

INKLUSION KONKRET

ZUM GEMEINSAMEN UNTERRICHT ALLER



SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 4

INKLUSION KONKRET

Zum gemeinsamen Unterricht ALLER

SCHRIFTENREIHE DES BZIB | BAND 4

Impressum:

Schriftenreihe des BZiB, Band 4

Herausgeber: Ewald Feyerer/Wilfried Prammer
ewald.feyerer@ph-ooe.at/wilfried.prammer@ph-ooe.at

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

Grafische Gestaltung: Gertrude Plöchl

Lektorat: Christa Hagler

Bezugsadresse: BZiB, Kaplanhofstraße 40, 4020 LINZ
office@bzib.at

Download unter: www.bzib.at

1. Auflage Linz, 2017

ISBN: 978-3-9504316-3-6

- Katharina Soukup-Altrichter**
5 **Vorwort der Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule OÖ**
- Ewald Feyerer/Wilfried Prammer**
6 **Vorwort der Herausgeber**
- Sven Basendowski**
9 **Vom Mitdenken des Anerkannten**
Gedanken um Voraussetzungen des Rechts auf Arbeit aus der Perspektive von Inklusion in Bildung
- Henri Julius, Erzsébet Matthes, Janet Langer, Ina Jahnke**
18 **Integrative Spiel- und Dramaspielgruppen für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum**
Eine experimentelle Einzelfallstudie
- Marianne Wilhelm**
31 **10 Schritte zum inklusiven, kompetenzentwickelnden Unterricht in heterogenen Lerngruppen**
Planen, Unterrichten, Evaluieren, Dokumentieren und Reflektieren
Handreichung für Lehrer/innen in inklusiven Modellregionen
- Franz Lemayr**
58 **Eine Schule für alle?**
Das inklusive Bildungssystem in Südtirol
- Susanne Freynschlag**
67 **Erlebnisraum Musik**
Musiktherapeutische Konzepte in der Schulpädagogik
Kommunizieren – Imitieren – Experimentieren – Improvisieren
- Christine Kladnik**
78 **Max und Moritz – und alle anderen auch**
Ein Praxisbeitrag: Projektunterricht als didaktisches Mittel zur Umsetzung inklusiven Unterrichts mit Fokus auf Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf
- 83 **Autorinnen und Autoren**
-
- ANHANG
- Erzsébet Matthes**
85 **Einige praktische Überlegungen**
zum Artikel: Integrative Spiel- und Dramaspielgruppen für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum
- 88 **Aktuelle Bücherliste**
mit zahlreichen praktischen Tipps

Vorwort

Von der Exklusion über die Segregation und Integration zur Inklusion wird gemeinhin eine idealtypische Entwicklung oder vielmehr ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik beschrieben.

Die 2008 auch in Österreich ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen anerkennt das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Die unterzeichnenden Staaten gewährleisten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, dass Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit voll zur Entfaltung bringen und damit zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt werden. Menschen mit Behinderungen sollen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben. Die Sicherstellung von Unterstützungsmaßnahmen (Lehrpersonal, etc.) wird versprochen, soweit die UN-Konvention.

Während in Südtirol nach der Integration aller Schüler/innen mit Beeinträchtigungen 1977 die Energie in die Frage des Wie der Inklusion floss (vgl. Lemayr in diesem Band), gibt es in Österreich immer noch sehr grundsätzliche Debatten: Inklusion ob, Inklusion aber, Inklusion außer, Inklusion nur für etc.

Umso notwendiger ist eine Publikation, die beispielhaft zeigt, wie gemeinsamer Unterricht zum Wohle aller Schülerinnen und Schüler gestaltet werden kann.

Schon in den 80er-Jahren entwickelte Feuser das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik, die nicht allein durch individuell aufbereiteten und differenzierten Unterricht realisiert wird, sondern erst dann verwirklicht ist, wenn alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand lernen und arbeiten.

Dass dieser Anspruch herausfordernd ist und nur als gemeinsames Anliegen der ganzen Schulcommunity realisiert werden kann, aber durchaus machbar ist, zeigen Beiträge im vorliegenden Band. Diese sollen als Ermutigung dienen und die Diskussion über das Wie der Inklusion befeuern.

„Die zentrale Ressource ist die eigene Veränderung. Integration/Inklusion fängt in den Köpfen an – in unseren!“ (Feuser 1985)

Katharina Soukup-Altrichter
Vizektorin für Lehre und Forschung
der Pädagogischen Hochschule OÖ

Vorwort

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

„Schon wieder eine Publikation über den gemeinsamen Unterricht. Schon wieder will mir wer sagen und zeigen, was ich wie zu machen habe.“ Es könnte sein, dass Ihnen diese oder ähnliche Gedanken in den Sinn kommen. Es könnte aber auch sein, und das hoffen wir, dass Sie sagen: „Schon wieder ein Buch aus der Reihe Inklusion konkret mit neuen Impulsen und Anregungen für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts.“

Wir wollen mit der Publikation „Inklusion konkret – Zum gemeinsamen Unterricht aller“, dem Band 4 unserer Schriftenreihe, weder den moralischen Zeigefinger heben noch belehren, sondern konkrete Erfahrungen darstellen, theoretisch begründete Argumente liefern und letztlich auch als Sprachrohr für die vielen Anliegen im Rahmen der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts, der wirklich ALLE einschließt, dienen.

Gestatten Sie uns einen kurzen, historischen Rückblick (im Sinne der Entwicklung integrativer Unterrichtsmodelle an Österreichs Schulen). Mit der Konstituierung einer „Offenen Klasse“ an der Hauptschule Oberneukirchen in Oberösterreich wurde nicht nur eines der ersten Modelle zum integrativen Unterricht in der Sekundarstufe in Österreich bezeichnet, es wurden auch klare und wegweisende Orientierungen, die für die Realisierung und das Gelingen eines gemeinsamen Unterrichts notwendig waren und auch jetzt noch sind, gesetzt.

An diesen Orientierungen hat sich im Wesentlichen bis heute nichts geändert. Damals wie heute geht es darum, ausgeschlossenen bzw. vom Ausschluss bedrohten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, gemeinsam mit allen anderen zu lernen, sich im gleichen Umfeld zu bewegen, Erfahrungen zu machen und Kompetenzen zu erwerben, um sich im weiteren Leben bewähren – wenn nicht sogar behaupten – zu können. Mit der Bezeichnung „Offene Klasse“ wurde zum Ausdruck gebracht, dass diese Form des gemeinsamen Lernens – und somit auch implizit des gemeinsamen Lebens und Arbeitens – allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird. Kein Kind wird ausgeschlossen, jede/r ist willkommen und jede/r erhält die pädagogischen Angebote und die Unterstützung, die sie/er braucht und will.

Um dies realisieren zu können, bedarf es einiger wesentlicher Bedingungen, die hier nur kurz angeführt und thematisch angerissen werden können:

- ▶ Inklusiver Unterricht bedeutet nicht nur Unterrichtsentwicklung, sondern auch Schulentwicklung im Sinne von Organisations- und Personalentwicklung. Das Gelingen in der eigenen Klasse ist mit dem Wollen in der eigenen Schule verknüpft, denn es geht ja nicht nur um den Unterricht in Klassen, sondern auch um das Miteinander ALLER an einer Schule. Dass dies logischer Weise eine gemeinsame Schule ALLER erfordert, sei erwähnt, muss aber nicht mehr ausführlicher argumentiert werden.
- ▶ Das Wollen geht mit dem Können einher und sollte nicht mit einem Müssen begründet werden „müssen“. Darunter verstehen wir, dass Rahmenbedingungen gegeben sein sollten, unter denen sich der inklusive Unterricht auch tatsächlich verwirklichen lässt. Dies wiederum wirft die Frage der zur Verfügung stehenden Ressourcen und den Haltungen der handelnden Personen auf. Da es niemanden gibt, der/die davon ausgeht oder gar fordert, dass inklusiver Unterricht als Sparkonzept zu sehen ist, plädieren wir für eine ausreichende und aber auch sinnvolle Ausstattung an Ressourcen.
- ▶ Egal, ob Unterricht nun inklusiv, integrativ, reformpädagogisch orientiert, interkulturell, gender- oder sprachsensibel, usw. bezeichnet wird, das Fundament bleibt immer dasselbe. Es geht um Kinder oder Jugendliche, die uns anvertraut werden und für die alle – auch

wir als Lehrer/innen – nur das Beste wollen. Ein solcher Unterricht schließt niemanden aus. Ein solcher Unterricht hat jeder Schülerin/jedem Schüler gerecht zu werden. Dies erfordert, dass Unterricht nicht nur im Fach, sondern ganzheitlich gedacht und realisiert werden muss. Dies wiederum bedeutet, dass mit einer solchen Form des Unterrichts Phasen der freien Arbeit und des Wochenplans (um individuelle Lernangebote machen zu können) realisiert werden müssen. Genauso ist es aber von großer Wichtigkeit, dass Projektunterricht (um individualisierte Lernangebote, die dem gemeinsamen Lernen am gemeinsamen Gegenstand entsprechen, anbieten zu können) geplant und durchgeführt wird. Der Fachunterricht ordnet sich der Arbeit in Projekten unter. Für Präsentationen, Erklärungen, Darbietungen u. ä. müssen weiters gebundene Formen des Unterrichts geplant werden. Diese ganzheitliche Betrachtung eines Unterrichts, der allen jene Angebote macht, die notwendig und sinnvoll sind, hat sich mittlerweile über Jahrzehnte bewährt. Wenn früher die Aussage getroffen wurde, dass Integration keine Frage des „OB“, sondern ausschließlich eine Frage des „WIE“ sei, so kann festgehalten werden, dass dieses Wie nun auch schon lange beschrieben ist.

