erste Dimension zielt darauf ab, „inklusive Kulturen" zu schaffen, indem inklusive Werte entwickelt und verankert werden. Grundsätzlich ist der Index so gestaltet, dass jedes Team damit selbständig arbeiten kann, eine beratende Unterstützung, z.B. durch das für die Schule zuständige ZIS (Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik), kann hilfreich sein.

Download: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf [10.8.2016]

Immer noch werden in vielen Diskussionen, auch in diversen Medien, Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Realisierbarkeit eines gemeinsamen Unterrichts artikuliert, die zu Verunsicherungen in den inklusiven Haltungen führen können. Gute Argumentationsgrundlagen sind hilfreich und finden sich z. B. im Artikel „Was ich über inklusive Bildung sagen kann, wenn jemand sagt …“:

Zeitschrift „behinderte menschen“ (Nr. 4/5/2014): „Mythen und Fakten zur schulischen Inklusion“

1.3. Inklusive Didaktik

Unerlässlich für einen Unterricht in Klassen mit hoher Heterogenität ist die vertiefte Auseinandersetzung mit der (Fach-)Didaktik. Der Fokus auf den Bereich Lernen unter erschwerten Bedingungen zeigt, dass bisher die Fachdidaktik – vor allem im Bereich des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung – eher zu wenig berücksichtigt und bearbeitet wurde. Andererseits spielte in der Fachdidaktik der NMS der sonderpädagogische Aspekt kaum eine Rolle. In einer verschränkten Betrachtung könnte jedoch hohes Potential zur Weiterentwicklung der Fachdidaktiken liegen (vgl. Ratz 2011).

Eine Grundlage des gemeinsamen Unterrichts und einer „kindzentrierten, basalen allgemeinen Pädagogik“ bildet nach wie vor Georg Feusers „entwicklungslogische Didaktik“, für die er fordert, dass „alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung, an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995, 168).

In der eigenen Praxis an der NMS konnte beobachtet werden, dass kooperative Unterrichtsformen und in gewissem Maße auch die Einschätzung und Berücksichtigung individueller Entwicklungsvoraussetzungen von Lernenden im gemeinsamen Unterricht den Lehrenden weniger Probleme bereiten, als die Forderung nach der Arbeit am „gemeinsamen Gegenstand“ im Fachunterricht. In den folgenden Literaturhinweisen finden sich dazu praxisorientierte Lösungsansätze.

Feyerer, Ewald & Langner, Anke (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für inklusive Bildung. Linz: Verlag Trauner, 2014.

Ratz, Christoph (Hrsg): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena-Verlag, 2011.

Reich, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2014.

1.4. Inklusive Diagnostik, Unterrichtsorganisation und Methodik

Inklusiver Unterricht erfordert sowohl Kompetenz des Klassenteams im „Classroom-Management“ als auch in der Auswahl der Lehr- und Lernmethoden. Hier sind der Wille zur Entwicklung durch die Pädagoginnen/Pädagogen selbst, Unterstützung durch Schulbehörden und Angebote der Aus- und Weiterbildung gefordert.

Guter Unterricht, nicht nur in der inklusiven Klasse, erfordert nach Meyer (2004) stets die Balance zwischen „Führung und Selbsttätigkeit“, zwischen kooperativem Lernen und dem „Lernen für sich“, zwischen den individuellen Ressourcen und Interessen des einzelnen Kindes und den Bildungsansprüchen von außen, zwischen fachlichen und überfachlichen Zielen und zwischen verschiedenen Unterrichtsformen.

Lehrende sollten daher über ein Repertoire an verschiedenen Methoden und Konzepten verfügen, die sie an die jeweilige Situation anpassen können. Voraussetzung dafür sind diagnostische Kompetenz und der Wille zur Arbeit an der eigenen Unterrichtsentwicklung im Klassenteam. Wertvolle Inputs können hier von Seiten der Sonderpädagogik

kommen, die sich von jeher an hoher Heterogenität und Vielfalt der Schüler/innen orientiert hat. Viele Impulse für gelingenden inklusiven Unterricht können auch aus der Reformpädagogik (Montessori, Freinet, …) abgeleitet werden.

Zu den schwierigsten Aufgaben, die Pädagog/innen in inklusiven Klassen (und nicht nur hier) zu bewältigen haben, zählen die Unterrichtsstörungen, vor allem durch herausforderndes Verhalten von Schüler/innen. Sich damit offensiv auseinander-zusetzen und Ideen für ein gelingendes, gemeinsames „Classroom-Management" zu entwickeln gehört ebenfalls zu den Grundbedingungen.

Zu all diesen, hier nur schlagwortartig angerissenen Themen gibt es mittlerweile viele Fort- und Weiterbildungsangebote, Materialien und Literatur. Auch Filme (DVDs), die zeigen, wie Inklusion trotz „weit offener Schere" gelingen kann und für alle zur Bereicherung wird, finden sich am Markt. Hier nur eine kleine Auswahl:

Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Klett und Balmer, 2012 (Zusatzmaterialien online).

Claßen, Albert: Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2013.

Feyerer, Ewald & Prammer, Wilfried: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim: Beltz, 2003.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? (inkl. DVD). Berlin: Cornelsen, 2004.

mittendrin e.V.: Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2012 (incl. Materialien und Vorlagen zum Download).

Schäfer, Holger & Rittmeyer, Christel (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim: Beltz Verlag, 2015.

Siegert, Hubert: Klassenleben. DVD. Best.-Nr. DV878868, Indigo Piffl, 2005 (www.klassenleben.de).

Wenders, Hella: Berg Fidel – Eine Schule für alle. DVD. Lighthouse, 2013.

2. Pythagoras – ein Thema für alle ?

„Pythagoras" wurde für diesen Beitrag ausgewählt, weil es als ein auf den ersten Blick eher abstraktes, mathematisches Thema, die Frage aufwerfen könnte, wie weit es wirklich für alle relevant ist. Braucht z. B. ein Kind mit erhöhtem Förderbedarf etwas darüber zu wissen? Andererseits ist, wie Ewald Feyerer (2012) in Bezugnahme auf Feuser (s. Punkt 1.3.) feststellt, das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand „das Fundamentum der inklusiven Pädagogik". Als die am besten geeignete Methode dafür benennt er (ebd.) den Projektunterricht. Das Thema Pythagoras ließe sich sehr gut in ein größeres, fachübergreifendes Projekt (z. B. „Griechenland einst und heute") einbauen. In diesem Artikel wird es aber als fachdidaktisch projektartig aufbereitetes Thema im Mathematikunterricht gezeigt.

2.1. Lehrplanrelevanz NMS

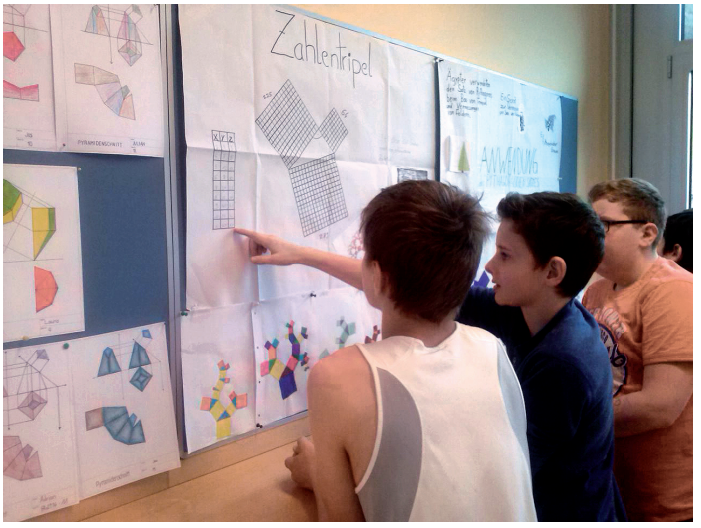
Unter den am häufigsten genannten Bedenken von Lehrerinnen/Lehrern an der NMS gegen Inklusion bzw. gegen den Unterricht in sehr heterogenen Klassen findet man, dass befürchtet wird, „den Lehrplan nicht erfüllen zu können". Liest man allerdings den Lehrplan (vgl. BMB 2015) aufmerksam durch, vor allem auch z. B. die allgemeinen didaktischen Hinweise (besonders Punkt 4 und 5) oder die didaktischen Grundsätze zum Fachbereich Mathematik, erkennt man, dass die Erfüllung des Lehrplans eigentlich nur mit den Mitteln einer inklusiven Pädagogik möglich wird. Es geht um Individualisierung, Differenzierung, kooperatives Lernen, das Herstellen von sinnhaften Bezügen, Diversität, Motivierung, systematisches und situationsbezogenes Lernen, verständnisvolles Lernen, Methodenvielfalt, usw. Erst sehr weit unten, bei den Stoffangaben, findet man dann auch unter 3.3. (= 3. Klasse) die Zeile: „den pythagoräischen Lehrsatz in ebenen Figuren anwenden können".

Es ist somit also klar, dass das Thema Phythagoräischer Lehrsatz im Lehrplan der NMS (3./4. Klasse) vorgesehen ist, allerdings mit allen Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung, nicht nur als Kern- und Erweiterungsstoff.

2.2. Andere Lehrpläne

Da in heterogenen Klassen im derzeitigen Schulsystem noch verschiedene Lehrpläne angewandt werden, soll hier noch die Lehrplanrelevanz des Themas für die Allgemeinen Sonderschule (vgl. BMBF 2008a) und die Schule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (vgl. BMBF 2008b) betrachtet werden. In beiden Lehrplänen kommt der pythagoräische Lehrsatz nicht dezidiert vor, daher ist eine Suche nach dem „Kern" des gemeinsamen Gegenstands sinnvoll. Worum geht es also? Eingeschränkt auf den Bereich Mathematik geht es um ein Thema der Geometrie, um Quadrate und rechtwinkelige Dreiecke, also um Formen und Figuren, deren Erkennung, Benennung, Bezeichnung, Konstruktion, Berechnung, um Fragen der praktischen Anwendung und des Lebensbezugs, uvm. Dieses „Einem-Thema-auf-den-Grund-Gehen" zeigt einerseits bereits Möglichkeiten zu individuellen und differenzierten Zugängen auf, andererseits ergeben sich dadurch viele „Treffer" im Lehrplan der 7. und 8. Schulstufe der ASO (vgl. BMBF 2008a) und im Lehrplan für erhöhten Förderbedarf im Bereich der Handlungsfelder der mathematischen Entwicklung (z. B. Eigenschaften von Körpern und Flächen benennen …). Aber auch in den Strukturgittern finden sich Lernziele, die im Projekt Pythagoras erreicht werden können, beispielsweise sei hier nur genannt „Sich als Teil einer Gemeinschaft empfinden und gemeinsame Aktivitäten miterleben" (vgl. BMBF 2008b).

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass alle Lehrpläne zu einem großen Teil aus wertvollen didaktischen Hinweisen bestehen, die Grundlage zur Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts sein können. Nur der kleinere Teil besteht aus „Stoffvorgaben". Grundsatz für den gemeinsamen Unterricht ist, dass der Lehrplan der Regelschule die Basis für das Unterrichtsgeschehen ist und jede Schülerin/jeder Schüler an möglichst hohe Lehrplanziele herangeführt werden soll.



2.3. Ideen zur methodischen Umsetzung

In einer ersten Phase erforschen die Schüler/innen in Kleingruppen selbsttätig das Thema. Dazu bekommen sie verschiedene Rechercheaufträge, die nach Komplexität und Schwierigkeitsgrad variiert werden (z. B. Wer war Pythagoras, Lehrvideos, Songs, Bildmaterial, das Zahlentripel, die Formel, Zerlegungsbeweise, Herstellen von Legematerialien / Vorlagen für Beweise und den Phythagorasbaum, Anwendungen in der Praxis/im Alltag, …).

Das Ziel der Arbeit besteht in der gemeinsamen Gestaltung einer bunten Ausstellung mit Plakaten, Bildern und Videos. Bei der „Vernissage" dazu präsentieren die Gruppen allen anderen Schülerinnenund Schülern (und eventuellen Gästen, anderen Klassen, …) ihre Arbeitsprodukte. Diese Vernissage kann natürlich auch Ergebnisse aus der Projektarbeit in anderen Fachbereichen beinhalten (z. B. mit griechischen Häppchen kulinarisch bereichert werden …).

Die Aufgaben der Lehrpersonen bestehen in der Vorbereitung und Bereitstellung von Recherchematerialien und -medien (Lehrbücher, Informationsblätter, Internetseiten auf Tablets oder PC, …) und in einer individuellen Unterstützung der Schüler/innen bei der Arbeit je nach Bedarf. Auch die Zeitvorgabe und Gruppenzusammensetzung sollten im Vorhinein überlegt werden und hängen von der jeweiligen Klassensituation ab.

Zur Vorbereitung stehen mittlerweile sehr viele Materialien und Medien zur Verfügung, sowohl in Schulbüchern (bzw. Materialien aus der Schulbuchliste 100T) und Lehrmaterialien von verschiedenen Verlagen (z. B. auch das Legespiel zum Pythagoras, das aber auch selbst hergestellt werden kann) als auch im Internet. Hier findet man vom Rap und modern gestalteten Videos auf Youtube bis zu einem Pythagoras-Gedicht und didaktisch aufbereiteten Lernpfaden viel Infomaterial. Die folgenden Material- und Linkvorschläge in verschiedenen Schwierigkeitsgraden erheben keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit:

Materialien aus der Schulbuchaktion (Liste 100T)

Pythagorasbrett, Nr. 9.188, Wolf GmbH
Geometrische Kommode, Nr. 9.412, Wolf GmbH
Geometrische Kartensätze, Nr. 9.340, Wolf GmbH
Geoshape, Nr. 136.522, Merlin

Materialien – Handel

Kartei und Legespiel zum Satz des Pythagoras, z. B.: http://www.bel-montessori.at/lernmaterial_shop/174_kartei_zum_satz_des_pythagoras

Arbeitsblätter

www.mathe-online.at
www.4teachers.de
www.arbeitsblaetter.org/

Online-Übungen (Selbstlernen, PPT …)

www.aufgabenfuchs.de/mathematik/flaeche/dreieck/pythagoras.shtml
https://www.geogebra.org
www.sws-landshut.de/wp-content/uploads/…/Pythagoras-Abfalter-Alfery-Gyamfi.pptx
ne.lo-net2.de/selbstlernmaterial/m/s1ge/fs/fs_p.ppt

Videos

Pythagoras – Song: https://www.youtube.com/watch?v=8lZ_0qhZ36M
Erklärungen: z. B.: https://www.youtube.com/watch?v=6Ijn5Od78a8 (Duden)

Apps (für Tablet oder Smartphone)

z. B. „Touch Pythagoras", „Pythagoras", „Satz des Pythagoras"…,
Geometrie allgemein: z. B. „GeoGebra", „FreeGeo Mathematik", …
sehr einfache Übungen zu Farben und Formen, z. B.: „Shapes_Colors", „learn shapes", …

In der zweiten Phase soll sich nun jede/r Schüler/in entsprechend ihrer/seiner Möglichkeiten und Ressourcen mit dem Thema individuell auseinandersetzen. Diese Individualisierung bzw. Differenzierung gelingt am besten mit Planarbeit (vgl. Feyerer 2012). Dazu werden Arbeitsaufträge in Plänen formuliert, die wieder nach Art, Schwierigkeit und Komplexität an die Schüler/innen angepasst werden. So kann sich eine Schülerin mit erhöhtem Förderbedarf z. B. weiterhin mit dem Legematerial beschäftigen, Übungen zur

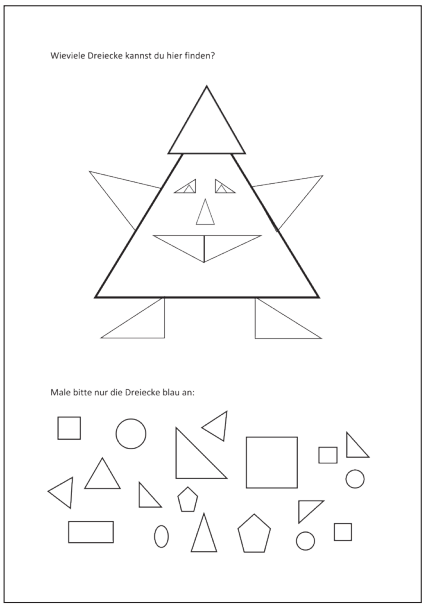
Formenerkennung, usw. durchführen, während sich ein anderer Schüler schon mit den Umformungen des Pythagoräischen Lehrsatzes auseinandersetzt. Natürlich können die Schüler/innen auch in den Wochenplan-Arbeitsphasen kooperieren!

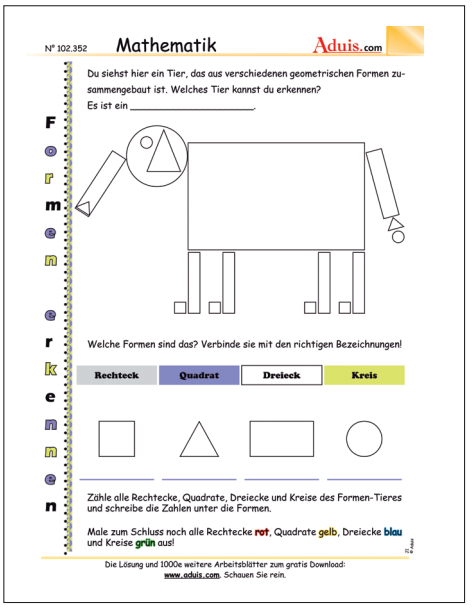
Neben den Plänen muss dazu den Schülerinnen/Schülern das nötige Material (Bücher, Arbeitsblätter, Arbeitsmaterialien, Tablets, aber auch z. B. spezielle Apps für unterstützende Technologien …) zur Verfügung stehen. In den Arbeitsphasen fungieren die Lehrpersonen wieder als individuelle Unterstützer/innen je nach Bedarf.
Die folgenden Beispiele für differenzierte Aufgabenstellungen:

Beispiele für Wochenplanaufgaben:

A) Schülerin mit Lehrplan für erhöhten Förderbedarf

- Tablet: Shapes Colors
- Arbeit mit der Geometrischen Kommode
  (Dreiecke einsetzen, Dreiecke / Vierecke unterscheiden …)
- Arbeit mit Geoshape: Formen bauen (gelbe Dreiecke, rote Vierecke …)
- Muster eines Pythagorasbaums mit dem Legematerial nachlegen
- Arbeitsblätter (Formen erkennen/differenzieren …) z. B.:





www.aduis.at [10. 8. 2016]

B) Schüler mit dem Lehrplan für Allgemeine Sonderschule

- Arbeit mit der Kartei zum Satz des Pythagoras (z. B. Aufgabe 1–12)
- Video mit Erklärung nochmal ansehen
- Online-Lernkurs zu Pythagoras auf „Aufgabenfuchs.de“ – Aufgabe 1–12
- Tablet App: „Touch Pythagoras“
  (mit Lernpartner/in oder Lehrer/in über Erkenntnisse sprechen!)
- Einfache Berechnungen auf Arbeitsblättern
  (Taschenrechner, Umgang mit Quadrieren und Quadratwurzel vorausgesetzt)

C) Schülerin mit NMS Lehrplan und hoher mathematischer Begabung

- Aufgaben aus dem Lehrbuch, die als schwierig gekennzeichnet sind
- Karteikasten zu Pythagoras – Lösen der Expertenaufgaben
- Video auf Youtube: Zusammenhang Pythagoras und Thales
- Gestalten einer PPT oder eines Videos, die z. B. die Umformungen des pythagoräischen Lehrsatzes erklären.
- Arbeitsblätter mit komplexen Aufgabenstellungen , z. B.:

Aufgabe 4

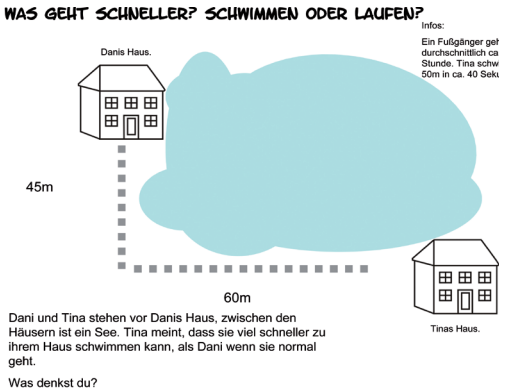
Eine Kuchenform hat die Gestalt eines Primas mit einem gleichschenkligen Trapez als Grundfläche. Sie hat eine Länge von 25 cm, die Länge der schrägen Kanten beträgt 10 cm und die parallelen Seiten des Trapezes betragen 10 cm und 15 cm.

a) Fertige eine Skizze an.
b) Bestimme die Höhe des Trapezes.
c) Bestimme das Volumen der Kuchenform in ml (1 ml = 1 cm³).
d) Wie viel cm² Blech wird für die Herstellung der Form benötigt?

Aufgabe 5

Ein Heißluftballon befindet sich genau 2,5km über A-Dorf. Man kann außerdem B-Stadt und Q-Kaff aus dem Ballon erkennen. Die drei Orte liegen genau auf einer Linie und der Winkel B-Stadt/ Ballon/ Q-Kaff beträgt ca. 90°.

Wie weit sind A-Dorf und B-Stadt voneinander entfernt, wenn A-Dorf und Q-Kaff 2km auseinanderliegen?



www.4teachers.de

Dieser Beitrag zur inklusiven Praxis sollte aufzeigen, dass ein gemeinsames Lernen sehr verschiedener Schüler/innen möglich, sinnvoll und bereichernd ist. An die Lehrpersonen werden zwar hohe Ansprüche in Bezug auf Teamarbeit, Individualisierung, Vorbereitungsarbeit, usw. gestellt, aber ein gelungenes Projekt, in dem alle Lernenden partizipiert und profitiert haben, bringt auch viel Zufriedenheit und Bestätigung mit sich.

Für alle Beteiligten gilt: „Erst durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit den vielfältigen Lebenswelten erschließt sich die Welt insgesamt und dabei ist keine Lebensbedingung weniger wert als eine andere." (Feyerer 2012)

Quellen:

BMB (2015): Lehrpläne Neue Mittelschule. BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 174/2015: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172654/NOR40172654.html [25.07.2016]

BMBF (2008a): Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule. Bundesgesetzblatt II Nr. 137/2008 Lehrplantext: http://www.cisonline.at/sonderschullehrplaene/ [25.07.2016]

BMBF (2008b): Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Bundesgesetzblatt II Nr. 137/2008, Anlage C4 Lehrplantext: http://www.cisonline.at/sonderschullehrplaene/ [25.07.2016]

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feyerer, E. (2012): Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net 3/2012, http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51 [25.07.2016]

Raditsch, D. (2015): Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung.(SQA)".BMBF: http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf [25.07.2016]

Ratz C. (Hrsg) (2011): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena-Verlag.

Reich K., Asselhoven D. & Kargl S (Hrsg.) (2015): Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim: Beltz.

Elke Ravelhofer

Wie sag ich's ?

Zum Themenbereich Nationalsozialismus/ Holocaust im inklusiven Setting

Abstract

Wie kann Vermittlung von Inhalten zum Thema Nationalsozialismus/Holocaust/2. Weltkrieg in heterogenen Lerngruppen stattfinden? Was muss ich beachten? Ist es nicht zu viel verlangt? Welche Inputs sind möglich, um sowohl den Anforderungen der Inklusionspädagogik als auch der Geschichtsdidaktik gerecht werden? Die folgenden Seiten sehen sich quasi als Assistenzleistung, möchten aus der Komplexität der Inhalte Kernfragen herausarbeiten, die am Ende jedes Abschnittes aufgeführt sind. So wird versucht Leitlinien zu skizzieren, die beim Arbeiten mit dem eigenen Material hilfreich sein können. Es sollen aber auch konkrete Impulsinhalte vorgelegt und weiterführende Hinweise zu Literatur- und Onlineangeboten geben werden.[1]

Römerzeit, Ritterburg, Französische Revolution – todlangweilig oder total spannend. Jede/r erlebt(e) es anders. Ein Feld kann sich hier durch den Unterricht verschließen oder Impulse für das Interesse und die Beschäftigung mit geschichtlichen Inhalten und Zusammenhängen geben, sodass die Auseinandersetzung damit über die Schulkarriere hinausreicht bzw. anhält. Einen speziellen Platz scheint hierbei die Auseinandersetzung mit dem Themenkreis Nationalsozialismus/Holocaust/2. Weltkrieg einzunehmen, wird er doch von fast allen mit einem, wie auch immer begründeten, interessierenden Zugang belegt. Fakt ist, die Geschehnisse von damals ziehen ihre Kreise bis ins Jetzt, Mechanismen des Morgen können Parallelen zum Damaligen aufweisen.

Grundsätzliches

Inklusiver Unterricht und das Thema Nationalsozialismus/Holocaust/2. Weltkrieg – ein schwieriges Paar. Jeder Teil an und für sich komplex. Ein klassischer Fall für den Beziehungsstatus: „Es ist kompliziert"? Banal ist das Verhältnis wahrlich nicht, wohl aber bereichernd und voller bemerkenswerter Aspekte. Und es ist lebbar!

Die Entwicklung der Inklusionsbewegung und die Entwicklung der Geschichtsdidaktik haben auch eines gemein. Beide haben in der jüngeren Geschichte eine Wendung vollzogen. Die Inklusionsbewegung tat dies mit der Hinwendung zur vielfältigen Gesamtheit der Lernendengemeinschaft – „Wie stellt sich dieser Inhalt für die Einzelnen dar?" und der Abwendung vom Bild der „homogenisierten" Gruppe (mit „Außenseitern"): „So geht das schon für die gesamte Klasse." Die Geschichtswissenschaft vollzog ihre Ab- bzw. Hinwendung durch dem sogenannten „Linguistic Turn" in der Narrativitätstheorie, dem Abwenden von „So war Geschichte." zu „So könnte Geschichte ausgesehen haben." oder „So war ein Teil des historischen Kontexts." hin (vgl. Barsch 2014, 40f.).

Nun kann sich am Anfang die grundsätzliche Frage auftun: „Ist es nicht eine Überforderung gewisse Teile des Schüler/innenklientels mit dieser doch „schweren Kost" zu konfrontieren?" Hierzu möchte ich auf den Aufsatz von Mittnik zum Thema „Holocaust in der Primarstufe" verweisen (vgl. Mittnik 2016, 59f.), der eine Reihe von Pro- und Contra-Argumenten anführt, die sich partiell auch auf den Inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe anwenden lassen und ebenso als methodisch-didaktische Selbstverortungshilfe für die

1 Teile des vorgestellten didaktischen Materials wurden von der Autorin im Rahmen des Lehrgangs für Gedenkstättenpädagogik an der PH-OÖ konzipiert . Fachhistorische Beraterin war zudem dankeswerterweise Dr. Maria Ecker/erinnern.at

Unterrichtsplanung dienen können. Auch Langer und Windischbauer finden hierzu klare Worte und votieren, wie auch Mittnik, für ein „Pro", gewisse, altersspezifische Rahmungen selbstredend miteinschließend (vgl. Langer & Windischbauer 2010, 175ff.).

Theoretische Überlegungen

Perspektiven der Inklusionspädagogik:

Inklusion – alle in der Lerngemeinschaft mitdenken

Inklusion bedeutet nicht nur, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen mit in den Fokus zu nehmen. Auch Migration, wenig ausgeprägte „Family Literacy" – dies bezeichnet das sprachlich-literarische Milieu in einer Familie (vgl. Dippelreiter, Jörgl, & Aspalter 2015) – Genderthematiken oder problematische sozio-emotionale Gegebenheiten sind etwa *Repräsentationsaspekte der inklusiven Lernendengemeinschaft* (vgl. Booth & Amrhein 2014, 11).

Welche Verschiedenheiten tun sich in der Lerngruppe auf?

Lernvoraussetzungen – Unterschiedlichkeit realisieren

Aus der Charakterisierung der Lernendengruppe heraus können so diverse Eckpunkte der Lernvoraussetzungen herausgearbeitet werden, die mit zu bedenken sind, um gemeinsames Arbeiten gestalten zu können. Hierbei können folgende Bereiche ins Gewicht fallen: *Kognition, Sprachkompetenz, Motorik, Sinneswahrnehmung, Reizverarbeitung oder Konzentration*.

Der Hintergrund der *Soziokulturalität* (Flucht, Migration) ist mit zu beachten, da häufig implizit von einer europäischen Sozialisation ausgegangen wird, in der ja spezifische Begrifflichkeiten und Vorkenntnisse wirksam werden.

Schwierigkeiten in Bezug auf die eigene *Sozioemotionalität* (Brüche in der eigenen Biografie, geringer Selbstwert, eigene Opfer-Erfahrungen, starke Aggressionsanteile, geringes Empathievermögen und/oder zu wenig personale Optionen die Konfrontation mit „schweren" Inhalten zu verarbeiten) nehmen hier eine besondere Rolle ein. Sie können im Speziellen zu einer problematischen Rezeption von Inhalten – besonders solchen, die mit der Thematik Holocaust/Faschismus/2. Weltkrieg zu tun haben – führen. Reaktionen wie „victim-blaming" oder Provokationsagieren können daraus resultieren (vgl. Priebke 2006, 91ff.).

In diesem Kontext ist auch mit zu bedenken, dass die Menschenverachtung, die während des Dritten Reichs an den Tag gelegt wurde, so manche/n Schüler/in der heutigen inklusiven Settings damals als „minderwertig" abgestempelt oder sie gar in ihrer Existenzberechtigung getroffen hätte .

Wie wirken sich die Verschiedenheiten der Lerngruppe auf die Lernvoraussetzungen aus?