Dennoch gilt, wie wir schon vor 15 Jahren geschrieben haben: „Wenn heute etwas unmöglich und undenkbar erscheint, dann kann es, wenn man innehält und Bedingungen formuliert, wie das Gedachte doch möglich werden könnte, morgen schon im Bereich des Möglichen liegen und man kann sich dann aufmachen, das Gedachte wirklich werden zu lassen“ (Feyerer & Prammer, 2003, S. 78).¹

In diesem Sinne finden sie in diesem Band sechs Beiträge, die Möglichkeiten aufzeigen, einen gemeinsamen Unterricht für alle zu gestalten.

Sven Basendowski beschreibt, wie Finnland den Übergang zwischen Schule und Arbeit gestaltet, zeigt exemplarisch einzelne förderliche Maßnahmen aber auch Barrieren auf und gibt so die Möglichkeit, innezuhalten und Bedingungen zu formulieren, wie in Österreich diese Transition für alle gestaltet werden kann.

Die Ergebnisse einer experimentellen Einzelfallstudie zu integrativen Spiel- und Dramaspielgruppen für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum stellen *Henri Julius, Erzsébet Matthes, Janet Langer* und *Ina Jahnke* vor. Durch entsprechende Angebote kam es bei den Jugendlichen zu einer Zunahme prosozialer Interaktionen und einer Abnahme von Verhaltensweisen, die Interaktionen mit anderen erschweren. Im Anhang finden sich dazu konkrete Übungen für die Gruppenarbeit.

Zehn ganz praktische Schritte zum inklusiven, kompetenzentwickelnden Unterricht in heterogenen Lerngruppen beschreibt *Marianne Wilhelm*, im Sinne einer Handreichung für Lehrer/innen in inklusiven Schulen. Alle wesentlichen Merkmale zum Planen, Unterrichten, Evaluieren, Dokumentieren und Reflektieren werden in zehn Handlungsschritte gegliedert, die man bei der Umsetzung kompetenzorientierter Didaktik berücksichtigen sollte, sodass alle Kinder den ihnen größtmöglichen Kompetenzzuwachs innerhalb der gegebenen Lernzeit erlangen können.

Wie ein Schulsystem für alle gestaltet werden kann, zeigt uns ein Blick über die Grenzen. *Franz Lemayr* beschreibt das inklusive Bildungssystem in Südtirol und macht an zwei ganz konkreten Beispielen deutlich, wie dies für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf umgesetzt wird. Interessant auch seine Erkenntnis, dass Südtirol heute ebenfalls wie Österreich oder Deutschland sicherlich kein inklusives Schulsystem hätte, wenn es die Wahl gehabt hätte. So aber gab es mit dem Gesetz von 1977 gar nicht die Möglichkeit, die Frage nach dem OB zu diskutieren, sondern nur mehr die Fragen nach dem WIE.

¹ Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1*. Weinheim: Beltz.

Die beiden letzten Beiträge widmen sich insbesondere diesem WIE. *Susanne Freynschlag* spannt einen Erlebnisraum Musik auf, der den Einsatz musiktherapeutischer Konzepte in der Schulpädagogik beschreibt: Kommunizieren – Imitieren – Experimentieren – Improvisieren sind dabei die Ziele des gemeinsamen Handelns. Wie Projektunterricht unter Einbeziehung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf gestaltet werden kann, zeigt schließlich *Christine Kladnik* anhand des Projektes „Max und Moritz – und alle anderen auch“.

Im Anhang finden Sie neben den bereits erwähnten Beispielen von Spielen aus dem Forschungsprojekt von *Erzebet Matthes*, die für jeden Unterricht geeignet sind, noch eine aktuelle Bücherliste mit einem Fokus auf praxisbezogene Literatur zum Thema des Bandes.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre, viele Anregungen für ihre praktische Arbeit, Zeit zum Innehalten und ausreichend Kraft zur Umsetzung neuer Ideen und Gedanken. Über Rückmeldungen zum Buch und Anregungen zur Gestaltung weiterer Bände unserer Schriftenreihe würden wir uns sehr freuen.

Ewald Feyerer & Wilfried Prammer
Linz, November 2017

Vom Mitdenken des Anerkannten

Gedanken um Voraussetzungen des Rechts auf Arbeit aus der Perspektive von Inklusion in Bildung

Abstract

Im Übergang Schule/Arbeit mit Blick auf inklusive berufliche Bildung von Finnland lernen? Auf den ersten Blick vermag die institutionelle Rahmung des Übergangs von einem nahezu rein öffentlichen Einheitsschulsystem in ein ebenso nahezu rein öffentliches Schulberufssystem, einhergehend mit einer Art Recht auf berufliche Qualifikation, viele Probleme aufzulösen, welche wir z. B. in Deutschland für sozialrechtlich Benachteiligte nur zu gut kennen. Ein zweiter Blick eröffnet sowohl flexible Vorkehrungen als auch weiterhin bestehende Barrieren im Zugang zu bzw. im Anschluss an (schulische/berufliche) Bildung sowie Barrieren in der pädagogischen Vermittlung. Exemplarisch werden einzelne Vorkehrungen und bestehende Barrieren dargelegt und im Spannungsfeld des Übergangs Schule/Arbeit für Deutschland diskutiert.

1. Voraussetzungen eines Rechts auf Arbeit?

„Für Menschen mit Behinderungen besteht das gleiche Recht auf Arbeit, einschließlich des Rechts, ihren Lebensunterhalt durch frei gewählte Arbeit zu verfeinern, verankert in Art. 27 der UN-Behindertenrechtskonvention. Eine Voraussetzung zur Wahrnehmung dieses Rechts ist eine qualifizierte Berufsausbildung und/oder Hochschulbildung. Obwohl in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention der gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Zugang zu Berufsausbildung und Hochschulbildung festgeschrieben ist, steht die Inklusionsdebatte in Deutschland in diesem Bereich noch am Anfang“ (DUK, 2014, S. 16).

Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe findet mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Belange von Menschen mit Behinderungen ihre gesetzliche Verankerung. Der zitierten Position der Deutschen UNESCO-Kommission zum eingeschränkten Diskussionsstand um Konsequenzen im Zuge von Inklusion in bzw. durch berufliche Bildung kann zugestimmt werden. Dies gilt auch für die mitschwingende Kritik, dass die Sicherstellung des Zugangs zu hochschulischer Bildung Arbeitsperspektiven quasi von alleine endproblematisieren (Basendowski, 2014). In diesem Beitrag soll jedoch vielmehr die Teilhabe in beruflicher Bildung befragt werden: Dies erfolgt nicht entlang den deutschen oder österreichischen, „erwerbszentrierten“ (Walther, 2011, S. 93 ff.) Berufsbildungsstrukturen, sondern entlang den finnischen. Diese finnischen, „universalistischen“ (ebd.) Berufsbildungsstrukturen werden sich hierbei als innovativ hinsichtlich einiger relevanter Barrieren erweisen. Zur Identifikation jener Barrieren wird das Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken einzelner Schüler/innengruppen analysiert – und dies gemäß der ausdifferenzierenden Systemtheorie auf der Organisationsebene. Oder in anderen Worten, es wird befragt werden, wer im Sinne des Rechts der Teilhabe an Arbeit gemäß Art. 27 UN-BRK über die Voraussetzung von beruflichen Bildungsabschlüssen mitbedacht oder eben nicht mitbedacht wird.

2. Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken in Bildung

An dieser Stelle erfolgt keine ansatzweise vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutungstheorie (Reckwitz, 2010, S. 39f.) der soziologischen Systemtheorie. Vielmehr soll ein Beschreibungsschema von Mitdenken/Nicht-Mitdenken auf der Organisations-ebene von Bildung skizziert werden, welche die Unterscheidungen von Exklusion und Inklusion fokussiert und Weiterentwicklungen der weitaus bekannteren Arbeiten um

das Erziehungssystem sensu Luhmann entlehnt ist. Entgegen den systemtheoretischen Analysen auf der Funktionssystemebene nehmen die Analysen auf der Organisations-ebene keine funktionalen, ergo, bspw. über Landesgrenzen hinaus allgemeingültige Systematiken in den Blick¹ und sind daher auch nicht mit diesen gleichzusetzen. Stattdessen richtet sich der Fokus auf der Organisationsebene vielmehr auf die jeweils räumlich-zeitlich begrenzten Unterscheidungen von „mitgedacht“ vs. „nicht-mitgedacht“, d. h. auf Unterscheidungen, ob einzelne soziale Adressaten² für bestimmte Kommunikationen der Bildung oder der Wirtschaft usw., nicht erkennbar sind oder Kommunikation mit diesen als aussichtslos antizipiert nicht in Gang gesetzt wird. Die systemtheoretischen Organisationen sind hierbei jedoch weder der Unterricht, noch sind es die Institutionen. Stattdessen handelt es sich vielmehr um eine Art von „Werten“ dessen, was ordentliche formale Bildung im Wechselspiel ausdifferenzierter Strukturen von Gesellschaften im Hier und Jetzt darstellt (Stichweh, 2013; Windolf, 2009) – Wechselspiel im Sinne von z. B. Globalisierung der Wirtschaft und Globalisierung der Bildung oder Vermessung von Gesundheit und Vermessung von Bildung:

Ausdifferenzierung heißt Selbstautonomie und Selbstautonomie heißt Notwendigkeit von Selbstorganisation. Aber es kommt hinzu, daß damit ein Wachstumsprozeß eingeleitet wird, den die Gesellschaft nicht mehr kontrollieren kann. [...] Es geht nur noch zu einem geringen Teil um ‚Kinder‘, von denen man annehmen konnte, daß sie auf Grund ihrer Natur Erziehung nötig haben. Wie in anderen Funktionssystemen muß die Semantik der Natur aufgegeben werden. [...] Sie wird durch die Semantik der ‚Werte‘ ersetzt. Mehr und mehr Zertifikate gelten als förderlich [...] (Luhmann, 2002, S. 123).