Vermittlungshilfen

Die Mühe der Rezeption von (textualen) Gegebenheiten bedingt den Einsatz von Vermittlungshilfen. *Sinnesmodalität* (Hörbeispiel, Bild, 3D-Modell, Brailletext …) oder *Abstraktionsgrad* (gegenständlich, abbildhaft, symbolisch bis abstrakt sprachlich) sind nur einige Differenzierungsvarianten (vgl. Musenberg & Riegert 2015, 224f.). Angemerkt sei hier, dass die genannte Untergliederung nach Abstraktionsgraden deckungsgleich mit den Parametern ist, die die Inhalte im Lehrplan der Sonderschule für Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf (BMBF 2015) aufschlüsseln, also Anknüpfungspunkte vorliegen. Es darf jedoch nicht nur zu reinen Angeboten im Hinblick auf „angerissene Formen von Barrierefreiheit" (Barsch & Dziak-Mahler 2014, 128) kommen. Barsch und Dziak-Mahler postulieren, dass „den Unterschieden von Schülerinnen und Schülern bereits zu Beginn der Lehr- Lern-Prozessen Rechnung getragen werden muss" (ebd.). An Inhalte soll wirklich angedockt werden können, Auseinandersetzung stattfinden.

Wie barrierefrei sind die Materialien? Gibt es Stolpersteine für Einzelne? Geben die Materialien Möglichkeit, Kompetenzen (bezüglich Sachinhalt, Zeit, Quelle, Deutung, Perspektive, Gesellschaft, …) zu entwickeln?

Sprache

Sprache ist das primäre Vermittlungsinstrument im Unterricht. Sie ist – beginnend mit den letzten beiden Klassen der Grundschule – zunehmend Fachsprache und steht im Kontrast zur Lebensumweltsprache von so manchen Schülerinnen und Schülern (vgl. Leisen 2013).
In der Literatur finden für Alltagssprache bzw. Fachsprache häufig die Bezeichnungen BISC (Basis Interpersonal Communication Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Profieciency) Anwendung. Die hervorstechendsten Charakteristika beider Formen sollen hier kurz aufgeführt werden (vgl. Weis 2013, 13ff.).

BICS – Basic Interpersonal Communication Skills	**CALP – Cognitive Academic Language Proficiency**
Alltagssprache	Fach- oder Bildungssprache
in Interaktion gemeinsame konkrete Situation ist vorhanden	als Bericht/Vortrag keine gemeinsame/konkrete Situation
einfacher Wortschatz	komplexer Wortschatz
einfache Sprachaufbau, Satzbau	komplizierter Aufbau von Sprache
Mimik, Gestik unterstützen	nur Sprache als Mittel möglich
geringe Informationsdichte/Komplexität	hohe Informationsdichte/Komplexität

Gerade im Geschichtlichen und Sozialkundlichen ist (Fach-)Sprache auch stark mit im sozio-emotionalen Kontext verankert und oft mit Konnotationen versehen. Ein klares Darstellen ausschließlich auf der Basis von Faktenlagen, ist nicht immer möglich.

Diese Diskrepanz zwischen Fach- und Alltagssprache betrifft vor allem Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen/kognitiven Beeinträchtigungen und Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch, die aus verschiedenen Gründen bisher keine oder nur eine unzureichende Literarisierung in unserer Sprache durchlaufen konnten. Um hier produktiv agieren zu können, müssen sprachliche Werkzeuge Einsatz finden, die komplexe Texte aufzubrechen vermögen. Von diesen sollen zwei im Folgenden näher beschrieben werden. Es handelt sich hierbei um die Konzepte „Sprachsensibler Unterricht" nach Leisen und „Leichter Lesen"/„Leichte Sprache".

Sprachsensibler Unterricht fungiert auch stark im Sinne eines Scaffoldings, eines Gerüstebaus, der hilft, zu mehr Verständnis zu gelangen, mit steigender Sprachkompetenz adaptiert werden kann und schließlich im Idealfall wegfällt. Leisen führt hierzu ein umfangreiches Compendium von Methodenwerkzeugen zu den Bereichen Sprechen, Lesen, Schreiben an wie etwa Wortliste, Bildsequenz, Sprechblasen, Strukturdiagramm oder Satzbaukasten. Der Sprachsensible Unterricht postuliert schaffbare, fach-authentische Begrifflichkeiten im jeweiligen Kompetenzbereich als obligatorisch (vgl. Leisen 2013; Weis 2013).

Leichter Lesen (LL)/Leichte Sprache (LS) definiert sich selbst als konstante Hilfe zur besseren Verständlichkeit. LL/LS tritt häufig im Tandem mit den Publikationen in Schwieriger Sprache – ein Fachterminus – auf.
Um als LL/LS–Text gelten zu können, bedarf es einer Zertifizierung (vgl. Peböck 2015; www.leichte-sprache.org).[2]

2 Um hier sicher zu gehen, keine inadäquaten Benennungen zu verwenden, bezeichne ich die später angeführten Beispiele als Texte in „leicht verständlicher Sprache".

LL/LS unterliegt einem fest definierten Regelwerk (Auszüge):

- Verwendung leicht verständlicher Wörter
- Vermeidung langer, komplizierter Wörter/Erklärung langer Wörter/Schreibung mit Bindestrich (Konzentrations-Lager, Maschinen-Gewehr).
- Darstellung von Zahlen nur als Ziffern/Begrifflichkeiten wie „sehr viel" oder „das ist schon lange her"/Verbildlichungen
- Vermeidung von Fremdwörtern, Abkürzungen
- Phonetische Darstellung von speziellen Aussprachen phonetisch, Bsp.: Hygiene (man spricht: Hügi-ene),
- Verwendung kurzer einfacher Sätze.
- Verwendung direkter Sprache (ebd.)

Es kann sein, dass es kaum oder nur wenig Fortschritte gibt, wenn das persönliche Höchstlevel in LL / LS erreicht ist. LL / LS kann für Leser/innen aber auch ein Zwischenschritt in der Weiterentwicklung der eigenen Lesekompetenzen sein.

Leicht Lesen findet etwa im Angebot des Lern- und Gedenkorts Schloss Hartheim (Führung und Informationskatalog) Anwendung (www.schloss-hartheim.at). Die Themenhefte Nationalsozialismus (Onlinepublikationen) vom Netzwerk „Chancen erarbeiten" in Deutschland können hierbei auch hilfreiche Vorlagen geben, wobei diese keine LL-Zertifizierung vorweisen (vgl. Verein Schloss Hartheim 2014, Themenhefte Nationalsozialismus).
In diesem Zusammenhang sei auch auf kritische Rezeptionen zur Vereinfachung der Sprache im Inklusionskontext hingewiesen (vgl. Schädler & Reichenstein 2015).

Beide Ansätze (Sprachsensibler Unterricht und LL/LS) können auch noch Erweiterungen der Nutzungsmöglichkeiten durch Verknüpfungen mit Gebärdensprache, Brailleunterlagen, Symbolsystemen der Unterstützten Kommunikation o. ä. erfahren.

Wie werden Begriffe in ihrer Bedeutung erkannt und zugeordnet?
Wie werden Begriffe gedeutet und angewendet?
Welche Art der Spracherleichterung bietet sich an?
Besteht die Gefahr der historischen Verfälschung?

Unterrichtssettings – Binnendifferenzierung

Es gilt, nicht nur Barrierefreiheit herzustellen, sondern auch geeignete Formen der Binnendifferenzierung in der Arbeit zu realisieren. Wenzel (2012) gibt hierzu einen übersichtlichen und sehr vielseitigen Überblick, der sich an 13 Komponenten (Aufgabenformen, Sozialformen, Aufgabenunterstützung, Zugänge, Produkte …) orientiert, die in einer Anwendungen bei heterogenen Lerngruppen schlagend werden können (vgl. Wenzel, 224). Dieselbe Autorin stellt auch eine sehr praxisnahe Sammlung von Planungshinweisen für inklusiven Unterricht (Fokus Geschichtsunterricht) vor (ebd. 252f.). Krämer, Przibilla und Grosche (2016) listen neun Inklusionsindikatoren für den Bereich „Methoden, Individualisierung & Differenzierung im Unterricht" dafür auf. Darunter finden sich unter anderem: Lernen am gemeinsamen Gegenstand, gezielte instruktive Techniken oder Materialstruktur (vgl. Krämer, Przibilla, & Grosche, 90) Wenzel warnt jedoch auch vor sogenannten *Differenzierungsfallen*, die vorhandene Stärken/Schwächen noch mehr fokussieren und einer differenzierten Entwicklung nicht dienlich sind (immer nur gute Schüler/innen bilden eine Gruppe, Schüler/innen können Aufgabenformen gezielt aus dem Weg gehen …). Auch eine nicht *sachgemäße Materialauswahl* (zu komplex oder zu kindlich …) wird hier als Stolperstein einer förderlichen Differenzierung angeführt (vgl. Wenzel 2012, 246).

Wesentlich scheint zudem, dass von unterschiedlichen Teilnehmerinnen/Teilnehmern einer heterogenen Lerngruppe behandelte Aufgaben zumindest einen Komplementärbezug haben, sich ergänzen oder verschiedene Perspektiven einer Sache zu Tage bringen.

Nur so kann bei unterschiedlichen Arbeitsformen oder Inhalten „den Beteiligten die fruchtbare Ergänzung der Unterschiedlichkeit transparent werden" (Hasberg 2014, 18).

Welche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung nütze ich?
Wovon profitieren die Schüler/innen besonders?
Was würde ich gerne einmal versuchen?

Perspektiven der Geschichtsdidaktik:

Auf gewisse Kernaspekte des Geschichtsunterrichts, die für die Bearbeitung des Themas besonders relevant erscheinen, soll hier eingegangen werden (vgl. Priebke 2006; Pandel 2013; Hasberg 2014, 34ff.):

Quelle / Authentizität

W-Fragen stellen zu lernen, ist dabei eine wesentliche Fähigkeit (Was?, Wann?, Wer?, Wo?, Warum?, Woher?, Von wem?, An wen? …). In der Realität medialer Überwucherung müssen Unterscheidungshilfen gegeben werden, und es muss geholfen werden, Trennschärfe zu entwickeln.

- Edutainment-Sendungen mit der Menge an Schnitten, Tonuntermalungen, Musik … (Was ist Original, was Hinzugefügtes? …) müssen kritisch betrachtet werden.
- Literaturbeispiele, die rein fiktional konzipiert sind, wie etwa „Der Junge im gestreiften Pyjama" von John Boyne, eigenen sich für die Vermittlung des historischen Grundwissens nicht.

Historische Biographiearbeit/Alltagsbezug

Identifikationsmöglichkeiten können hier gute Brücken ins Jetzt bauen. Die Konkretheit der Situationen kann jedoch helfen, „im Geschehen zu bleiben".

- In der Reihe „Nationalsozialismus in den österreichischen Bundesländern Opfer – Täter – Gegner" werden die Lebensgeschichten verschiedener Personen beschrieben und so Optionen für die Erarbeitung personalisierter Narrative im regionalen Umfeld aus verschiedenen Perspektiven möglich (vgl. www.erinnern.at).

Fragen und Deutung

Hier kommt stark die Fähigkeit zur Dekonstruktion/Rekonstruktion ins Spiel. Was bei einer Quellenbetrachtung beginnt, kann hier vertieft werden.

- Ein Beispiel hierzu wäre etwa ein zensurierter Brief eines Häftlings. Er schreibt unter anderem: „Mir geht es gut …". Nun beginnt Dekonstruktion/Rekonstruktion: Ging es den Menschen wirklich gut? Warum schreibt er es dann trotzdem? Warum schrieben viele das Gleiche? Wie ging es ihnen wirklich? Warum waren sie gefangen? Was hätte er gerne geschrieben? …

Handlungsoptionen

Hier kommt es zu Verknüpfungen mit dem Jetzt. Das war damals. Wie sieht es heute aus? Kann man etwas anders machen?

Multiperspektivität (etwa Opfer, Täter, Bystander …)

Es bedarf einer differenzierten Vermittlung, die aufzufächern vermag und Simplifizierungen etwas entgegenzusetzen hat. Auch eingeengte Perspektiven oder überfordernden Darstellungen kann so entgegengewirkt werden.

- Es gibt den Zwangsarbeiter, den Fabriksbesitzer/Landbesitzer, die freien Arbeiter, die Bevölkerung, die Beamten, die Aufseher, die Passanten, … Jede Person hat ihre eigene Darstellung der Geschehnisse, ihr Narrativ.

Geschichtsbewusstsein

Entwickeltes Geschichtsbewusstsein ist Basis für einen gelingenden Unterricht. Die Unterpunkte nach Pandel (1991) legen durch ihre Strukturen Themenbereiche frei, die für alle in heterogenen Lerngruppen Anknüpfungspunkte darstellen können.

Dimension Geschichte

- Zeitbewusstsein (gestern – heute – morgen)
- Wirklichkeitsbewusstsein (real – fiktiv)
- Historitätsbewusstsein (statisch – veränderlich)

Dimension Gesellschaftlichkeit

- Identitätsbewusstsein (wir – ihr/sie)
- politisches Bewusstsein (oben – unten)
- ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm – reich)
- moralisches Bewusstsein (richtig – falsch)

(Pandel 1991, zit. n. Alavi & Terfloth 2013, 189)

Eine Anmerkung zum Zeitbewusstsein soll hier nicht unerwähnt bleiben, da ja diese häufig als Basiskompetenz für die sinnvolle Teilnahme am Geschichtsunterricht gedeutet wird. Es zeigt sich, dass neben der bisherigen Piaget'schen Erklärung, Zeitbewusstsein entwickle sich stufenweise aufbauend, nun auch Untersuchungsergebnisse vorliegen, die darauf hinweisen, dass sich die Ausbildung eines solchen Bewusstseins bereichsspezifisch vollzieht und nicht primär an Entwicklungsstufen gebunden ist. Dies ist speziell für Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf oder auch sehr junge Schüler/innen von Bedeutung, da es eine Adaption von didaktischen Überlegungen in diesem Kontext mit sich bringen kann bzw. müsste (vgl. Alavi & Terfloth 2013, 186ff.).

Welche Dimension im Bewusstsein von Schülerinnen/Schülern wird angesprochen?
Wie stellt sich die Quelle dar?
Wo gibt es Anknüpfungspunkte zu Biografie/Alltag/Heute?
Aus welcher Perspektive wird berichtet/dargestellt?
Was muss im Bezug auf die mediale Darstellung abgeklärt werden?

Perspektiven der Didaktik zum Thema „Holocaust":

Besondere Charakteristika

Besondere pädagogische Modelle und Überlegungen als Rahmensetzungen in der Behandlung des Holocaust-Themas vor allem für jüngere Kinder oder Schüler/innen mit entsprechend erschwerenden Lernausgangslagen haben sich als hochrelevant erwiesen.

Abram etwa führt in seinem „3-Punkte-Programm" für eine „Erziehung nach Auschwitz" (für Kinder bis etwa 10) folgende Aspekte in der Vermittlung an:

- *Wärme* (eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit)
- *Empathie* (mit Opfern, Zuschauern … Tätern – jeder Mensch kennt diese Rollen)[3]
- *Autonomie* (Nachdenken, Selbstbestimmung, Nonkonformismus)

Für ältere Lernende ergänzt er die Aufzählung noch um folgende Punkte:

- Einsicht in die Tatsache, dass Auschwitz ein *wiederholbares Geschehen* in der Geschichte der Menschheit ist.
- Einsicht in die *Mechanismen und Wirkgrundsätze* von Aggression und Vernichtung

(vgl. Abram 1998, 3f.)

Nach Mkayton zeichnet sich Material für die oben erwähnte Zielgruppen durch folgende Eckpunkte aus:

- *persönliche Vorstellung* der Protagonistin/des Protagonisten
- ein *„normales" Leben* vor der Zäsur durch die Geschehnisse
- eine *Altersstruktur*, die der eigenen nahekommt

3 Was die Empathie mit den Tätern angeht, so bedarf es hier einer Differenzierung: Es ist eher von einem Verstehensempathie als von einer Verständnisempathie auszugehen. („Ich verstehe die Handlung im Kontext" vs „Ich habe Verständnis für die Tat").

- Menschen, die auftreten, die in ihren Wesenszügen weder Engel noch Teufel sind, aber dennoch durchaus starke *Charakterausprägungen* haben können
- Auftreten von *Handlungsoptionen, Dilemmata, oder Wendungen*
- Ein *positives Umfeld, Überleben, Neubeginn*

(vgl. Mkayton 2011, 3f.)

Auch Langer und Windischbauer kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Langer & Windischbauer, 2010).

Wer sind die zentralen Personen?
Wie war ihr Leben vor/während/nach der Zäsur?
Wie zeigen sich die Charaktere?
Gibt es Wahlmöglichkeiten, Wendungen, Dilemmata?
Wie geht die Sache aus?

Empathie vs Identifikation

Zur Gefahr emotionaler Überforderung in der Behandlung der Thematik meint Mkayton: „Während Identifikation das vollständige Aufgehen des Lernenden in der Figur des Protagonisten bedeutet, kann Empathie (…) als kognitive Reaktion auf die Emotion eines Anderen verstanden werden." (ebd., 3). Empathie bedeutet hier eine kognitiv-einfühlende Entsprechung den Befindlichkeiten der Protagonistinnen/Protagonisten gegenüber. Diese soll aufgebaut werden und kann so einer Überwältigungspädagogik entgegenwirken. Wichtig scheint deshalb im unterrichtlichen Geschehen, aktive Ein- und Austrittsmöglichkeiten bei intensiver Behandlung des Themas (Filme, Bilder, Spielszenen, intensive Texte) zu schaffen, um diese Distanz für das Individuum auch durch eine körperliche Aktion noch einmal klar nachvollziehbar werden zu lassen (Raumwechsel, Sesselkreis, Utensil nehmen/ablegen, durch einen Bogen / über eine Schwelle treten). Auch andere begleitende Angebote (Bewegung, Malen, Zeichnen) können hier eine für die Einzelnen ordnende oder beruhigende Funktion haben, vor allem wenn Schrift/ Sprache nicht das primäre Ausdrucksmittel ist.

Gibt es Utensilien (Koffer, Kopfbedeckung …),
die bei der Veranschaulichung helfen können?
Gibt es Ein- und Ausstiege aus intensiven Phasen?
Wie viel an Veranschaulichung wird vertragen?

An dieser Stelle sei abschließend auf eine sehr ausdifferenzierte und empfehlenswerte Liste mit möglichen pädagogischen Fragestellungen zum Thema Holocaust im Unterricht verwiesen: www.erinnern.at / Empfehlungen für den Unterricht über den Holocaust

Praktische Impulse/Materialien

Arbeiten am Wort/Paraphrasierungsblatt und Wortzerlegung

Beide Strukturierungsformen werden im Methodenkatalog bei Leisen aufgeführt (vgl. Leisen 2013, 298f., 302f.), Anregungen dazu kamen auch aus Büchern / von Webseiten (Gluck Wood, 2008; Themenhefte Nationalsozialismus; Verein Schloss Hartheim, 2014). So enstanden ingesamt 45 Beispiele für Paraphrasierungen oder Wortzerlegungen. Hier werden einige davon exemplarisch angeführt. Da eine bedeutende Zielgruppe die Kinder und Jugendlichen sind, die sich die deutsche Sprache erst aneignen, sind Artikel und ggf. Pluralformen angeführt, um so auch den Anforderungen des Fachbereichs DaZ (Deutsch als Zweitsprache) zu entsprechen.

Einsatzmöglichkeiten

Erarbeitung, Zuordnung, Abfrage, Paare bilden, nach Themen sortieren, als Verständnishilfe auflegen, Glossare erstellen …

Die Wortzerlegung

- Zusammengesetzte Hauptwörter werden in ihrer „Bedeutungsgewalt" *zerkleinert und übersichtlicher* (Verständnisklärung).
- Wortzerlegungen können auch für *weiterführende Fragen* oder *anfängliche Impulse* herangezogen werden, dies gilt sowohl für Schüler/innen mit elementaren als auch solche mit elaborierten Ansprüchen.

→ **Kristallnacht** → Nacht der Scherben → Was ging kaputt? Warum? Wer hat zerstört? usw.
→ **Kinderfachabteilung** → Was stellt man sich darunter vor? Was geschah dort wirklich? Was war der Sinn dieser Wortschöpfung?
→ **Schutzstaffel** → Wen hat sie geschützt? → Die Taten waren das Gegenteil von Schutz …

- Hilfreiche *grammatikalische Erkenntnisse* für Lernende des Deutschen (Artikel, Pluralbildung) werden dargestellt.

die Gleichschaltung	die Schaltung = hier: nur ein Programm, dasselbe für alle	gleich = ohne Unterschiede
die Kristallnacht	die Nacht = Gegenteil von Tag	das Kristall = hier: Glas, Scheiben, Spiegel, Scherben davon
die Hitlerjugend/ die HJ	die Jugend = hier: die deutschen Buben ab 10 Jahren	Hitler = hier ist er das Vorbild, der Held
der Rüstungsbetrieb	der Betrieb = eine Fabrik	die Rüstung = alles, was man für Krieg braucht: Patronen, Minen, Bomben, Gewehre, Panzer, Pistolen, …
die SA/ die Sturmabteilung	die Abteilung = eine Gruppe	der Sturm = hier: auf jemand mit Gewalt hingehen, jemanden attackieren
die SS/ die Schutzstaffel	die Staffel = hier eine Gruppe	der Schutz = kommt von beschützen
der Todesmarsch	der Marsch = ein sehr langer Weg zu Fuß	der Tod = hier: viele Menschen sterben dabei
die Kinderfachabteilung	die Fachabteilung = hier: eine besondere Abteilung im Krankenhaus	die Kinder
der Kindertransport	der Transport = hier: wird jemand weggebracht	die Kinder
das Konzentrationslager	das Lager = hier: ein Gefängnis im Freien mit vielen Baracken (schlecht gebauten Häusern)	die Konzentration = hier: Menschen müssen an einem Ort zusammenbleiben

Die Paraphrasierung

- Fachwörter werden in einfache Hauptsätze aufgefächert und *entfalten* so ihre *Bedeutung* (Verständnisklärung).
- *Weiterführende Fragen* oder *anfängliche Impulse* können gestaltet werden
- Hilfreiche *grammatikalische Erkenntnisse* für Lernende des Deutschen (Artikel) werden verdeutlicht.

die Front	Die gibt es im Krieg. Dort stehen einander 2 Gruppen gegenüber. Sie bekämpfen sich (schießen aufeinander). Dort ist es besonders gefährlich.
die Nürnberger Prozesse	Das waren Verhandlungen vor Gericht. Da war der 2. Weltkrieg schon vorbei. Dabei kamen ein paar wichtige Nazis vor Gericht. Sie kamen lange ins Gefängnis oder sie bekamen die Todes-Strafe.
die Propaganda	Leute finden, nur ihre eigenen Ideen sind richtig. Dann darf man nur diese hören (Radio, Musik, Videos), sehen und lesen (Bücher, Fernsehen, Zeitung, Filme, Postings, Webseiten). Andere Ideen sind oft verboten.
der Putsch	Eine Gruppe von Menschen will bestimmen. Sie wird aber nicht zum Bestimmer gewählt. Sie will mit Gewalt und bösen Tricks an die Macht kommen (= Bestimmer werden). Was sie macht, nennt man _____
die Sowjetunion	Es war dort, wo heute Russland ist. Es war aber größer. Auf dem Atlas kannst du das sehen. Seine Grenzen hörten zum Beispiel bei diesen Ländern auf: Polen, Rumänien, Afghanistan, Iran und China
die Synagoge	Das ist das Gotteshaus (≈ Kirche) für Juden. Dort treffen sie sich. Dort beten sie und lesen aus ihrem heiligen Buch. Dieses nennt man die Thora.
der Zivilist	Das Wort verwendet man oft im Krieg. Das ist jemand, der nicht Soldat ist und nicht kämpft.

Arbeiten mit einem Bildimpuls

Abb. 1: Besetzung des Sudetenlandes 1938

Abb. 2: Der zerstörte Tummelplatz / Graz 1944

Ein Bildblatt „Wer hat was gesagt?", „Wer hat was gedacht?"

Das Bildblatt setzt sich mit dem Thema „Herrschaft – Versprechen – Manipulation" auseinander.

Zu den Bildern

Die Bilder auf dem Blatt sind nur mit „Abb" und Nummer und ohne Benennung versehen, um eine freieren methodisch-didkatischen Zugang zu ermöglichen.

Die erste Abbildung zeigt eine mit Hakenkreuzfahnen geschmückte Straße. Es sind Feierlichkeiten zum Anschluss der Sudetendeutschen Gebiete 1938. Auf der Straße gehen in einer Reihe Hand in Hand: vier deutsche Soldaten, eine Frau, zwei Mädchen, ein Junge und ein kleines Kind. Zwei Soldaten halten je ein Kleinkind auf dem Arm. Einige der Gruppe tragen Blumensträuße (Sudetenland 1938). Es wurde bewusst keine Darstellung mit Hitlergrüßen gewählt, da bei der Erarbeitung von sprachlichen Äußerungen dieser sonst eine ungewollte Fokussierung erhalten könnte.

Die zweite Abbildung zeigt den von Bombentreffen zerstörten Tummelplatz in Graz 1944. Menschen laufen über den mit Schutt bedeckten Platz. Eine Frau, die einige Dinge unter dem Arm trägt, dreht sich zum Fotografen, blickt die Betrachter also direkt an.

Didaktische Überlegungen

Die Ausgangsbasis ist bewusst sehr elementar angesetzt, da eine weiter elaborierte Präsentation auch mit Materialien zum herkömmlichen Geschichtsunterricht hier Andockungsmöglichkeiten findet. Das Material kann für die ganze Lerngruppe oder als Differenzierungsmaterial Anwendung finden.

Zielpunkte

- Wahrnehmen von Manipulation in der Politik
- Konfrontation mit dem Scheitern von (Unrechts)-Systemen

Vorfeld

- Das Blatt kann als Einstieg gewählt werden: „Was war dazwischen?"
- Beschäftigung mit dem Thema „Alltag in Deutschland vor und während des 2. Weltkriegs (Jubel, große Versprechungen, Paraden, Bauten, Soldaten an der Front, Bombenkrieg in den Städten, Hunger, Angst, Zerstörung).
- Schüler/innen haben schon Abläufe, Gegebenheiten, Eckpunkte des Themenkreises Holocaust/Zweiter Weltkrieg/Nationalsozialismus bearbeitet und widmen sich jetzt der Zivilbevölkerung.

Einstiegstext (in vereinfachter Sprache)

- Dieser kann als Einstieg, Abschluss, Vertiefung oder als zu erweiternde Textbasis im Geschichtsunterricht herangezogen werden. Er kann von einem Teil der Klasse auch ausgeweitet werden.
- Rollen-/Schattenspiele, Plakate, Zeichnungen können ebenfalls daraus entstehen. Dies kann auch fächerübergreifend erfolgen.

Alle freuen sich sehr!
Einer hat ein großes Versprechen gemacht.
Er sagt: „ Von mir bekommt ihr viele gute Dinge!"
Alle jubeln (= freuen sich laut) und sagen:
„Du bist der Beste! Du kannst über uns bestimmen!"
Dann merken sie:
Das ist alles gar nicht wahr!
Das war eine Lüge.
Der hat gar nichts geschenkt. Der hat viel weggenommen. Wie ein Dieb.
Ganz viel ist auch kaputtgegangen.

Bildblatt und Einstiegstext:

- Das Blatt soll die Situationen am Anfang/während des Krieges und am Ende des Krieges/nach Kriegsende gegenüberstellen.
- Es zeigt möglichst gut erkennbar einzelne Menschen in einem Kontext, den man leicht deuten kann. Es geht um Situationen, die Anknüpfungspunkte aus dem eigenen Lebensvollzug haben können. Hierzu sei auf die Einstiegstexte verwiesen. Diese können Anker zu Beginn setzen.
- Es können zudem eigene Erfahrungen eingebaut werden. Der eigene Erfahrungsrahmen dient dann als Bezugsrahmen für die Beschäftigung mit den historischen Kontexten.
- Das Bildblatt ist als Impulsgeber für Gruppen gedacht, als Präsentationsblatt und evtl. ohne Sprechblasen als Grundlage für ein einfaches Merkblatt.
- Ob Jahreszahlen dazu erklärt/präsentiert werden oder nur auf eine Vorher-Nachher-Konstellation Bezug genommen wird, ist situationsspezifisch zu entscheiden.
- Auch ob das Blatt in der Kontextaufarbeitung (vorher – nachher) zerschnitten wird, hängt von der didaktischen Verwendung ab.

Sprech- und Gedankenblasen:

- Ein Vorschlag wäre, nicht gleich direkt in die Sprech- und Denkblasen zu schreiben. Da es sich nicht um erfundene Figuren, etwa einer Graphic Novel, handelt, stehen reale Schicksale hinter den Menschen. Das Bedürfnis, hier Achtsamkeit an den Tag zu legen, ist somit gegeben.
- Die Denk- und Sprechblasen fungieren als Impulse, um Äußerungen zu überlegen. Es ist der optische Reiz zur Aufforderung „Was könnten die Menschen sagen/denken?" Auch das vorschnelle Beschmieren soll hier ein wenig hintangehalten werden.
- Man kann eigene größere Sprechblasen herstellen und darauf kleben. So ist Flexibilität ermöglicht.
- Nimmt man zur Erarbeitung keine einzelne Papierkopie sondern eine großes laminierte Exemplar, kann man hier die Texte mit Klebeband oder mit Post-its flexibel befestigen. Eine vielfältige Handhabung ist auf jeden Fall gegeben.

Zeitrahmen und Verlaufsmodule (Vorschlag)

Diese können von Gruppe zu Gruppe stark variieren.