Räumlich-zeitlich beobachtbares Ergebnis dieser Ausdifferenzierungsprozesse repräsentieren letztlich die technologisierten ordentlichen Schulpflicht-, ordentlichen Bewertungs- und ordentlichen Unterrichtsprogramme (vgl. Urban, 2009, S. 233 ff.), die im Hier und Jetzt sicherstellen, was formale Bildung bedeutet. Sie verbergen sich hinter den dichotomen Grenzziehungen der technologisierten Bildungsprogramme durch ordentliche Mitgliedschaftsbedingungen z. B. für Sek-I Bildung mittels der Unterscheidungen in beschulbar/nicht-beschulbar, bewertbar/nicht-bewertbar nach besser-schlechter und in vermittelbar/nicht-vermittelbar nach besser/schlechter. Zur Verdeutlichung dieser „Werte“ nachfolgend einige Beispielen aus den „Schulen der sozialen Arbeit“ (Schroeder, 2012). Warum darf/muss ein/e „schulmüde/r“ Lernende/r im Schnitt nur an zwei Tagen in der Woche in die Schule, während bei anderen Lernenden dies als Schulpflichtverletzung interpretiert wird (ordentlich beschulbar/nicht-beschulbar)? Warum darf ein/e „beeinträchtigte/r“ Lernende/r für dieselbe Klausur die doppelte Zeit beanspruchen, ein/e andere/r aber muss in der vorgegebenen Zeit abgeben, und ein/e dritte/r, die/der „zielfferent“ beschult wird, muss die Klausur überhaupt nicht mitschreiben (ordentlich bewertbar/nicht-bewertbar nach besser-schlechter)?

3. Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken in Bildung am Übergang nach der Sek-I in Finnland

Entlang eigener Feldanalysen zu den berufsbezogenen Bildungsgängen in Finnland werden ausgewählte Aspekte des Mitdenkens vs. Nicht-Mitdenken im Zugang, in der Bewertung und in der pädagogischen Vermittlung befragt. Vorab soll ein erster Einblick über eine Skizze des finnischen Bildungssystems gegeben werden (Stenström & Virolainen, 2014):

1 Die Differenz Inklusion/Exklusion beschreibt keine gesellschaftlichen Zustände, sondern schlichtweg die Kopplung zwischen psychischen und sozialen Systemen.

2 Der Mensch der Kommunikation ist systemtheoretisch eine Person und als solche können ihr Rollenerwartungen zugeschrieben werden. Als Adressat/in gefasst ist sie/er folglich eine soziale Struktur und nicht das Individuum (vgl. Weinbach, 2004).

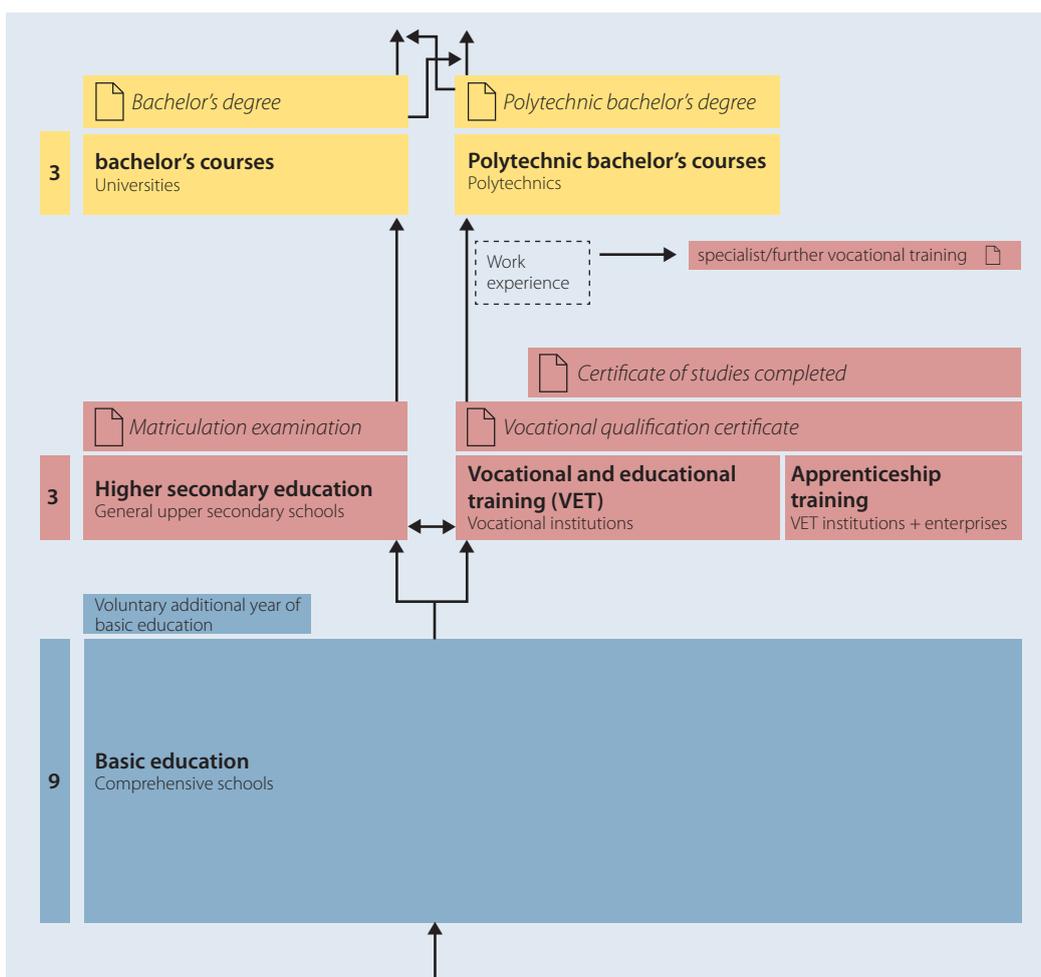


Abb. 1: Ausschnitt aus dem finnischen Bildungssystem einschließlich Bildungszertifikate (eigene Darstellung nach www.oph.fi)

Die obligatorische allgemeinbildende Schulzeit in einem (fast ausschließlich) öffentlichen Einheitsschulsystem endet in Finnland mit der 9. Klassenstufe. Unterschiedliche Sek-I Bildungsgänge mit entsprechenden Abschlusszertifikaten kennt man in Finnland nicht. Auf Sek-II Niveau sieht das Bildungssystem neben einem i.d.R. 3-jährigen allgemeinbildenden Bildungsgang und mehreren 3-jährigen berufsbildenden Bildungsgängen auch eine Kombination dieser beiden vor. Eine Berufsschulpflicht besteht formal nicht. Ersterer Bildungsgang wird an speziellen öffentlichen Bildungseinrichtungen angeboten und führt zu einer zertifizierten Hochschulreife (*matriculation examination*). Zweiterer, zuvorderst das *vocational and educational training* (VET; Anteil 2012 bei ca. 40%) und das *apprenticeship training* (Anteil 2012 bei 2%), kann i.d.R. an oder in Verantwortung einer öffentlichen *vocational institution* absolviert werden (ebd., S. 28f.). Das jeweilige angebotene Spektrum aus den 119 national geregelten, spezifizierten Ausbildungsgängen in 8 Berufsfeldern orientiert sich hierbei stark an den regionalen Wirtschaftsklustern. Die klassischen VET-Bildungsgänge unterscheiden sich durch ihre primär berufsschulische und eben nicht duale Organisationsform, von welcher wiederum das berufliche Bildungsprogramm *apprenticeship trainings* deutlich stärker geprägt ist. Sämtliche nationale Rahmenpläne sind modular in beruflichen Handlungsfeldern aufgebaut, unter denen die berufs- sowie berufsfeldspezifischen Module (*qualification specific part*) durch Praktika mit der Arbeitspraxis verknüpft sind. Die Überprüfung der jeweiligen beruflichen Handlungskompetenzen werden im Rahmen von praktischen Ausbildungsphasen über Assessments festgestellt. Werden überdies auch die allgemeinbildenden Module (*common part*) und die Wahl- bzw. Wahlpflichtkurse (*individual study plan*) erfolgreich

absolviert, erhalten die Auszubildenden ein *vocational qualification certificate* des jeweiligen Berufs. Jene skizzierten ordentlichen beruflichen Bildungsprogramme für Jugendliche und junge Erwachsene werden nach vergleichbaren Regelungen ebenso für Erwachsene in hierfür speziellen öffentlichen Berufsschulen – kostenlos (!) – angeboten, welche teils dieselbe Infrastruktur nutzen (Basendowski, 2015).