- Die Module, die blau unterlegt sind, dienen der Erweiterung und Vertiefung, sind für den stringenten Verlauf nicht unbedingt nötig. Sie können evtl. auch als Erweiterungen in integrativen Settings gesehen werden.

Optionen für Unterrichtsverläufe

SuS: steht für Schülerinnen und Schüler

Vorgehen	Material/Arbeitsform	Anmerkung
Einstiegsgeschichten zur persönlichen Identifikation Austausch über Erfahrungen/Worte finden für Gefühle evtl. Entwicklung eigener Rollenspiele	Kopie der Einstiegstexte Blatt oder Tafel zum Sammeln von Stichworten oder Piktogrammen (Gefühle)	Einstieg und Sicherung von Grundkonzepten (Vorgang, Gefühl) Hier ist nur der persönliche Alltagsbezug von Bedeutung.
Was siehst du? Was wird von SuS wahrgenommen?	Bildblatt vergrößert (an der Tafel oder Beamer)	Wahrgenommenes nicht Interpretiertes
Was wird dargestellt? Die Bilder in einem groben historischen Situationskontext präsentieren „Viele Menschen waren von Nazis sehr begeistert. Sie haben gejubelt. Sie haben sich gewünscht, dass …" evtl. können hier schon Vermutungen über: Was geschah (unmittelbar) vorher, was (unmittelbar) nachher? angestellt werden	evtl. Notizen an der Seitentafel machen, um eine Sammlung zu haben	Abklärung der Inhalte um Fehlinterpretationen vorzubeugen. Von den Teilen des Wahrgenommenen kann auf die Gesamtheit des Zusammenhangs verwiesen werden. Die Vorher-Nachher-Abklärung ist hier eher ein Herantasten an die Situation. Die momentane Situation des Bildes ist Brücke vom persönlichen Einstiegstext zum großen historischen Verlaufskontext.
Erste Überlegungen zu sprachlichen Äußerungen, Gedanken sammeln/überlegen auf Satzstreifen schreiben oder schreiben lassen.	in Gruppenarbeit oder gemeinsam Satzstreifen zu den Bildern über den Bildern an der Tafel sammeln.	Hier ist der Ausgangspunkt der momentane situative Zusammenhang des Bildes (historisch gerahmt)
Präsentation der verschiedenen Äußerungen Es werden Personen für jedes Bild gesucht, die sozusagen **Sprachrohre** sind. SuS stellen sich zum Blatt und sprechen ihre Aussagen. ODER Die Sprecher/innen nehmen das Plakat, stellen sich gegenüber, halten es vor ihre Köpfe und sprechen die Sätze.	Zerschnittene und vergrößerte Bildhälften Satzstreifen	Vor dem Ausfüllen der Sprechblasen kommt das Sprechen an sich. Ich bin Sprachrohr. Das Verbergen hinter einem Blatt hilft, Distanz zu halten, und verdeutlicht die Sprachrohrtätigkeit.

evtl. **Was geschah vorher?** **Was geschah nachher?** die schon früher bearbeiteten Inhalte werden kurz wiederholt – siehe Vorfeld	zur Unterstützung Bildmaterial aus den betreffenden Einheiten und evtl. Stichworte dazu	Ein Bogen historischer Verläufe soll anschaulich gemacht werden. Es wird eine Brücke zum großen historischen Verlaufskontext geschlagen. Das Kontextwissen ist geschärft.
Jetzt wird der **Vorgang der Textsuche** wiederholt, bzw. schon bestehende **Texte verändert oder belassen**.	Kopien der Bildblätter Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Klassenarbeit	Wenn Aussagen gleich bleiben, ist das kein Problem. Es können sich aber auch andere Texte ergeben haben.
Präsentation der verschiedenen Äußerungen. Es werden Personen für jedes Bild gesucht, die sozusagen **Sprachrohre** sind. SuS stellen sich zum Blatt und sprechen ihre Aussagen. oder: Die Sprecher/innen nehmen das Plakat, stellen sich gegenüber, halten es vor ihre Köpfe und sprechen die Sätze.	zerschnittene und vergrößerte Bildhälften Satzstreifen	Das Verbergen hinter einem Blatt hilft, Distanz zu halten, und verdeutlicht die Sprachrohrtätigkeit.
Ausfüllen der Leerstellen Gemeinsam (S und L) wird geklärt , was schreibe ich hinein	eigenes Blatt	Variante: Die Klasse sucht Beispielsätze aus und schreibt dies in die Sprechblasen.
Präsentation der Ergebnisse	Vorstellung der Blätter	
Mögliche Additiva **Wie könnte es weitergehen?** evtl. Überlegungen, wie ist es nach dem zweiten Bild weitergegangen … oder: **Was heißt das für mich?** Kann ich so etwas erleben, auch wenn jetzt eine andere Zeit ist?	Gespräch in der Klasse	nur gedankliche Auseinandersetzung

Arbeiten am Text

Völkel (2012) beschreibt eine Vielzahl von Möglichkeiten geschichtliche Texte im Unterricht zu bearbeiten, wobei hier durchaus auch einige der von ihr vorgeschlagenen Optionen gut in heterogenen Lerngruppen realisierbar sind (vgl. Völkel). Es gibt jedoch auch historische Texte, die per se schon so beschaffen sind, dass sie sich zur Differenzierung anbieten. Im vorliegenden Beispiel liegen ebensolche Äußerungen einer Zeitzeugin vor.

Texte der Zeitzeugin

Zu den Texten

Bei einem Rundgang (2014/15) durch das Mauthausen Memorial (Gedenkstätte Mauthausen) wurden von den Guides zwei Texte ausgegeben, die Aussagen einer „Anrainerin" des Konzentrationslagers Gusen wiedergeben. Unterteilungen sind am ausgegebenen Text so eingezeichnet.

Ursprünglich stammen die Texte aus einem Werk Innerhofers „Die Schreibtruhe – die Geschichte der Hanni R." – Hier wird die Lebensgeschichte einer Frau erzählt, die Magd auf einem Bauernhof war, der sich in der Nähe des KZs Gusen befand. Die Texte thematisieren die Bystander-(Mitläufer-)Problematik.

Die Sprechende / die Zeitzeugin

Hanni R. – Johanna Rittenschober, geb. Lampelmaier – kommt 1921 auf die Welt. Sie wird in rigider Strenge erzogen. Sie ist eine Magd, für die der Anschluss auch etwas Befreiendes hat. Doch erkennt sie danach die Härte und Grausamkeit des Regimes. Verwandte / Bekannte von ihr arbeiten als Zivilangestellte im KZ Gusen. SS-Leute kehren am Bauernhof ein. Sie berichten von Giftgasmorden. Johanna sieht die Häftlinge bei schwerster Arbeit, beim Zusammenbrechen, später bei den Todesmärschen. Sie sieht, wie sie misshandelt und erschlagen werden. Sie riecht den Verbrennungsgeruch der Krematorien. Sie muss selber Denunziantion befürchten, als sie versucht Feldfrüchte für KZ-Häftlinge am Weg fallen zu lassen. Erst in den 1990er-Jahren berichtet sie ihre Geschichte dem Journalisten Helmut Schödel und dem Autor Franz Innerhofer (Angerer 2011; Angerer & Ecker 2014).

Vorfeld

Die örtlichen Gegebenheiten und das grobe Geschehen im und rund um das Konzentrationslager sollten vorbearbeitet sein. Das KZ Gusen existiert nicht mehr, dennoch war es da/ist Realität.

Bearbeitung – Einstieg (Optionen)

- Die Schüler/innen bekommen den Text kontextfrei … (Worum kann es gehen?)
- Schüler/innen stellen Fragen an den Text: Wer?, Wo?, Wann?, Wie alt? …

Texte:

Text 1:
Aber das Lager war neben uns/
Jeden Tag haben wir vom Lager gewusst/
Jeden Tag haben wir nicht über das Lager geredet
(Innerhofer 1996, 25)

Text 2:
Gewusst hätte ich ja/Wie es anders gehen hätte können/
und meine Mutter hats auch gewusst/und andere Frauen habens auch gewusst/
aber hinterher/alles immer hinterher/
soviel Unsinn/Ich darf gar nicht daran denken/
wie viel Unsinn/Ich über mich ergehen hab lassen
(Innerhofer 1996, 37)

Text 1 – Basistext: im Indikativ

– eher für Schüler/innen mit erschwerten Lernausgangsbedingungen geeignet
Fragen dazu:

- **Was heißt neben?** So wie die Nachbarin/der Nachbar in der Siedlung oder im Wohnblock?
- Wie nah ist dir jemand, dass er dein/e Nachbar/in ist?
- Was weißt du über sie/ihn, auch wenn du sie/ihn nur hörst oder an sie/ihn denkst?
- Hier können auf der Ebene der taktilen, optischen oder akustischen Wahrnehmung des anderen Bezüge hergestellt werden … Bsp: Wie klingt die Stimme, wenn sie/er freudig ist, wenn sie/er jemandem etwas anschafft, sie/er erschöpft ist?
- **Jeden Tag … gewusst:** „Kann man Nachbarinnen/Nachbarn vergessen?", „Was weißt du über deine Nachbarinnen/Nachbarn?", „Was haben sie vom Lager gewusst?", „Woher haben sie es gewusst?"

- **Jeden Tag haben wir …** „ Hat es schon einmal etwas gegeben, an das du immer (= jeden Tag) denken musstest?", „Hast du darüber geredet?", „Warum haben diese Leute gar nichts gesagt?"

Text 2 – erweiterter Text: im Indikativ und Konjunktiv

Fragen dazu? :

- **„Was hätte anders gehen können?"**
- **„Wer weiß noch etwas?"**, „ Was wissen Sie zusammen?"
- **„Was heißt hinterher?"** „Wann ist hinterher?"
- **„Welchen Unsinn meint die Person?"**
- **„Was heißt Unsinn über sich ergehen lassen?"**
- „Hast du eine Idee, wie es anders hätte gehen können?"

Weiterführendes

- Der biografische Text zu Johanna Rittenschober (Angerer 2011; Angerer & Ecker 2014) und eine parallel dazu vereinfachte Version können zu näheren Betrachtung herangezogen werden. In der letzteren Quelle liegen auch Bilder von Johanna Rittenschober (ca. 1940 und 2011) vor.
- Vertiefung Bystanderproblematik, Sicherung historischer Inhalte
- weitere Einheiten mit Themen wie „ Zivilcourage", „ Wünsche für andere", …

Zu Gedenkstätten, Bücher, Webseiten

Gedenkstätten[4]

- Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim (www.schloss-hartheim.at) (Vermittlungsprogramme ab 4. Schulstufe)
- Mauthausen Memorial (www.mauthausen-memorial.org)
- Katalog der NS-Gedenkstätten in Österreich (www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/katalog)
- Einen Überblick bezüglich Hilfestellungen bei Gedenkstättenbesuchen (Fragen, Anmerkungen) listen Langer/Windischbauer auf. (Langer & Windischbauer 2010, 182) .

Literatur (Auswahl)

- „Was war los in Hohenhorst?" – Ein Buch über die Nazi-Zeit in leichter Sprache mit dem Schwerpunkt Lebensborn – Heime (Felguth 2015)
- „Anne Frank, ihr Leben" – Die Geschichte Anne Franks in vereinfachter Sprache (Hoefnagel 2014 ; auch online unter www.bidok.uibk.ac.at 2015)
- „Weg von hier, Linz – Shanghai – Israel" Ein Bilderbuch mit Linz-Bezug und für Kinder auf der Grundstufe II geeignet (Führer, Hoheneder, & Nowotny 2012)
- „Holocaust, was damals geschah" – ein Dorling Kindersley Buch, etwas kompakter verfasst (Gluck Wood 2008)

Onlineangebote (Auswahl)

- Bücher und Materialien auf Deutsch – darunter viele Rettungsgeschichten – finden sich unter den pädagogischen Materialien der International School for Holocaust Studies (ISHS) / Yad Vashem (www.yadvashem.org)
- Eine Vielzahl von Materialien, Literatur und Unterrichtshinweisen finden sich auf der Homepage von erinnern.at (www.erinnern.at).

4 Da die Autorin aus dem Linzer Zentralraum kommt, werden vor die beiden ersten Gedenkstätten gesondert angeführt.

Abschluss

In der Modifizierung von Materialien zum Thema Holocaust/Nationalsozialismus/2. Weltkrieg für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen liegt Schatz und Gefahr zugleich. Der Schatz, den man zu Tage fördern kann, ist die Gelegenheit, Wesentliches aus der menschlichen Geschichte nahezubringen und Schülerinnen/Schülern die Option zu geben, dies für sich/nach ihren Möglichkeiten gut zu reflektieren. Man kann Welteröffnung betreiben. Die Gefahr besteht in Aspekten wie Trivialisierung, Plakativismus oder Überwältigungspädagogik. Aus Angst davor aber das Thema nicht anzugehen, ist keinesfalls eine Alternative. So lässt man einen Teil der Lernendengemeinschaft zurück. Teilhabe am (Welt)-Wissen ist etwas, das (allen) weiterhilft. Vielleicht in Zeiten wie unseren noch einmal mehr.

Literaturverzeichnis

Abram, I. (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht. http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf [8. 7. 2016]

Alavi, B., & Terfloth, K. (2013): Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In T. Klauß, & K. Terfloth (Hrsg.), Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung (S. 185 – 207). Heidelberg: Edition "s".

Angerer, C. (2011): Vom Schweigen und vom Reden. Zu Innerhofers Bühnenmonolog „ Schreibtruhe". SALZ. Zeitschrift für Literatur, 146, S. 58 – 62.

Angerer, C., & Ecker, M. (2014): Johanna Rittenschober – die Augenzeugin. In: C. Angerer, & M. Ecker, Nationalsozialismus in Oberösterreich (S. 257 f.). Studienverlag.

Barsch, S. (2014): Narrative Vielfalt – Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In: S. Barsch, & W. Hasberg (Hrsg.). Schwalbach: Wochenschau.

Barsch, S., & Dziak-Mahler, M. (2014): Problemorientierung inklusive - Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In: B. Amrhein, & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule (S. 119 – 132). Waxmann.

BMBF. (2015): Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. (BMBF, Hrsg.) www. cisonline.at: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_-_LP_Sept._2015.pdf [8. 7. 2016]

BMBF (Hrsg.). (kein Datum): www.bmb.gv.at/. Abgerufen am 07 2016 von Lehrplan der NMS: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172654/NOR40172654.html

Booth, T., & Amrhein, B. (2014): Developing inlusion - a continuous process. In B. Amrhein, & D. -M. M. (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv - Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule (S. 25 - 29). Waxmann.