3.1. Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken im Zugang zu ordentlicher beruflicher Bildung

Ein Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken entlang der Unterscheidung in ordentlich beschulbar/nicht-beschulbar beschreibt, für welche Adressatinnen/Adressaten z. B. berufliche Bildungsprogramme überhaupt gedacht sind; u. a. durch

- ▶ die Schulpflicht;
- ▶ die Gebundenheit an einen ordentlichen Wohnort während der Schulpflicht;
- ▶ eine formale Zugangsberechtigung wie ein anerkannter Schulabschluss (z. B. in D für schulische Ausbildungen nach KrPflG);
- ▶ einen Beschäftigungsvertrag des Wirtschaftssystems (z. B. in D für duale Ausbildungen nach BBiG oder HwO).

Ein formaler Abschluss eines Sek-I Bildungsgangs ermöglicht oder versperrt in Finnland den Zugang in VET Bildungsgänge nicht. Hintergrund ist, dass das *basic education certificate* nicht durch einen Mindeststandard verwehrt wird. Zwar unterliegen die Schulleistungen durchaus einem Bewertungsprogramm, das zum Abschluss ein Punktesystem je Fach vorsieht und welches für die Bewerbung für einen der Sek-II Bildungsgänge von Relevanz sein kann. Jene ist in einem landesweiten internet *joint application system* organisiert. Neben den Punkten werden Ausbildungswünsche, die Bereitschaft zur Mobilität usw. eingetragen. Die Platzkontingente je Ausbildungsgang werden abschließend an diejenigen Bewerber/innen i. d. R. vergeben, die sich mit den höchsten Punktzahlen vor Ort in den relevanten Fächern beworben haben. Kurzum, der Beliebtheitsfaktor selektiert primär und das Punktesystem sekundär im Zugang zu den beruflichen Bildungsgängen – Ausnahme bilden einige Ausbildungsgänge wie z. B. in der Pflege, für die darüber hinaus formale Zugangsbedingungen gelten. Jene Reihenfolge zeigt sich auch in der beobachteten Beratung der Berufsschul-*Counsellors* an den *comprehensive schools*: Zuvorderst aus der Einschätzung der Beliebtheit der vergangenen Jahre werden bestimmte Ausbildungsgänge empfohlen. Ggf. wird zu einem freiwilligen Jahr in einer *preparatory class* geraten, um die Notenpunkte für den nächsten Bewerbungsdurchgang zu erhöhen. Dieser Typ Vorbereitungs-klasse richtet sich gleichermaßen an noch nicht berufsorientierte Jugendliche, während ein anderer Typ speziell für Jugendliche mit formal unzureichenden Sprachkenntnissen installiert wurde (ebd., S. 18 f.). Ein dritter Typus zielt auf „rehabilitative instruction and guidance for the disabled“ oder „home economics“ und werden in etwa von jeder/jedem Achten der VET-students mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) besucht (ebd., S. 20). Die Berufsschulen haben, so nach Gesprächen vor Ort, überdies bei den meisten Ausbildungen die Möglichkeit, zusätzliche Plätze für Bewerber/innen mit SEN außerordentlich zu installieren. Von dieser Möglichkeit macht man jedoch nur sehr selten Gebrauch, und wenn dann, nur in Fällen mit „visual impairments“.

3.2. Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken im Bewerten der ordentlichen Bildung

Ein Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken entlang der Unterscheidung in ordentlich bewertbar/nicht-bewertbar beschreibt, für welche Adressatinnen/Adressaten die Selektion in besser-schlechter gedacht ist, u. a. über

- ▶ eine zunehmend globale Leitsemantik zur (schulischen) Leistungsfähigkeit via z. B. funktionaler Bildungsstandards;
- ▶ einen Mindeststandard eines Habens vs. Nicht-Habens von (schulischer) Leistungsfähigkeit um den Zugang zu den zunehmend globalen Arbeits- und Bildungsmärkten vorhersagen zu können (vgl. Bellmann & Priddat, 2006);

- ▶ eine Hierarchisierung sämtlicher „beschulbarer“ sozialer Adressaten aus der „Paradoxie der Ungleichheit des Gleichen“ (Luhmann, 2004, S. 220).

Grundlage der ordentlichen Bewertungsprogramme innerhalb der berufsbezogenen Bildungsgänge in Finnland, welche zu einem *vocational qualification certificate* führen, sind die Kriterien der jeweiligen nationalen Rahmenpläne. Wie erwähnt beziehen sich diese u. a. auf bestimmte berufs- oder berufsfeldspezifische Kompetenzen, die je Handlungsfeld über Assessments im Rahmen von Praktika organisiert sind. Differenziert werden die hierüber explorierten Performanzen in Niveau 1 (Grundtenor „*under guidance*“), Niveau 2 („*under given instructions*“) oder Niveau 3 („*independently*“). Werden die Mindestanforderungen des Niveau 1 gemäß dem Modul im Rahmenplan nicht beobachtet, kann das Assessment einmalig wiederholt werden. Im negativen Fall gilt das entsprechende Modul als „unterhalb von Niveau 1“ abgeschlossen. Diese Einstufung kann nach bestimmten Richtlinien in weiteren wenigen Modulen ohne formale Konsequenzen erfolgen. Werden mehrere Module jedoch „unterhalb von Niveau 1“ abgeschlossen, so wird ein *vocational qualification certificate* verwehrt – dies ist bei etwa einem Drittel (!) aller VET-students der Fall³. Da diese Quote an Dropouts insbesondere durch die Konstellation begründet ist, dass die VET-students nicht an den Assessments, sondern an den Klausuren in den allgemeinbildenden Schulfächern scheitern, wurde 2015 eine Wahloption eingeführt: Die Auszubildenden können fortan auch die allgemeinbildenden Kompetenzen über Assessments im Rahmen von Praktika abprüfen lassen. Der Modus der Prüfung wird in Zertifikaten nicht dokumentiert (Virolainen & Stenström, 2015).

Für die VET-students mit SEN sind individuelle Anpassungen sowohl in den allgemeinbildenden als auch berufsbezogenen Kursen über einen individuellen Entwicklungsplan an jedem ordentlichen beruflichen Bildungsprogramm möglich. Die Kriterien entlang der drei Kompetenz-Niveaus je Handlungsfeld können hierüber adaptiert, jedoch nicht minimiert werden. Erfüllen die Auszubildenden trotz Unterstützung nicht die vorgegebenen formalen Mindeststandards auf Niveau 1, wird dieses Modul mit einem M bewertet, die finnische Version von „zielfferente berufliche Kompetenz“. Trifft dies für mehrere Module zu, so verhindert ein sonderpädagogischer Förderbedarf nicht, dass der Ausbildungsgang mit einem *certificate of studies completed* anstelle eines *vocational qualification certificate* zertifiziert wird. Diese Teilnahmebestätigung zeigt auf, welche Module ggf. erfolgreich auf Niveau 1, 2 oder 3 absolviert wurden. Unterhalb von Niveau 1 abgeschlossene Module bedürfen einer Beschreibung der eingestufteten beruflichen Handlungskompetenzen (OPH, 2011, S. 255 f.).

3.3. Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken im Unterricht der ordentlichen Bildung

Ein Mitdenken vs. Nicht-Mitdenken entlang der Unterscheidung vermittelbar/nicht-vermittelbar beschreibt, für welche Adressatinnen/Adressaten pädagogische Vermittlung gemäß der gegenwärtigen Leitsemantik gedacht ist. Sie umfasst in diesem Sinne u. a.

- ▶ einen ordentlichen fixen Ort der Bildung,
- ▶ an welchem ordentliche Leistungsträger
- ▶ nach einem ordentlichen Betreuungsschlüssel,
- ▶ in ordentlichen Zeiträumen
- ▶ ordentliche „Gruppen“ von zu Betreuenden,
- ▶ unterrichten können,
- ▶ wobei neben Kriterien aus den ordentlichen Bewertungskriterien auch
- ▶ Kriterien an Unterricht im Sinne der ordentlichen „grammar of schooling“ bestehen (vgl. Urban, 2009, S. 233 ff.; Vanderstraeten, 2006).

3 http://www.stat.fi/til/opku/2013/opku_2013_2015-03-19_tau_002_en.html [1.11.2017].

Wenn für Jugendliche und junge Erwachsene die berufsbezogenen Bildungsgänge an speziellen öffentlichen Berufsschulen angeboten werden, so bilden Kursjahrgänge die ordentliche Organisationsform, welche nach einem fixen Stundenplan durch Berufsschullehrkräfte gestaltet werden. Das Schulpersonal setzt sich daneben aus Expertinnen/Experten aus den Bereichen Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, Counselling, Schulpsychologie usw. zusammen. Folglich wird die Betreuung der Auszubildenden mit Recht auf sonderpädagogische Unterstützung auch durch entsprechendes Fachpersonal an den Berufsschulen sichergestellt.

Für Jugendliche mit z.B. der Tendenz zu Dropout⁴ hat sich der zweite, komplementäre berufliche Bildungsgang *apprenticeship training* in den vergangenen Jahren bewährt. Interessant ist hierbei, dass dieses Programm ursprünglich an den öffentlichen Berufsschulen für Erwachsene entwickelt wurde. Aufgrund der Erfolge wurde es zunehmend auf die Berufsschulen für Jugendliche und junge Erwachsene ausgeweitet und letztlich gar der klassischen VET rechtlich gleichgestellt. Die Auszubildenden bleiben genuin „Schüler/innen der Berufsschule“ und haben folglich keinen Ausbildungsvertrag mit einer Firma. Stattdessen gibt es Vereinbarungen mit den Auszubildenden und den privaten oder gemeinnützigen Betrieben. Diese klären die Aufgaben der Betriebe wie auch die finanziellen Leistungen und Erfolgsprämien, welche sie von den Berufsschulen erhalten. Diese Vereinbarungen können auch vorsehen, dass die Ausbildungszeit vollständig im Betrieb stattfindet. Oder in anderen Worten, die Berufsschule beauftragt und begleitet im Hintergrund den Ausbildungsbetrieb und tritt ggf. für die Auszubildenden ausschließlich bei der Überprüfung der Assessments sichtbar auf den Plan. Das formal anerkannte Berufsbildungsprogramm *apprenticeship training* unterliegt darüber hinaus denselben Rahmenvorgaben (u.a. den nationalen Rahmenplänen zu Standards gemäß *vocational qualification certificate*) wie der seither primär diskutierte, klassische berufliche Bildungsgang.

3.4. Mitdenken in Finnland: der Fokus

Es verhärtet sich eine, für universalistische Sozialstaatssysteme gängige Idee beruflicher Bildung in Finnland, nach welcher die staatlichen Sicherheitssysteme zuvorderst auf einen möglichst barrierefreien Zugang in Bildung für (möglichst) alle ausgerichtet ist (Walther, 2011). Dass Zertifikate zur schulischen Leistungsfähigkeit der obligatorischen Schulbildung grundsätzlich nicht als Voraussetzung für einen der beruflichen Ausbildungsgänge gelten, unterstreicht einerseits diesen Gestus. Andererseits wird dieser Gestus durch die seit einigen Jahren verankerte *Youth Guarantee* samt seinen belohnenden und sanktionierenden Dynamiken verdeutlicht: Nach diesem in gewisser Hinsicht „Recht auf berufliche Bildung“ werden die Sek-II (Berufs-)Schulen verpflichtet, allen Jugendlichen des Einzugsgebiets ein allgemein- oder berufsbildendes Anschlussangebot nach der obligatorischen Schulzeit anzubieten. Dieses Recht umfasst jedoch nicht zwangsweise einen Ausbildungsgang. Die Neunovellierung aus dem Jahr 2013 garantiert fortan „everyone under the age of 25 [...] a job, on-the-job training, a study place or rehabilitation“ und begrenzt sich nicht mehr wie zuvor auf nur anerkannte Sek-II Bildungsprogramme (Viroleinen & Stenström, 2015, S. 13). Jedoch werden mit der *Youth Guarantee* auch teils soziale Grundsicherungsleistungen an der Wahrnehmung eines dieser Bildungsangebote fiskalisch verknüpft. Das heißt, dass z.B. Leistungen für Arbeitslosigkeit spürbar gesenkt werden können.

Sanktionen sind jedoch gleichsam für die verantwortlichen Bildungsinstitutionen vorgesehen. Erreicht bspw. eine berufliche Schule die EU-Zielsetzung von 10% an Abgänger/innen ohne Sek-II Abschluss nicht, so führt dies zu finanziellen Kürzungen bis gar Schließung

4 Bedarf an der Reduktion von Dropouts nach der obligatorischen Schulzeit besteht durchaus (Virolainen & Stenström, 2014, S. 34): 8,9% der 9-Klässler/innen verlassen laut Statistik nach der *comprehensive school* das weiterqualifizierende Bildungssystem.

der Einrichtung. Je geringer dagegen der Anteil, desto höher ist der Bonus, den die Schule erhält. Einige Berufsschulen engagieren daher externe Organisationen mit dem Ziel, z. B. über ein sehr enges Begleit- und Kontrollsystem die notorisch Schulverweigernden zur Fortsetzung des Bildungsgangs zu animieren. Im Spannungsfeld von z. B. Dropout verliert folglich das berufliche Bildungssystem in Finnland zum Teil die rein öffentliche Trägerschaft; zum Teil, da die Verantwortung weiterhin bei den öffentlichen Schulen liegt.

4. Exklusionen durch Voraussetzungen eines Rechts auf Arbeit

Zweifelsohne unterstreichen die aufgefundenen Vorkehrungen im Zugang zu beruflicher Bildung und in der pädagogischen Betreuung eindrücklich die Bemühungen in Finnland, möglichst jede/n Schüler/in mitzudenken. Jedoch verdeutlicht sich zugleich, dass dieses Mitdenken im Zugang und in der Betreuung nicht schlussfolgern lässt, dass tatsächlich jede/r Schulabsolvent/in eine subjektiv-biografisch passende Anschlusslösung erhalten hat (vgl. ebd., S. 13 f.). Zum anderen verdeutlicht sich an den ca. 8 % an Auszubildenden, die den gewählten Ausbildungsgang abbrechen, und darunter insbesondere die 90 %, die dauerhaft dem beruflichen Bildungssystem fernbleiben, dass Inklusion in beruflicher Bildung Weiterentwicklungen bedarf.

In Finnland lässt sich folglich enttarnen, dass viele Jugendliche und junge Erwachsenen teils ordentlich mitgedacht, einige aber nicht-mitgedacht werden. Zu diesen teils ordentlich Nicht-Mitgedachten zählen z. B. diejenigen, die den gewählten Ausbildungsgang auf einem Niveau abschließen, welcher durch den Europäischen Qualifikationsrahmen nicht als anerkannter Bildungsabschluss gilt. Diese werden nicht zuletzt eindrücklich über die *Youth Guarantee* in Finnland im Zugang ordentlich mitgedacht, jedoch nicht durch die ordentlichen Bewertungsprogramme in der Gestalt der Kriterien auf Niveau 1 entlang der nationalen Rahmenvorgaben der 119 Ausbildungsgänge. Darunter finden sich überzufällig häufig Jugendliche und junge Erwachsene in prekären Lebenslagen (Julkunen, 2007, S. 5) – Parallelen zu Deutschland und Österreich verhärteten sich. Mit Blick auf das entsprechende 10 %-EU-Bildungsziel handelt es sich nicht nur um eine Minderheit an Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welche europäische Bildungsprogramme besonders herausfordern. Vor dem Hintergrund, dass jene Mindestanforderungen an die Performanzen für einen letztlich anerkannten Ausbildungsabschluss auch in Finnland nicht allein vom Bildungssystem bestimmt werden, verdeutlicht, dass die Frage um Inklusion in berufliche Bildung letztlich eine gesamtgesellschaftliche ist. Ein barrierefreier Zugang zu einer Berufsbildung, welche erfolgreich abgeschlossen im Weiteren als Voraussetzung das Recht auf Arbeit bestimmen soll, muss folglich thematisieren, welche Ausbildungen sie als Ausbildungen anerkennen und welche nicht – einschließlich aller dadurch erzeugten Exklusionen⁵. Der sozialrechtliche Ansatz der Bandbreite an anerkannten Ausbildungsgängen in Finnland, wie genannt „a job, on-the-job training, a study place or rehabilitation“, stellt sich im Vergleich zu Deutschland und Österreich als deutlich weitreichender heraus – auch da diese Bandbreite für jede/n junge/n Erwachsene/n gilt. Mit Blick auf die Vielfalt an sogenannten Tätigkeitsbezogenen Beschäftigungen (Köhler et al., 2004) auf den Arbeitsmärkten Deutschlands, welche für viele Erwachsene ein geschlossenes Arbeitsverhältnis eröffnen (Keller et al., 2012)⁶, zeigen tragfähige Ergänzungen der bisherigen Reduktion auf anerkannte Vollausbildungen nach Berufsbildungsgesetz,

5 Anerkennung bspw. via <https://www.kmk.org/themen/internationales/eqr-dqr.html> [1.11.2017].

6 Wider den immerwährenden Prognosen der gesamtwirtschaftlichen Abnahme der Relevanz von Arbeitsplätzen ohne normalen Ausbildungsgang verharren ihre Anteile zwischen 2003 und 2010 unter sowohl den sogenannten „Normalarbeits-“ als auch unter den verschiedenen Formen von „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen bei nahezu identischen Werten; zu diesen „atypischen“ werden hierbei neben den sozialversicherungspflichtigen geringfügigen und befristeten, der in Teilzeit und in Leiharbeit auch die außerhalb sozialer Sicherungssysteme und in der Auswertung nicht berücksichtigten Formen als Freelancer, Ein-Euro-Jobber/in oder Langzeitpraktikant/in gezählt.