CISONLINE. (kein Datum): cisonline.at. (BMBF, Hrsg.) http://www.cisonline.at/sonderschullehrplaene/ [8. 7. 2016]

Dippelreiter, M., Jörgl, S., & Aspalter, C. (2015): ÖRLP_Zwischenbericht_final.pdf. (BMBF, Hrsg.) http://www.legimus.tsn.at: http://www.legimus.tsn.at/lesekompetenz-externe-downloads/O%CC%88RLP_Zwischenbericht_final.pdf [8. 7. 2016]

erinnern.at. (kein Datum): lernmaterial-unterricht/lehr-und-lernmittel-methodik-didaktik: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/lehr-und-lernmittel-methodik-didaktik [8. 7. 2016]

Führer, M., Hoheneder, G., & Nowotny, R. (2012): Weg von hier … Linz – Shanghai – Israel. Wagner Verlag.

Felguth, A. (2015): Was war los in Hohenhorst? Ein Buch über die Nazi-Zeit in leichter Sprache. Frankfurt / Main: Mabuse.

Gluck Wood, A. (2008): Holocaust: was damals geschah. (K. Fellner, Übers.) London: Dorling Kindersley.

Hasberg, W. (2014): Historisches Lernen für alle. In: S. Barsch, & W. Hasberg (Hrsg.), Inklusiv Exklusiv Historisches Lernen für alle (S. 11 – 39). Schwalbach. Wochenschau.

Hoefnagel, M. (2014): Anne Frank, ihr Leben. (B. Stoll, Übers.) Spass am Lesen Verlag.

Hoefnagel, M. (2015): bidok.uibk.ac.at/. http://bidok.uibk.ac.at/library/frank-leben-I.html [8. 7. 2016]

Innerhofer, F. (1996): Schreibtruhe. Residenz.

Krämer, P., Przibilla, B., & Grosche, M. (2016): Woran erkennt man schulische Inklusion ? (H. Goetze, Hrsg.) Heilpädagogische Forschung , 42, S. 83 – 95.

Langer, S., & Windischbauer, E. (2010): Das Thema Holocaust in der Volksschule. In: C. Kühberger, & E. Windischbauer (Hrsg.), Politische Bildung in der Volksschule (S. 173 – 188). Studienverlag.

Leisen, J. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Klett.

Mittnik, P. (2016): Die Darstellung des Themengebiets Nationalsozialismus in den Österreichischen Schulbüchern der Primarstufe. In: C. Fridrich, R. Klinger, R. Ptozmann, W. Greller, & R. Petz (Hrsg.), Forschungsperspektiven 7 Pädagogische Hochschule Wien (S. 57 – 72). LIT Verlag.

Mkayton, N. (5 Jg./2011): Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holoaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht. Medaon für jüdisches Leben in Forschung und Bildung (Nr. 9), S. 1–9.

Musenberg, O., & Riegert, J. (2015): Medien im inklusiven Fachunterricht – Didaktische Fragen an der Schnittstelle von Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik. In: D. Blömer, M. Lichtblau, J. A.K., K. Koch, M. Kürger, & R. Werning (Hrsg.), Perspektiven auf inklusive Bildung – Gemeinsam anders lehren und lernen (S. 224 – 229). Springer VS.

Pandel, H. (2013): Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau.

Peböck, B. (2015): Durch einfache Sprache zu besserem Verstehen. Linz.

Priebke, W. (2006): Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule – Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Unterrichtskonzepts für den Förderschwerpunkt Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt .

Schädler, M., & R. ,. (2015): Leichte Sprache und Inklusion. In: K. Candussi, & F. W. (Hrsg.), Leicht Lesen – der Schlüssel zur Welt (S. 39 – 62). Böhlau.

Themenhefte Nationalsozialismus, a. A. (kein Datum): Themenhefte Nationalsozialismus. http://www.chancen-erarbeiten.de/download/themenhefte/nationalsozialismus.html [29. 1. 2016]

Völkel, B. (2012): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. (U. Mayer, H. Pandel, G. Schneider, & B. Schönemann, Hrsg.) Wochenschau.

Verein Schloss Hartheim. (2014): Informationen über den Lern- und Gedenkort Schloss Hartheim. http://www.schloss-hartheim.at/images/Downloads/Schloss%20Hartheim_LL_final_bf.pdf [29. 1. 2016]

Weis, I. (2013): DaZ im Fachunterricht Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Verlag an der Ruhr .

Wenzel, B. (2012): Heterongenität und inklusion - Binnendifferenzierung und Individaulisierung. In: B. M. M, Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Bd. 2, S. 238 – 254). Schwalbach: Wochenschau.

www.erinnern.at. (kein Datum): Nationalsozialismus in den österreichischen Bundesländern: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/jugendsachbuchreihe-nationalsozialismus-in-den-oesterreichischen-bundeslaender [8. 7. 2016]

www.erinnern.at /Empfehlungen für den Unterricht über den Holocaust. (kein Datum). www.erinnern.at: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/empfehlungen-fuer-unterricht-ueber-den-holocaust [8. 7. 2016]

www.leichte-sprache.org. (kein Datum). http://www.leichte-sprache.org/index.php/startseite/leichte-sprache [8. 7. 2016]

www.yadvashem.org. (kein Datum). International School for Holocaust Sudies: http://www.yadvashem.org/yv/de/education/lesson_plans/index.asp#1 [8. 7. 2016]

Zeitzeugenaussagen. (o.J.): Begleittext – Rundgang Mauthausen Memorial .

Abbildungsverzeichnis

Seite 51: Abb. 1: Besetzung des Sudetenlandes 1938, Bundesarchiv, Bild 183-H13158 / Fotograf: unbekannt
Seite 51: Abb. 2: RF147042, Kristan Adolf, zerstörter Tummelplatz nach Bombenschäden in Graz, 1944, Multimediale Sammlungen / UMJ

Erzsébet Matthes

So ein Theater!

Inklusion durch die Methode des Dramaspiels

Abstract

Das Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel" ist in vielen Ländern mittlerweile ein wichtiger Bestandteil der Curricula. Durch dieses Fach sollen die ästhetischen und künstlerischen Kompetenzen der Schüler/innen gefordert werden. Als angenehmer Nebeneffekt werden auch die positiven Einflüsse des Faches auf die sozialen Kompetenzen erwähnt. Ist das alles? Kann man „Darstellendes Spiel" nur im künstlerischen Kontext benutzen?

In diesem Artikel werden das Spiel und das „Darstellendes Spiel" theoretisch vorgestellt. Es wird versucht, die Frage zu beantworten, ob die Methoden des „Darstellendes Spiels" auch in anderen Unterrichtsfächern genutzt werden können, und wie es mit dieser Methode gelingt, positive Beziehungserfahrungen zu schaffen – nicht nur zwischen Lehrerinnen und Lehrern bzw. Schülerinnen und Schülern, sondern auch in inklusiven Settings zwischen Schülerinnen / Schülern.

Des Weiteren stellt die Autorin ein inklusives Projekt für Jugendliche mit Asperger-Syndrom als ein gelungenes Beispiel vor.

Das Spiel

Seit Jahrtausenden, unabhängig von Kultur, sozialer Schicht und Alter, spielen Menschen alleine oder in der Gruppe. Durch das Spiel lernt das Kind erst seinen eigenen Körper, die eigenen Gefühle, dann seine Umwelt und andere Lebewesen und deren Reaktionen kennen. „Spiel ist der Stoff, aus dem die Kindheit gemacht ist" (Quill, 2000, zitiert nach Dodd 2007, 275).

Zum Spiel gehören Neugierde, Phantasie und Motivation. Es ist immer freiwillig und hat kein bestimmtes Ziel. Zum gelungenen Spielen benötigen wir nicht einmal eine gemeinsame Sprache, wir müssen nicht im gleichen Alter sein, es reicht aus, wenn wir am gleichen Ort sind und das Gleiche spielen wollen. Von verschiedenen Spielen und Spielmaterial hat die Menschheit eine unerschöpfliche Sammlung.

Menschen, die miteinander spielen, synchronisieren sich miteinander. Synchronisationsphänomene lassen sich im Kontext sozialer Interaktionen auf der Ebene der Bewegung, des affektiven und des sprachlichen Ausdrucks sowie der Körperhaltung beobachten. Zwischenmenschliche Synchronizität ist sowohl ein Indikator für die Qualität einer Beziehung als auch Baustein für die Anbahnung und Aufrechterhaltung gelingender Sozialbeziehungen (Jahnke & Julius & Matthes 2016).

Des Weiteren lernen die Teilnehmenden beim Spielen gegenseitig Schwächen und Stärken des Individuums und der Gruppe kennen. Im Team müssen sie gemeinsam zu einem Problem eine Reihe von Handlungsmöglichkeiten erarbeiten, sie müssen Konflikte lösen, und nicht zuletzt erleben sie gemeinsam Emotionen von Frust bis Glück, je nachdem wie das Spiel zu Ende geht.

Zum Begriff Spiel gibt es keine einheitliche Definition. Nach Dodd ist Spiel „ eine natürliche Aktivität, die die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, positiver sozialer und emotionaler Verhaltensweisen, verbaler und nonverbaler Kommunikation und motorischer Geschichtlichkeit fördert" (Clinton & Dodd 1998, Dodd 2007, 275).

Funktion und Sinn des Spiels werden seit dem 19. Jahrhundert untersucht. Es gibt von Freud, Wygotski und Piaget verschiedene psychologische Theorien, um das Spiel deuten zu können.

Nach Freud hat das Spiel eine wunscherfüllende Funktion. Das Kind kann aus der Realität entfliehen und seine Bedürfnisse nach Aggression und tabuisierten Impulsen ausleben. Die Katharsishypothese nach Freud besagt, dass durch häufige Wiederholung eines Problems im Spiel eine „Reinigung" folgt. Wygotski vertritt die Ansicht, dass im Spiel unrealistische Wünsche realisiert werden können. Die Kinder können Erwachsene spielen – kleine Menschen werden mächtig und stark. Piaget schildert das Spiel als kognitive Aktivität, die die Umwelt einseitig an die Schemata des Kindes anpasst, diese Assimilation ist eine Gegenreaktion auf den Sozialisationsdruck und den Zwang der allgemeinen Wirklichkeit (vgl. Oerter & Montada 2008).

Das menschliche Spiel hat verschiedene Formen und diese treten je nach Entwicklungsstand des Kindes in einer bestimmten Reihenfolge auf und gehen fließend ineinander über.

Oerter und Montada (2008) versuchen im folgenden Modell die Entwicklung des Spiels darzustellen:

- Sensomotorisches Spiel (Funktionsspiel)
- Informationsspiel, Explorationsverhalten
- Konstruktionsspiele
- Als-ob-Spiel (Symbolspiel, Fiktionsspiel)
- Rollenspiel
- Regelspiel

Bei normaler Entwicklung spielt das Kind schon ab dem dritten Lebensmonat und erreicht in der Regel mit vier Jahren die Stufe des Rollenspiels. Regelspiele werden meistens erst ab dem Grundschulalter gespielt.

Die Entwicklungsstufen „So-tun-als-ob"-Spiel und Rollenspiel sollen hier besonders herausgehoben werden. Wir sprechen über das So-tun-als-ob-Spiel/Symbolspiel/Fiktionsspiel/Fantasiespiel, wenn das Kind in der Lage ist, eine erlebte Situation von einer Vorgestellten zu unterscheiden. Erst dann kann es im Spiel so tun, als ob es z. B. ein Polizist sei. Das Kind kann jetzt mit anderen Kindern zusammenspielen und kooperieren. Die Kinder einigen sich darauf, wo sie sich im Spiel befinden (z. B. Polizeirevier), und teilen die Rollen aus (z. B. spielt der Teddy-Bär den Polizisten und die Puppe die Verbrecherin). Auch Gegenstände werden symbolisiert (z. B. wird der Topfdeckel als Lenkrad umfunktioniert).

Durch das „So-tun-als-ob"-Spiel werden die Kinder beginnen, mit anderen interaktiv zusammenzuspielen.

Das Rollenspiel oder Soziodramatische Spiel erfordert hohe soziale und kognitive Kompetenzen. Meistens spielen mehrere Personen zusammen, die alle eine fiktive Rolle in einer fiktiven Welt haben. Für die Spielzeit müssen alle Spieler/innen ihr gemeinsames Handeln aufrechthalten und koordinieren. Es entsteht eine funktionelle Abhängigkeit zwischen den Spielerinnen und Spielern. Sie müssen aufeinander achten und die Spielangebote im Spielverlauf so verhandeln und umsetzen, dass im Spielfluss keine großen Lücken entstehen.

Das Dramaspiel

Beide Formen des Spiels geben die Grundlage für das Dramaspiel. Je nach Literatur wird Dramaspiel unterschiedlich benannt und definiert. In Deutschland wird häufig der Begriff Darstellendes Spiel oder Szenisches Spiel verwendet, aber auch die theaterpädagogische Arbeit kann mit den oben benannten Begriffen beschrieben werden. Kaposi (2008) beschreibt Dramaspiel als „eine Art spielerische Tätigkeit in der Gruppe, wodurch eine

Phantasiewelt (fiktive Welt) aufgebaut wird. In dieser Welt agieren die Teilnehmer/innen in verschiedenen Rollen, treffen in dieser fiktiven Welt auf wahre Probleme/Konflikte und durch die Lösung dieser Probleme erlangen sie echtes Wissen und Erfahrungen".

Zum Dramaspiel gehört aber nicht nur das Rollenspiel selbst, sondern auch Übungen und Spiele, die die Gruppendynamik, Konzentration, Kommunikation, Wahrnehmung des Selbst und der Gruppe, Kreativität, Assoziation und die Improvisationsfähigkeit fördern. Wie diese Übungen/Spiele zusammengestellt werden, hängt von der Zielsetzung der Spielleitung ab. Im Idealfall hat die/der Spielleiter/in eine konkrete Vorstellung, welches Ziel sie/er mit der Gruppe erreichen möchte. Es muss immer die Frage gestellt werden, ob die Gruppe *produkt- oder prozessorientiert* arbeiten soll. *Produktorientierte* Arbeit hat als höchstes Ziel, ein Theaterstück auf die Bühne zu bringen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden gruppendynamische Prozesse und die Entwicklung des Individuums in der Gruppe untergeordnet und die Leistung steht im Vordergrund. Bei der *prozessorientierten* Arbeit hat die Gruppendynamik und die Förderung der Einzelnen in der Gruppe Relevanz. Durch das gemeinsame Schaffen entstehen gemeinsame Erlebnisse, die die Persönlichkeit aller Teilnehmer/innen langfristig prägen. Nicht zuletzt entstehen durch die gemeinsame verbrachte Zeit zwischenmenschliche Beziehungen. Ein Endprodukt in Form einer Theatervorstellung kann, muss aber nicht entstehen. Somit scheint diese Form bestens geeignet zu sein, um inklusive Prozesse in Gang zu setzen.

Es wäre wichtig, in Schulen das Dramaspiel als Bestandteil der Curricula aufzunehmen, damit jedes Kind die Chance erhält, mit seiner Peergroup diese Erfahrungen sammeln zu können. Das Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel" existiert zwar, aber im Regelfall nicht als Pflichtfach.