Handwerksordnung usw., unter die auch die sogenannten „Werkausbildungen“ nicht gezählt werden können. Wenn eine „Voraussetzung zur Wahrnehmung dieses Rechts eine qualifizierte Berufsausbildung und/oder Hochschulbildung“ markiert, so muss zuvor eine qualifizierte Berufsausbildung für jede/n Absolventin/Absolventen tatsächlich vorgehalten werden, welche zudem den beruflichen Aspirationen biographisch entsprechen. Mit der gegenwärtigen Begrenzung auf anerkannte Berufsausbildungen in Deutschland ist bereits zahlenmäßig offenkundig, dass diese Voraussetzung einer Voraussetzung für Inklusion an Arbeit bei Weitem nicht als gesichert bezeichnet werden kann (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 101 ff.).

Über die Bandbreite von und die Diskussion zu anerkannten beruflichen Qualifizierungen hinaus ist ein weiterer Befund mit Blick auf Inklusion in Bildung abschließend hervorzuheben: In Finnland praktiziert man entgegen dem Einheitsschulsystem der allgemeinbildenden Bildung für die berufliche Bildung die Strategie einer Vielfalt an komplementären Unterrichtsprogrammen, welche nicht nur zunehmend erprobt, sondern tatsächlich auch installiert werden. Über die Kritik an der beruflichen Projektlandschaft ohne Institutionalisierung hinaus soll an dieser Stelle zuvorderst eine Innovation in den Bewertungsprogrammen hervorgehoben werden: Diese sieht vor, dass fortan u. a. die allgemeinbildenden Fächer auch innerhalb von Assessments überprüft werden können. Diese Wahloption steht jeder/m Auszubildenden zur Verfügung, ergo nicht nur denjenigen, die sozialrechtlich z. B. als Benachteiligte eingestuft wurden. Auch da der Modus der Performanzfeststellung nicht dokumentiert wird, handelt es sich um eine Vorkehrung im Sinne von Barrierefreiheit. Diese Vorkehrung denkt zugleich die zuvor Gescheiterten an klassischen Tests via Klausuren in den allgemeinbildenden Fächern im Rahmen der Berufsbildung mit. Eine besondere Herausforderung stellen demgegenüber die Gruppe der Dropouts dar. Die kennengelernten flexiblen *apprenticeship trainings*, bei denen die berufliche Qualifizierung rein über Betriebe angeboten werden, zeigen in Einzelfällen positive Gestaltungsmöglichkeiten. Nichtsdestotrotz markieren sie eine Grenze verorteter und curricular gedachter beruflicher Bildungsprogramme, die z. B. schulmüde Jugendliche (vgl. Stamm, 2012) mitzudenken haben.

Mit den exemplarisch herausgearbeiteten Barrieren in einem beruflichen Bildungssystem, welches auf ein allgemeinbildendes Einheitsschulsystem folgt, verhärtet sich, dass die Barrieren von sozial benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zuvorderst im Detail im Zugang bzw. Anschluss an Bildung sowie im Detail in der Betreuung und Bewertung von Bildung liegen. Inklusion in Arbeit wird sich für diese jungen Erwachsenen daran beweisen müssen, dass diese Barrieren nicht nur akzeptiert, sondern maßgeblich ordentlich mitgedacht werden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Basendowski, S. (2014). Abschlussbericht. Forschungs- und Begegnungsreise. https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb5/instfson/arbeitsseinheiten/ab2-LV/mitarbeiter/basendowski/Abschlussbericht_Frisco [1.11.2017].

Basendowski, S. (2015). Unified Training System Versus Complementary Qualification Routes. How the Finnish Educational System Deals with Vulnerable Groups – from a German Point of View. In J. Schroeder (Hrsg.), *Breaking Down Barriers from Education to Employment. The journey towards inclusion for vulnerable groups*. Sofia: Investpress, S. 227–246.

Bellmann, J. & Priddat, B. (2006). Pädagogische und ökonomische Lernwelten zwischen Differenzierung und Entdifferenzierung. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), *Beobachtungen des Erziehungssystems*. Wiesbaden: VS, S. 153–177.

DUK, Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: DUK. https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf [1.11.2017].

Keller, B., Schulz, S. & Seifert, H. (2012). *Entwicklungen und Strukturmerkmale der atypisch Beschäftigten in Deutschland bis 2010*. Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung.

- Köhler, Ch., Struck, O., Bultemeier, A., Grotheer, M. & et al. (2004). Beschäftigungsstabilität und betriebliche Beschäftigungssysteme in West- und Ostdeutschland. SFB 580: Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Jena: SFB 580.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). Schriften zur Pädagogik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Julkunen, I. (2007): Early school leaving in Finland – a problem solved? <http://www.injuve.mtas.es> [1.11.2017].
- Reckwitz, A. (2010). Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie, Bielefeld: Transcript.
- Schroeder, J. (2012). Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster: Waxmann.
- Stamm, M. (2012). Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Stenström, M. & Virolainen, M. (2014). The Current State and Challenges of Vocational Education and Training in Finland. <http://nord-vet.dk/country-reports> [1.11.2017].
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. Zeitschrift für Inklusion, (1). <http://www.inklusion-online.net> [1.11.2017].
- OPH Opetushallitus Utbildningsstyrelsen. Finnish National Board of Education (2011). http://www.oph.fi/download/140413_vocational_qualification_in_construction_2009.pdf [1.11.2017].
- Urban, M. (2009). Form, System und Psyche. Zur Funktion vom psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie. Wiesbaden: VS.
- Vanderstraeten, R. (2006). Die Unwahrscheinlichkeit der pädagogischen Kommunikation. In Y. Ehrenspeck & D. Lenzen (Hrsg.), Beobachtungen des Erziehungssystems: Systemtheoretische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–112.
- Virolainen, M. & Stenström, M. (2015). Recent Finnish VET Reforms and Innovations. Tackling the Current Challenges. Nord-VET country report. <http://nord-vet.dk/country-reports/> [1.11.2017].
- Walther, A. (2011). Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Opladen: Budrich.
- Weinbach, C. (2004). ... und gemeinsam zeugen sie geistige Kinder. Erotische Phantasien um Niklas Luhmann und Pierre Bourdieu. In Nassehi, A. & Nollmann, G. (Hrsg.), Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich. Frankfurt /Main: Suhrkamp, S. 57–84.
- Windolf, P. (2009). Einleitung: Inklusion und soziale Ungleichheit. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 11–27.

Integrative Spiel- und Dramaspielgruppen für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum

Eine experimentelle Einzelfallstudie¹

Abstract

Die primären Störungsbereiche autistischer Syndrome manifestieren sich in einer gestörten sozialen Kommunikationsfähigkeit, einem Mangel an reziproken, d.h. auf ein Gegenüber bezogenen Aktivitäten, sowie einem Mangel an Vorstellungsvermögen (ICD-10; DSM IV-TR). Diesen (wahrscheinlich) genetisch bedingten, primären Behinderungen kommt der Status eines Hochrisikofaktors für die weitere Entwicklung zu. Obwohl es bis heute kein gültiges Modell der Ätiologie und Pathogenese von Autismus Spektrums Störungen (ASS) gibt, so besteht doch weitgehende Einigkeit darüber, dass sich die Genese dieses Störungsbildes in der Interaktion von biologischen und sozialen Faktoren vollzieht (Remschmidt, 2008). Der genetische Risikofaktor bedingt zumeist weniger Gelegenheiten für die Betroffenen, sich kommunikativ und sozial mit anderen auszutauschen, wodurch wiederum die Entwicklung des sozialen Gehirns behindert wird. Wird dem sozialen Risiko nicht durch effektive Interventionen entgegengewirkt, droht eine noch tiefere Isolation, die in vielen Fällen entwicklungshemmender wirken mag als das primäre, biologische Risiko (Schuler & Wolfberg, 2000). Dieser Umstand ist deshalb von Relevanz, da ca. ein Drittel der Kinder mit ASS in der Bundesrepublik eine allgemeinbildende Schule besuchen (Trost, 2012). Insbesondere die soziale Isolation von normal entwickelten Peers dürfte die soziale Entwicklung von autistischen Kindern und Jugendlichen stark beeinträchtigen (Baron-Cohen, 2008; Müller, Schuler & Yates, 2008). Deshalb erscheint es sinnvoll, Interventionen zu entwickeln, die der Genese der sekundären, sozialen Risikofaktoren bzw. Behinderungen entgegenwirken. Vielleicht könnten damit die primären Risikofaktoren teilweise oder sogar weitgehend kompensiert werden. Die bisherigen Daten weisen darauf hin, dass dies insbesondere für jene Formen autistischer Störungen zutreffen könnte, die nicht mit einer geistigen Behinderung einhergehen (Müller, Schuler & Yates, 2008).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es eher verwunderlich, dass es bisher kaum therapeutische oder pädagogische Ansätze für Kinder und Jugendliche mit autistischen Störungen gibt, die auf eine direkte soziale Integration zielen. Die bisherigen Interventionen wurden vornehmlich in 1:1-Settings durchgeführt, in denen ein/e erwachsene/r Therapeut/in mit einem autistischen Kind oder Jugendlichen arbeitet, wobei verhaltenstherapeutische, psychodynamische und entwicklungspsychologische Zugänge unterschieden werden können (Schuler & Wolfberg, 2000; Hippler & Sousek, 2008).