Trotzdem ist es möglich, Methoden aus dem Dramaspiel in verschiedenen Unterrichtsfächern einzusetzen. Einschränkungen gibt es nicht. Im Mathematik-, Chemie- oder Physikunterricht können Konzentrationsspiele sehr hilfreich sein, um die Schüler/innen zu aktivieren. In Fächern wie Deutsch, Englisch, Religion sind Rollenspiele oft eingesetzte Methoden, und Improvisationsspiele können beim Erlernen einer Sprache sehr hilfreich sein.

Spielesammlungen gibt es mittlerweile viele. Diese werden nach Oberkategorien geordnet. So ist es schnell möglich, passende Übungen für den Unterricht auszusuchen.

Im Folgenden werden diese Oberkategorien beschrieben.

Kennenlernspiele und Spiele zur Förderung der Gruppendynamik, des Gruppenzusammenhalts können mit einer neu zusammengesetzten Klasse am Beginn oder während des Schuljahres, aber auch mit einer schon bestehenden Gruppe angewendet werden. Das Ziel dieser Übungen ist, dass die Teilnehmer/innen der Gruppe Berührungsängste verlieren, Vertrauen zueinander aufbauen und nicht zuletzt in spielerischen Situationen sich gegenseitig kennenlernen und positive Beziehungen zueinander aufbauen.

Rolle der Spielleitung

Die/der Spielleiter/in sollte bei diesen Übungen auch immer aktiv mitspielen und nicht nur anleiten, denn nur so wird es möglich, eine Basis des Vertrauens aufzubauen. Diese Spiele können in allen Unterrichtsfächern in jeder Schulform mutig angewendet werden.

Lockerungs- und Konzentrationsspiele dienen der Auflösung von Anspannungen psychischer und physischer Art. Wichtig ist zu beachten, dass bestimmte Spiele die Gruppe körperlich aktivieren, während andere Übungen ruhig, aber geistig fit machen. Im schulischen Alltag können solche Konzentrationsspiele vor einer schriftlichen Arbeit oder Test als Aufwärmung oder nach einer belastenden Situation als Lockerung dienen. Die Übungen benötigen keinen hohen Aufwand, sie sind gut im Klassenzimmer durchführbar.

Rolle der Spielleitung
Auch hier ist es wichtig, dass die/der Spielleiter/in nicht nur anleitet, sondern aktiv mitspielt. So kann sie/er optimal die durch das Spiel erzeugte Stimmung der Gruppe in den weiteren Verlauf des Unterrichts aufnehmen.

Mit **Wahrnehmungsübungen** werden in Einzel-, Partner- und Gruppenaktivitäten die Sinne für die Selbst- und soziale Wahrnehmung gestärkt. Wie nehme ich mich, meine Partnerin bzw. meinen Partner oder meine Umgebung wahr? Was passiert, wenn ich meine Augen schließe und nichts sehen kann? Kann ich meinen anderen Sinnen vertrauen? Wenn mich jemand führt, kann ich ihm dann vertrauen? Habe ich Angst, geführt zu werden oder vielmehr vor der Verantwortung selbst zu führen? Wie stark ist die Gruppe gemeinsam, und kann der Einzelne deuten, was die Gruppe will?

Rolle der Spielleitung
Die/der Spielleiter/in muss eine ruhige und konzentrierte Spiel- und Arbeitssituation schaffen. Gerade bei Spielen wie Blindenführung sind laute Geräusche und unnötige Gespräche sehr störend. Für viele ist es schwer, die Augen zu schließen, deswegen ist es ratsam, die Spiele kontinuierlich anzuwenden und diese in der Länge der Zeit zu steigern. Wenn die Teilnehmer/innen Schwierigkeiten haben, Ruhe zu finden, ist es möglich, leise und langsame Musik ohne Text zu verwenden. Die gemeinsame Auswertung nach Wahrnehmungsspielen ist unerlässlich!

Improvisationsspiele haben nicht nur einen hohen Spaßfaktor, sondern trainieren Schlagfertigkeit im Alltag. Spontan in einer Situation reagieren zu können, braucht im wahren Leben und im Spiel Übung. Es wird nicht nur Fantasie benötigt, sondern auch Mut zu improvisieren. Im Fremdsprachenunterricht können Improvisationsspiele sehr hilfreich sein. Die Schüler/innen bekommen die Möglichkeit, in einfachen, lockeren Situationen die Fremdsprache zu benutzen, damit zu spielen und somit auch die Kommunikationsfähigkeiten zu fördern.

Rolle der Spielleitung
Es ist wichtig, dass Anfänger/innen nicht sofort Improvisationsspiele spielen, sondern erst Sicherheit durch die schon beschriebene Spiele erlangen, um dann von Stunde zu Stunde die neuen Herausforderungen mit Spielfreude aufzunehmen. Eine Improvisation gelingt nicht immer so, wie die Spieler/innen es wollen. Die Spielleitung soll hier die Möglichkeit geben, das Spiel von vorn anzufangen und die Spieler/innen ermutigen, neue Lösungswege zu finden. Das nicht gelungene Spiel soll nicht als Misserfolg betrachtet werden!

Jüngere Spieler/innen brauchen oft mehr Unterstützung. Hier hilft es, wenn die Spielleitung auch selbst mitspielt (das macht die Teilnehmer/innen auch mutiger). Die Spielleitung kann auch Vorgaben für Situationen, Personen und Gefühlszustände machen und sich mit der Zeit immer mehr aus dem Spiel zurückziehen.

Abschlussspiele oder Reflexionsspiele sind immer gut zu gebrauchen. Ein Tag in der Schule ist anstrengend – es passiert viel und oft haben wir in der Praxis keine Zeit, das Erlebte zu reflektieren. Wenn das doch passiert, dann meistens in einem Sesselkreis mit Diskussion. Es gibt aber sehr viele Abschlussspiele, die helfen, das Erlebte nicht nur in Worte zu fassen, sondern auf eine spielerische Art und Weise darzustellen.

Rolle der Spielleitung
Bei den Abschlussspielen muss nicht immer alles kommentiert und ausgewertet werden. Die Teilnehmenden brauchen das Gefühl, dass ihre Meinung, so wie sie ist, akzeptiert wird und nicht verteidigt werden muss. Es darf nicht vergessen werden, dass in den Reflexionsrunden jede/r die eigenen Empfindungen darstellt. Es ist also in Ordnung, wenn das nicht den Erwartungen der Gruppe entspricht.

Wie kann Inklusion durch Dramaspiel gelingen?

In der Schule haben Kinder gemeinsamen Unterricht. Ab dem ersten Schultag sollen sie fähig sein gemeinsam zu lernen. In den Gruppenarbeiten sollen Schüler/innen kooperieren, sich gegenseitig helfen, Schwächen und Stärken voneinander akzeptieren und schulische Aufgaben erfolgreich lösen, damit die schulischen Anforderungen erreicht werden.

Es gibt wenige Spielsituationen, die im Unterricht stattfinden, und wenn, werden sie meistens von den Lehrpersonen initiiert und gestaltet. Anders ist es in den Pausen, wenn die Schüler/innen frei explorieren. Dabei bleiben sie meistens in ihrem festen Freundeskreis. In diesem Freundeskreis finden sich meist Kinder mit ähnlichen Interessen und Vorlieben, daher ist es nicht notwendig, andere Sichtweisen mit in ihr Spielen einzubeziehen. Schüler/innen, die in Spiele nicht einbezogen werden, bleiben oft alleine und fühlen sich ausgeschlossen.

Es ist Aufgabe der Erwachsenen, Situationen zu schaffen, in denen alle Schüler/innen miteinander spielen, denn wenn Kinder gemeinsam spielen können, sind sie auch fähig gemeinsam zu lernen. Gruppendynamische Spiele und Übungen stärken den Zusammenhalt der Klasse und in einer starken Gemeinschaft hat jedes Kind Platz. Diese Erfahrungen nehmen die Schüler/innen in den regulären Unterricht mit.

Die Integrative Theatergruppe für Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom ist ein gelungenes Beispiel, um diese Aussage zu stärken. Im Folgenden wird dieses Forschungsprojekt vorgestellt, weil die Ergebnisse zeigen, dass die Methode das Dramaspiels positive Auswirkungen auf das Verhalten der Probanden mit Asperger-Syndrom hatte. Zudem zeigte sich, obwohl dies nicht im Fokus der Forschung stand, dass auch die typisch entwickelten Teilnehmer/innen durch die Intervention profitieren konnten.

Integrative Theatergruppe für Kinder und Jugendliche

Autismus Spektrum Störung ist als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung mit Einschränkung im kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich (nach ICD10 & DSM IV) definiert. Das Asperger-Syndrom wird in beiden Klassifikationssystemen als eigenständige Kategorie beschrieben. Die betroffenen Personen haben eine normale bis überdurchschnittliche Intelligenz, weisen aber Störungen in der sozialen Interaktion und Kommunikation auf und zeigen stereotypes Verhalten sowie Sonderinteressen. Oft werden sie erst auffällig, wenn besondere, unvorhergesehene Anforderungen an ihre Sozialkompetenz gestellt werden, wie es im Kindergarten oder in der Schule der Regelfall ist. Die gängigen Therapie- und Interventionsformen für Menschen mit Autismus finden in einzelnen Sitzungen mit der Therapeutin bzw. dem Therapeuten statt oder in homogenen Gruppen mit Personen, die die gleiche Störung aufweisen. Es ist für die Betroffenen schwer, in einem solchen Rahmen Fähigkeiten im Bereich Kommunikation und soziale Interaktion zu stärken, das Besprochene in den Alltag zu adaptieren und in sozialen Gruppen auszuprobieren. Es hilft nicht, die Betroffenen soziale Situationen, wie zum Beispiel Smalltalk, untereinander oder mit der/dem schon vertrauten Therapeutin/Therapeuten üben zu lassen, weil diese Situationen wenig mit der Realität zu tun haben. In realen Situationen sind aber die Menschen mit Asperger-Syndrom oft überfordert und sehr aufgeregt. In heterogenen Gruppen bekommen die Betroffenen die Möglichkeit, sich im geschützten Rahmen in Kommunikationssituationen auszuprobieren und die Erfahrungen bzw. das Geübte in der realen Welt anzuwenden.

Ein zusätzliches Problem ist, dass Angebote von Gruppentherapien für autistische Kinder und Jugendliche keine integrativen Funktionen aufweisen. Der Kontakt zu typisch entwickelten Kindern fehlt hierbei völlig. Auch den Peers von Kindern mit

Asperger-Syndrom sollte die Möglichkeit gegeben werden, die autistische Störung besser kennen und verstehen zu lernen. Menschen mit Asperger-Syndrom benehmen sich anders als typisch entwickelte Personen. Wenn wir verstehen, wie ein Mensch mit Asperger-Syndrom die Welt wahrnimmt, welche Schwierigkeiten er in der Kommunikation und Interaktion hat, dann können wir uns besser auf die gemeinsame Interaktion einlassen und diese sogar in eine positive Richtung leiten. Somit kann die Begegnung für beide Seiten Erfolg bringen, statt Unverständnis und Frust zu bewirken.

Wir benötigen integrative Therapieansätze, von denen autistische und typisch entwickelte Kinder profitieren (Jahnke & Matthes 2013).

Das Ziel der Integrativen Theaterspielgruppen ist, Situationen zu schaffen, in denen der Mensch mit Asperger-Syndrom mit seiner Peergroup gemeinsam spielt. Diese Intervention wurde 2010 wissenschaftlich evaluiert.

Das Forschungsdesign und das Setting

Für die Studie wurde aus dem Bereich der kontrollierten Einzelfallforschung das Multiple-Baseline-Design (MBD) gewählt (Julius, Schlosser & Goetze 2000). An der Studie nahmen drei Gruppen teil, jeweils mit einem männlichen Schüler mit der Diagnose Asperger-Syndrom im Alter von elf Jahren und mit sechs bis acht Kindern aus dem Klassenverband der Probanden. Die Teilnahme war freiwillig, aber verbindlich, somit war jeder Sitzung in den festen Stundenplan der Schüler/innen integriert. Die Intervention wurde 12 Wochen lang durchgeführt. Die Sitzungen fanden jede Woche einmal in der Schule in einer fixen Zeitschiene statt und dauerten 60 Minuten. In allen drei Gruppen wurde das gleiche Ziel, nämlich die Erarbeitung eines Theaterstückes vereinbart. Ob das Stück außerhalb der Gruppe aufgeführt wird, durften die Teilnehmer/innen selbst entscheiden. Damit wurde gewährleistet, dass wir uns auf den Prozess konzentrieren konnten und nicht das Produkt in den Mittelpunkt stellen mussten. Alle Sitzungen wurden gefilmt und mittels standardisierter Verhaltensbeobachtung ausgewertet.

Die Intervention hatte vier Phasen mit fließendem Übergang: Übungsphase, teilgeleitete Improvisation, zielgeleitete Improvisation und Stückfestigung.

In der Übungsphase lernten sich die Gruppe und die Spielleitung kennen. Da die Situation, die Umgebung und die Aufgaben für alle Beteiligten neu waren, mussten vorhandene Strukturen aus dem Klassenzimmer auch neu gebildet werden. In dieser Phase wurden Übungen durchgeführt, die als Grundlage für Improvisation dienten. Je nach Fortschritt der Teilnehmer/innen wurden im Verlauf diese Interventionen weniger.

Während der teilgeleiteten Improvisation lag der Fokus auf dem freien Spiel. Die Spielleitung führte die Improvisation ein und gab minimale Vorgaben (z. B. Ort, Emotionen). Die Spieler/innen erarbeiteten die Geschichten selbstständig. Wichtig war, dass die Spieler/innen aufmerksam zuhörten, Handlungen und Emotionen erkannten, auf eine Aktion reagierten, selber Aktionen initiierten und ihre Vorstellungskraft nutzten.

In der zielgeleiteten Improvisation wurde das Stück selbst entwickelt. Die Gruppe erarbeitete, welche Figuren im Spiel vorkommen, an welchem Ort, welche Konflikte entstehen und wie diese Konflikte gelöst werden. Jede/r Teilnehmer/in spielte eine oder mehrere Rollen in unterschiedlichen Szenen.

Die Stückfestigung war eine Probezeit, in der die Gruppe wie ein Ensemble zusammenarbeitete. Jeder Spielerin bzw. jedem Spieler musste der gesamte Ablauf bewusst sein: Was passiert auf der Bühne, welche Aufgaben hat man, wie lang dauert eine Szene, welche Kostüme und Requisiten werden gebraucht und wie hat man sich während einer Vorstellung zu verhalten (vgl. Jahnke & Matthes 2013).

Die Sitzungen wurden von Termin zu Termin geplant. Die Herausforderung war, die theaterpädagogischen Methoden mit dem Wesen der sonderpädagogischen Förderung zu verknüpfen. Im Fokus der Förderung stand immer der Schüler mit Asperger-Syndrom, ohne dabei die anderen Teilnehmer/innen zu benachteiligen. Bei der Auswahl der Spiele war es wichtig zu wissen, welche Übungen die sozialen und kommunikativen Kompetenzen und die Selbst- und Fremdwahrnehmung bei allen Teilnehmenden förderten. Die Kunst war, die Übungen so anzubieten, dass die Probanden nicht überfordert und die Mitspieler/innen nicht unterfordert wurden. In den Gruppen waren jeweils immer zwei erwachsene Personen dabei. Die/der Spielleiter/in und eine Beobachterin (Therapeutin), die allerdings aus Forschungsgründen nicht in den Spielfluss eingriff. Nach jeder Sitzung konnte eine Auswertung aus zwei verschiedenen Sichtpunkten erstellt werden. Einmal aus Sicht der Beobachterin und aus Sicht des Spielleitung. Diese Teamarbeit war wichtig für die Entwicklung und Durchführung der Intervention. Um Sicherheit und Struktur bieten zu können, ist zu empfehlen, einen zweiten Erwachsenen im Team zu haben. Autistische Kinder und Jugendliche können schnell überfordert reagieren, wenn sie an ihre Grenzen stoßen oder die Orientierung verlieren. Die/der erwachsene Beobachter/in kann in solchen Fällen das Kind/den Jugendlichen stabilisieren, und die/der Spielleiter/in kann mit der Gruppe weiter arbeiten.

Bei vielen Übungen fiel auf, dass nicht nur die Probanden Probleme mit der Erkennung von Emotionen hatten, sondern auch typisch entwickelte Schüler/innen oft unsicher bei der Differenzierung von Gefühlen waren. Sie konnten Emotionen nicht korrekt benennen, erkennen oder darstellen. Deshalb wurden Emotionskarten eingeführt – 50 Karten mit 50 einfach skizzierten Emotionen. Von Sitzung zu Sitzung wurde eine Anzahl von Emotionskarten gemeinsam besprochen und diese wurden in den weiteren Spielverlauf eingebaut, z. B. Improvisation zur einen bestimmten Gefühlszustand wie „verärgert". Die Teilnehmer/innen konnten gemeinsam über Emotionen sprechen, die Probanden erkannten, dass nicht nur sie Schwierigkeiten hatten und die Mitschüler/innen lernten, Gefühle deutlicher zu benennen und zu zeigen.

Wir haben in allen drei Gruppen ein Theaterstück entwickelt. Alle drei Probanden hatten eine wichtige Rolle in dem Stück.

Es ist uns gelungen, dass Jugendliche mit und ohne Asperger-Syndrom gemeinsam spielen konnten.

Bei der Planung der Interventionen konnten wir auf keine Erfahrungsberichte zurückgreifen. Wir mussten sozusagen „ins kalte Wasser springen", denn anscheinend wurden die Übungen und Spiele als zu schwierig für Menschen mit Asperger-Syndrom kategorisiert und deshalb erst gar nicht ausprobiert.

Ich möchte das an einem Beispiel – dem Spiel „Sessel besetzen" – illustrieren.

- Jedes Kind setzt sich irgendwo im Raum mit einem Sessel hin.
- Ein Kind (Sucher/in) steht auf und geht so weit wie möglich von seinem Sessel weg. Ziel: einen leeren Sessel finden.
- Die/der Sucher/in darf nur in einem langsamen, von der Spielleitung vorgegebenen Tempo gehen und dies nur auf Ansage der Spielleitung ändern.
- Die Gruppe fungiert als Wächter/innen mit dem Ziel zu verhindern, dass sich das einzelne Kind hinsetzen kann.
- Die Wächter/innen dürfen nicht miteinander reden, aber sie dürfen im Raum in einem frei gewählten Tempo gehen bzw. laufen.

Bei diesem Spiel ist es wichtig, dass die Wächter/innen und auch die/der Sucher/in taktisch denken. Die Wächter/innen müssen sich nonverbal verständigen, damit sie die leeren Sessel bewachen können. Das suchende Kind muss diese nonverbalen Zeichen

entziffern, damit es einen Sessel ergattern kann. Die Wächter/innen müssen auch als Gruppe gut funktionieren, um es dem suchenden Kind nicht allzu leicht zu machen. Wahrnehmung, Konzentration und auch Empathie werden durch das Spiel gefördert, also im Grunde Fähigkeiten, womit Menschen mit einer autistischen Wahrnehmung ein Problem haben. In allen drei Gruppen liebten die Teilnehmer/innen dieses Spiel und auch die Probanden spielten aktiv und den Spielregeln entsprechend erfolgreich mit. Alle Probanden waren in der Lage, als Wächter/innen mit den anderen Teilnehmenden zu kooperieren und als Teil der Gruppe die Sessel zu verteidigen.

Diese Übung hat uns gezeigt, dass wir bei der Planung der Interventionen mutig sein sollen und nicht von vornherein davon ausgehen sollten, was Autistinnen bzw. Autisten „können oder nicht können".

Die Ergebnisse der Forschung zeigen auf, dass der Zunahme der prosozialen Verhaltensweisen, die Steigerung prosozialer Interaktionen, Abnahme von Isolation, Anstieg des kognitiven Spiels, Abnahme der Häufigkeit von Objektmanipulationen die Folgen der Intervention waren (vgl. Julius 2013).

Somit konnte die Forschungsgruppe anhand der ausgewerteten Daten belegen, dass die Integrativen Theatergruppen für Jugendliche mit Asperger-Syndrom nicht nur die Integration in ihren Peer-Groups ermöglichten, sondern auch die soziale- und kommunikative Kompetenzen stärkten (vgl. Jahnke & Matthes 2013).

Fazit

Kennenlernspiele geben Schülerinnen und Schülern sowie Klassenlehrerninnen und Klassenlehrern einer Schulklasse die Möglichkeit, sich in einer spielerischen Begegnung kennen zu lernen. Lockerungsspiele und Konzentrationsspiele können den Verlauf eines Unterrichts positiv beeinflussen. Durch diese Spiele und Übungen werden die gruppendynamischen Prozesse angeregt und gefördert. Auch Improvisations- und Rollenspiele ermöglichen in vielen Unterrichtsfächern eine Abwechslung. Abschlussspiele können zu Ritualen werden, und die gemeinsame Zeit mit der Klasse wird gemeinsam ausgewertet. Schülerinnen / Schüler lernen über Konflikte wie über Erfolge nachzudenken, diese zu benennen und gemeinsam aus verschiedenen Blickwinkeln zu reflektieren.

Durch die Methode des Dramaspiels bekommen die Schüler/innen die Chance, Mitschüler/innen und Lehrer/innen anders kennen zu lernen und unabhängig von Leistungsvergleichen andere Beziehungen anzubahnen.

Beeindruckend ist die Erkenntnis aus dem Forschungsprojekt, dass Menschen mit autistischer Wahrnehmung absolut in der Lage sind, in Gruppen zu agieren, Gruppengeschehnisse zu beeinflussen und sich auf andere einzustellen. Kategorisierungen verunmöglichen oft das einfache Ausprobieren, wozu dieser Artikel motivieren will.

Denn „die Begegnungen mit den Anderen brauchen reale Möglichkeitsräume, wo sie sich auch ereignen können; sie sollten in Lebensräumen und sozialen Strukturen stattfinden, wo alle sich, im Geiste der Brüderlichkeit begegnen können; wo alle sich in ihrer jeweiligen individuellen Besonderheiten wahrnehmen und anerkennen, sich wertschätzend im Bewusstsein gleicher Würde begegnen und die intersubjektiven Differenzen nicht zum Anlass für entwertende, diskriminierende Praktiken und hierarchisierende Über- und Unterordnungen wird" (Wocken 2014, 30).

Wir benötigen Pädagoginnen/Pädagogen und Schulen, die bereit sind, die Methoden zu erlernen und diese nicht nur im Kontext des Theaterspiels anzuwenden. Auch in der Ausbildung von Lehrkräften sollte das Spiel einen höheren Stellenwert bekommen, weil „Darstellendes Spiel" nicht nur ein künstlerisches Fach ist, sondern es fördert das, was Menschen zur optimalen Entwicklung brauchen – es hilft, Beziehungen aufzubauen.

Es ist wichtig zu betonen, dass das Rollenspiel nur ein Teil im Dramaspiel darstellt, auch die anderen Übungen haben Relevanz. Um diese Spiele/Übungen durchzuführen, müssen keine Theatergruppen ins Leben gerufen werden, wir brauchen keinen „Gegenstand im Stundenplan" und keine Theaterpädagogikausbildung. Es ist möglich, die Spiele und Übungen aus der Theaterpädagogik in den schulischen Alltag zu integrieren, wenn die Lehrperson offen, spielfreudig und motiviert ist, um auf diesem Wege Menschen zueinander in Beziehung zu bringen.

Spielesammlungen finden Sie unter:

www.till.ch

http://www.antonwelt.at/pdf_files/Darstellendes_Spiel_s.pdf

C. Osburg & A. S. Schütte (2015). Inklusion in der Praxis. Theater und Darstellendes Spiel inklusiv. Verlag an der Ruhr.

Literatur:

American Psychiatric Association (Hrsg.) (2003): Diagnostische Kriterien des Diagnostischen und Statistischen Manuals psychischer Störungen. DSM-IV-TR. Göttingen: Hogrefe – Verlag

Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2000): Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F); klinisch diagnostische Leitlinien (4. Auflage). Bern: Hans Huber Verlag

Dodd, S. (2007): Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen. München: Elsevier GmbH

Jahnke, I., & Matthes, E. (2014): Integrative Theater-Gruppen für Jugendliche mit Asperger-Syndrom. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 64, 53.

Jahnke, I., Julius, H. & Matthes, E. (2016): Poster: Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum.

Julius, H., Schlosser R.W. & Goetze H. (2000): Kontrollierte Einzelfallstudien. Eine Alternative für die sonderpädagogische und klinische Forschung. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Julius, H. (2013): Integrative Spiel- und Schauspielgruppen für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum: Abschlussbericht.

Kapos, L. (1999): Drámafoglalkozások gyereknek, fiataloknak. Budapest: Magyar Müvelödési Intézet, Magyar Drámapadagógiai Társaság.

Oerter, R. & Montada, L. (2008): Entwicklungspsychologie (6. Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union (PVU

Wocken, H. (2014): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. (1. Auflage). Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH & Co. KG.

Literaturtipp

Anne Häußler, A. & Happel Ch. Et al. (2016):
SOKO Autismus: Gruppenangebote zur Förderung SOzialer KOmpetenzen bei Menschen mit Autismus
Erfahrungsbericht und Praxishilfen. 4. Unveränderte Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen.

Das Buch basiert auf einem gut strukturierten Wissen über Autismus. Es besteht eine enge Verbindung zum TEACCH-Konzept. Wie das TEACCH-Konzept, ist auch das SoKo-Konzept lerntheoretisch aufgebaut. Somit besteht das Buch keineswegs aus einer losen Spielesammlung, sondern der Vielfalt der Angebote ist durch ein Konzept grundgelegt.

Die spielerischen Angebote umfassen alle Altersgruppen und ermöglichen Menschen, mit unterschiedlichen sozialen Fähigkeiten die Teilnahme und Lernmöglichkeiten.

Die Spiele weisen unterschiedliche Komplexitätsstufen auf: sie reichen von Spielen, die ein erstes Einlassen auf einen anderen Menschen ermöglichen bis zu komplexen gruppendynamischen Angeboten. Die Spiele sind durchgehend so konzipiert, dass sie in integrativen Gruppen eingesetzt werden können.

Das Buch ist „praktisch", ohne dabei auf ein theoretisches Konzept zu verzichten. Es passt sehr gut zum vorgestellten Theaterprojekt. Vor allem auch deshalb, weil es den betroffenen Menschen komplexe soziale Interaktionen zutraut und Vorschläge enthält, die für Menschen mit unterschiedlichen sozialen Kompetenzen und Unterstützungsbedarfen gleichermaßen interessant und motivierend ist.

Autorinnen und Autoren

Dr. Reto Luder, Prof. ZFH für Sonderpädagogik, leitet das Zentrum „Inklusion und Gesundheit in der Schule" an der Pädagogischen Hochschule in Zürich. Forschungsschwerpunkte sind integrative Förderung, Förderdiagnostik und Förderplanung sowie die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten.
Kontakt: reto.luder@phzh.ch
Web: www.phzh.ch/personen/reto.luder

Mag. Dr. Marianne Wilhelm war Professorin der PH Wien. Die Tätigkeitsbereiche im Institut für Ausbildung waren Sonderpädagogik (Inklusive Pädagogik), Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften. Forschungsschwerpunkte sind inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung. Derzeit arbeitet sie für den Verein fokus:bildung und ist beratend für die Sigmund Freud Privatuniversität tätig.
Kontakt: wim@mariannewilhelm.at #
Web: http://www.mariannewilhelm.at/

Christine Kladnik, MA ist Sonderpädagogin und hat viele Jahre in einer Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf und in der NMS (Integration) gearbeitet. Nach dem Masterstudium Bildungsmanagement und Schulentwicklung arbeitet sie nun für das Institut für Inklusive Pädagogik und das Bundeszentrum für Inklusive Bildung (BZIB) an der PH Oberösterreich in den Bereichen Lehre, Organisation und Entwicklung.
Kontakt: christine.kladnik@ph-ooe.at
Web: www.bzib.at

Erzsébet Matthes, geboren in Budapest, studierte Schauspiel/Puppenspiel und anschließend Sonderpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität Rostock und Hochschule für Musik und Theater Rostock. Seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation, Fachbereich: Pädagogik mit Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung, Uni Rostock. Dort betreut sie auch das Projekt Rostocker Mediziner Trainingszentrum. Erzsébet Matthes ist in zahlreichen theaterpädagogischen Projekten in Rostock tätig.
Kontakt: erzsebet.matthes@uni-rostock.de
Web: www.sopaed.uni-rostock.de

Mag. Elke Ravelhofer ist Sonderpädagogin mit langjähriger Unterrichtserfahrung und hat in Wien Pädagogik / Sonderheilpädagogik studiert. Nach Absolvierung des Hochschullehrgangs (PHOÖ) „Pädagogik an Gedächtnisorten" ist es ihr ein Anliegen, dessen Inhalte für integrative / inklusive Settings „greifbar" zu machen. Sie ist Mitarbeiterin am Zentrum für Inklusiv – und Sonderpädagogik Linz Land (www.zislinzland.at) und Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.
Kontakt: elke.ravelhofer@ph-ooe.at
Web: www.ph-ooe.at

Norbert Zauner, M.Ed. ist Lehrer für Sport, Bewegung und Gesundheit an der Praxis-VS und Praxis-NMS, Lehrender an der Pädagogischen Hochschule OÖ (Sportförderunterricht, Motorische Grundlagen)
Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von inklusiven Sport-Lernsettings im Kontext Lesson Study (PH OÖ); Sport und Bewegung als Mittel zur Inklusion von körperlich- und sinnesbeeinträchtigten Schüler/innen in der Primarstufe (in Kooperation mit dem Institut für Gesundheitsplanung und dem Landesschulrat für OÖ)
Kontakt: norbert.zauner@ph-ooe.at
Web: www.norbertzauner.at; http://pro.ph-ooe.at/norbert-zauner.html)

9 783950 431605