Durch verhaltenstherapeutisch orientierte Intervention ließen sich zwar Verhaltensverbesserungen dokumentieren. Diese erwünschten Verhaltensweisen waren allerdings nicht nachhaltig. Die Generalisierung sowie der spontane Gebrauch der neu erlernten Verhaltensweisen blieb problematisch. Selbst bemerkenswerte Verbesserungen im sprachlichen Verhalten sowie im Sozialverhalten konnten kaum verhindern, dass Kinder mit autistischen Störungen in natürlichen Settings mit Gleichaltrigen weiterhin stereotypes Spielverhalten zeigten und sozial isoliert blieben (Schuler & Wolfberg, 2000).

¹ Die dargestellte Studie wurde im Rahmen des Trans-Coop-Programms im Zeitraum 2009 bis 2012 von der Alexander von Humboldt Stiftung gefördert.

Die Wirksamkeit psychodynamisch orientierter Interventionen konnte bisher überhaupt nicht nachgewiesen werden. Und auch die Wirksamkeitsstudien neuerer, auf entwicklungspsychologischer Grundlage konzipierter Therapieansätze zeigen eher enttäuschende Ergebnisse (Schuler & Wolfberg, 2000).

Wie beschrieben, ist diesen prominenten Ansätzen gemein, dass die Interventionen vornehmlich in Settings stattfinden, in denen ein/e erwachsene/r Therapeut/in mit einem autistischen Kind oder Jugendlichen arbeitet. Eine Kompensation des sekundären Risikofaktors wird nur indirekt versucht, indem den Kindern und Jugendlichen soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die in realen Beziehungen zu Gleichaltrigen zur Anwendung gelangen sollen. Die bisherigen Daten weisen jedoch darauf hin, dass eine solche Generalisierung eher nicht gelingt.

Der Versuch einer direkten Kompensation – und damit der Versuch der unmittelbaren Verhinderung sozialer Isolationsprozesse – wird seit nunmehr fast 20 Jahren von Adriana Schuler und Pamela Wolfberg von der San Francisco State University in Kooperation mit der UC Berkeley verfolgt (Schuler & Wolfberg, 2000). Diese beiden Wissenschaftlerinnen waren die ersten, die dem sekundären Risikofaktor der sozialen Isolation zu begegnen suchten, indem sie integrative Spielgruppen für betroffene Kinder in deren Lebenswelten anboten. Diese Spielgruppen zeichnen sich dadurch aus, dass Kinder mit autistischen Störungen zusammen mit normal entwickelten Kindern in gemeinsame Spielaktivitäten eingebunden sind.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass autistische Kinder mit ihren primären Behinderungen der gestörten sozialen Kommunikationsfähigkeit, der mangelnden Fähigkeit zu reziproken Aktivitäten sowie dem Mangel an Vorstellungsvermögen zunächst nicht spielen können, sind doch die Fähigkeit zu sozialer Kommunikation, das Einbeziehen des Gegenübers in das Spielgeschehen sowie Rollenspiele, die Vorstellungsvermögen voraussetzen, Grundbedingungen des kindlichen Spiels. Statt aber diese Kompetenzen in isolierten Settings mit erwachsenen Therapeutinnen/Therapeuten zu trainieren, werden in den Integrativen Spielgruppen Bedingungen geschaffen, die das Erlernen dieser Fähigkeiten im Kontext von Peer-Interaktionen ermöglichen. An einer Integrativen Spielgruppe (ISG) nehmen Kinder mit einer autistischen Störung (sog. Spielanfänger/innen) sowie normal entwickelte Kinder (sog. Spielexpertinnen/-experten) an gemeinsamen Spielaktivitäten teil, die von Erwachsenen unterstützt werden. Dem Wesen des kindlichen Spiels entsprechend ist es die Aufgabe der Pädagoginnen/Pädagogen oder Therapeutinnen/Therapeuten, den Kindern ein Setting zu schaffen, das es ihnen ermöglicht, an gemeinsamen, spontanen und gegenseitigen, lustbetonten Spielaktivitäten teilzunehmen. Dabei liegt der Fokus nicht nur auf der Förderung sozialer, kommunikativer und symbolischer Kompetenzen bei den autistischen Kindern. Gleich wichtig ist es, die normal entwickelten Kinder zu begleiten, so dass sie das oft eigenartig wirkende, kommunikative und soziale Verhalten der autistischen Kinder verstehen lernen. Denn erst das gegenseitige Verständnis ermöglicht tatsächliche Spielinteraktionen. Da spontane Spielhandlungen ein Merkmal kindlichen Spiels sind, basieren die Integrativen Spielgruppen nicht auf einem Skript. Ultimatives Ziel der Integrativen Spielgruppen ist es, dass die Kinder ihr eigenes, gemeinsames und spontanes Spiel mit minimaler Führung durch die Erwachsenen initiieren.

Um die Effektivität der Integrativen Spielgruppen zu evaluieren, wurden eine Reihe von experimentellen und explorativen Studien durchgeführt (Lantz, Nelson & Loftin, 2004; Mikaelan, 2003; O'Connor, 1999; Richard & Goupil, 2005; Wolfberg, 1988; 1994; 1999; Wolfberg & Schuler, 1992; 1993; Yang, Wolfberg, Wu & Hwu, 2003; Zercher, Hunt, Schuler & Webster, 2001). Übereinstimmend zeigen die Ergebnisse dieser Studien, dass sich das Spielverhalten von autistischen Kindern, die an einer Integrativen Spielgruppe teilnehmen, im kommunikativen, sozialen und kognitiv-symbolischen Bereich signifikant

verbessert. Statt isolierten, stereotypen Spiels zeigten die autistischen Kinder vermehrtes Symbolspiel mit ihren Peers. Zudem wurden bei den autistischen Kindern, die an einer Spielgruppe teilnahmen, Verbesserungen in der sprachlichen Kommunikation festgestellt. Einmal erworben, blieben diese Fähigkeiten im Rahmen der Spielgruppen auch erhalten, wenn die erwachsene Unterstützung zurückgezogen wurde. Die bisherigen Daten legen zudem nahe, dass das prosoziale Verhalten autistischer Kinder gegenüber Gleichaltrigen auch über das Spielgruppen-Setting hinaus generalisiert blieb, z. B. im Spiel mit Geschwistern oder mit Spielkameraden in Schule oder Kindergarten (Wolfberg, 2003).

Die Beschränkung integrativer Spielgruppen liegt vornehmlich in deren Altersbegrenztheit. Denn das kindliche, imaginative Spiel normal entwickelter Kinder geht mit Einsetzen der Pubertät in der Regel stark zurück. Die Kultur des kindlichen Spiels lässt sich nicht in die Kultur der Adoleszenz übersetzen. Würde man autistische Jugendliche mit jüngeren Kindern in integrative Spielgruppen einbinden, könnten womöglich Verbesserungen in der sozialen Kommunikation erreicht werden. Die so wichtigen sozialen Interaktionsprozesse, die sich ja nur in Peergruppen vollziehen können, ließen sich mit Sicherheit nicht initiieren. Da solche Interaktionen als nicht altersangemessen bewertet werden, ist zudem die Gefahr einer weiteren Stigmatisierung gegeben.

Hier setzen die sog. Integrativen Dramaspielgruppen mit autistischen und normal entwickelten Jugendlichen an. Wie die Spielgruppen mit autistischen Vor- und Grundschulkindern, so bieten auch die Dramaspielgruppen mit autistischen und normal entwickelten Jugendlichen ausgezeichnete Möglichkeiten, soziale Kommunikationsfähigkeiten sowie die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivübernahme in integrativen Settings zu erwerben. Und wie die Integrativen Spielgruppen, so bieten auch die Integrativen Dramaspielgruppen einen sicheren Rahmen, in dem sich autistische und normal entwickelte Jugendliche unter der Begleitung einer/eines erwachsenen Pädagogin/Pädagogen oder Therapeutin/Therapeuten im Rollenspiel ausprobieren können. Kostüme und Requisiten erleichtern dabei den Einstieg ins Rollenspiel. Und letztlich gibt es – wie in den Integrativen Spielgruppen – vertraute Peers, die aus der Lebenswelt der autistischen Jugendlichen (z. B. aus der Nachbarschaft oder der gleichen Schulklasse) stammen.

Neben allen Gemeinsamkeiten zwischen integrativen Spiel- und Dramaspielgruppen gibt es allerdings auch Unterschiede. Denn im Gegensatz zu den Integrativen Spielgruppen basieren die Integrativen Dramaspielgruppen auf einer stärker formalisierten und internationalisierten Form des Spiels, das letztlich darauf zielt, auf der Bühne und vor Publikum eine imaginäre Welt zu erschaffen. Eine solche Form des Spiels bedarf der Methoden, wie sie im Theater entwickelt wurden. Neben der Fähigkeit, eine vorgegebene Rolle zu spielen, bzw. im Rahmen dieser Rolle zu improvisieren, sind Aussprache, Sprechrhythmus, Mimik und Gestik wesentliche Kompetenzen des dramatischen Spiels. In einer Integrativen Dramaspielgruppe lassen sich deshalb sowohl verbale als auch nonverbale kommunikative und soziale Fähigkeiten (wie z. B. Körpersprache) trainieren und in einem ökologisch validen Setting erproben.

Für die Arbeit in Integrativen Dramaspielgruppen wurde im Rahmen des vorliegenden Projektes ein Katalog von Übungen zusammengestellt bzw. entwickelt, mit denen sich diese kommunikativen und sozialen Kompetenzen trainieren lassen. Eine Auswahl davon finden Sie im Anhang dieses Bandes. Die Möglichkeit, im Rahmen Integrativer Spielgruppen mit Gleichaltrigen am emotionalen und sprachlichen Ausdruck, an der Imagination sowie der Rollen- und Perspektivübernahme zu arbeiten, sollte es autistischen Jugendlichen erleichtern, an ökologisch validen, tatsächlichen Interaktionen teilzunehmen. Unterstützt wird diese Annahme durch eine Studie von Muller, Schuler und Yates (2008), in der 18 Erwachsene mit der Diagnose eines Asperger-Syndroms zu ihrer Entwicklung von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter interviewt wurden.

Mehrere dieser Teilnehmer/innen waren im Jugend- und Erwachsenenalter in einer Theatergruppe engagiert. Aus ihrer Sicht waren es die Erfahrungen in diesem Setting, die für sie am hilfreichsten waren, um soziale und kommunikativen Fähigkeiten zu erlernen.

Unter den vielen theoretischen Zugängen zum Phänomen Autismus bietet das Konstrukt der ‚Theory of Mind‘ (TOM) für den vorliegenden Interventionsansatz das größte Erklärungspotential. Die TOM bezieht sich auf die mentalen Fähigkeiten eines Individuums, eigene Intentionen und Perspektiven von den Absichten und Sichtweisen anderer zu unterscheiden sowie die Intentionen und Perspektiven anderer wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und in das eigene Handeln einzubeziehen (vgl. Baron-Cohen, 2008).

Baron-Cohen (2008) geht davon aus, dass es insbesondere die fundamentalen Defizite im Bereich der Perspektivübernahme sind, die es Menschen mit Störungen im autistischen Spektrum so schwermachen, andere Menschen mit den ihnen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu verstehen.

Genau diese Fähigkeit werden in Spiel- und Dramaspielgruppen benötigt, in der die Teilnehmer/innen lernen können, die eigenen Intentionen und Perspektiven als unterschieden von den Absichten und Sichtweisen anderer wahrzunehmen. In einem ökologisch validen und geschützten Setting können die autistischen Teilnehmer/innen der Spiel- und Dramaspielgruppen zudem erfahren, was die anderen Teilnehmer/innen glauben, wissen oder wünschen und dieses Wissen nutzen lernen, um an gelingenden, sozialen Interaktionen teilzunehmen.

Während das Konzept der ‚Theory of Mind‘ von den meisten Autorinnen/Autoren als eine weitgehend isolierte kognitive Fähigkeit angesehen wird, die sich in ihrer einfachsten Form um das dritte Lebensjahr entwickelt, hat Bruner bereits 1975 darauf hingewiesen, dass die TOM in Kompetenzen gründet, die sich in wesentlich früheren Phasen entwickeln. Dazu gehören insbesondere die Fähigkeiten, an gemeinsamen Handlungen teilzunehmen (shared activities), die gleichen Affekte wie eine Bezugsperson zu erleben (joint affect) und den gleichen Aufmerksamkeitsfokus wie eine andere Person (shared attention) einzunehmen. Schon Bruner (1975) diskutierte die immense Wichtigkeit dieser Fähigkeiten bei der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen.

Noch tiefgreifender lassen sich die Fähigkeiten, Affekt und Aufmerksamkeit zu teilen sowie an gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen, mit dem Konstrukt der Synchronisation erklären. Das Konstrukt der Synchronisation wie es z. B. von Uvnäs-Moberg, Arn und Magnusson (2005) und Feldmann (2007) definiert wurde, integriert die psychologische Ebene der Synchronisation von Affekt, Aufmerksamkeit und Verhalten mit einer neurobiologischen Basis. Aus Sicht dieser Autoren ist es das Hormon Oxytozin, das einerseits diese Synchronisation bedingt. Andererseits scheint Oxytozin aber auch durch die Synchronisation im Verhalten, Affekt und Aufmerksamkeit freigesetzt zu werden. Da sich das Oxytozinsystem insbesondere im Beziehungskontext einreguliert (Uvnäs-Moberg, 2003), ist es nicht verwunderlich, dass Kinder, die eine vertraute und synchronisierte Beziehung zu ihren primären Bezugsfiguren haben, einen hohen Oxytozinspiegel aufweisen (Julius, Beetz, Turner, Kotschal & Uvnäs-Moberg, 2013). Und auch die Ergebnisse neuerer Studien, die zeigen, dass Menschen mit Störungen im autistischen Spektrum durch einen niedrigen Oxytozinspiegel auffallen, passen in dieses Bild (z. B. Hollander et al., 2007; Wu et al., 2005). Seitdem nachgewiesen wurde, dass sich durch die intranasale Gabe dieses Hormons Empathie und Sozialverhalten bei autistischen Menschen signifikant verbessern ließen, wird in den zumeist medizinisch orientierten Studien dieses Forschungsfeldes verstärkt die Behandlung mit Oxytozin erwogen (Guastella et al., 2010). Alternativ zu einer medikamentösen Behandlung erscheinen die Spiel- und Dramaspielgruppen nun in einem ganz neuen Licht, denn womöglich lässt sich das Oxytozinsystem auch durch das gemeinsame (Schau-)Spiel und die damit verbundenen, synchronen Aktivitäten, Affekte und Aufmerksamkeitsfoki aktivieren.

Methoden

Das primäre Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten autistischer Kinder und Jugendlicher in einem integrativen Schauspielsetting zu verbessern. Durch diesen Zugang sollten die Probleme der Generalisierung umgangen werden, da ein Training in einem ökologisch validen Setting eine bessere Übertragung auf andere Alltagssituation verspricht als ein klassisches, heilpädagogisches oder therapeutisches Setting, in dem Kinder oder Jugendliche von Erwachsenen behandelt werden. Die Integrativen Dramaspielgruppen fanden über einen Zeitraum von 18 Wochen statt und wurden von trainierten Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des Projektes durchgeführt.

Design: Die Integrativen Schauspielgruppen wurden durch ein Multiple-Baseline-Design (MBD) über Probandinnen/Probanden evaluiert. Im Rahmen dieses Versuchsplans der experimentellen Einzelfallforschung beginnen die Interventionen zeitversetzt. Kausale Beziehungen zwischen Veränderungen in den abhängigen Variablen und der Intervention können dann angenommen werden, wenn sich die abhängige Variable jeweils bei Einsetzen der Intervention in vorhergesagter Richtung verändert.

Stichprobe: An der experimentellen Einzelfallstudie nahmen drei Buben im Alter von 11 Jahren teil. Bei jedem dieser Knaben wurde die Diagnose des Asperger-Syndroms nach den Kriterien des ICD-10 gestellt. In der Schwere der Symptomatik unterschieden sich die drei Jungen kaum. Alle drei Jungen besuchten eine integrative Grund- und Stadtteilschule in Hamburg. Als typisch entwickelte Peers wurden fünf bis sechs Jungen und Mädchen aus dem gleichen schulischen Setting rekrutiert, die sich nach Einschätzung der unterrichtenden Lehrpersonen durch hohe soziale Kompetenzen auszeichneten und nach Alter parallelisiert waren.

Messinstrumente: Alle Sitzungen der Baseline- und Interventionsphasen wurden videographiert. Zur Auswertung des Videomaterials wurde eine Verhaltensbeobachtung auf der Grundlage von zwei Kategoriensysteme durchgeführt. Das erste Kategoriensystem umfasst zwei Oberkategorien, die das Spielverhalten der Probanden beschreiben (Wolfberg, 2003). Die Oberkategorie ‚Kognitives Spiel‘ beinhaltet die Subkategorien ‚Objektmanipulation‘, ‚Funktionsspiel‘, und ‚Dramatisches Spiel‘. Das Funktionsspiel beschreibt das Spiel mit Objekten, die ihrem Zweck entsprechend gebraucht werden. Über den funktionellen Gebrauch des Objektes kann das Kind in Interaktion mit einem anderen Kind treten. Dabei findet im dramatischen Spiel eine gegenseitige Bezugnahme statt. Bei der Manipulation von Objekten findet keine Interaktion mit anderen Kindern statt. Daher wird erwartet, dass die Häufigkeiten dieser Variable im Laufe der Intervention sinken, während das Funktionsspiel sowie das dramatische Spiel ansteigt. Als zweite Oberkategorie umfasst das ‚Soziale Spiel‘ die Subkategorien ‚Isolation‘, ‚Assoziatives Spiel‘ und ‚Kooperatives Spiel‘. Das ‚Isolationsspiel‘ ist dadurch gezeichnet, dass sich das Kind oder der Jugendliche abseits der anderen Kinder mit sich selbst beschäftigt. Es wird erwartet, dass diese Form von Spielverhalten nach Einsetzen der Intervention abnimmt. Beim assoziativen und kooperativen Spiel findet eine direkte soziale Interaktion statt, die sich darin unterscheidet, ob die Interaktion spontan (assoziatives Spiel) oder nach einem vorher festgelegten Plan (kooperatives Spiel) verläuft.

Das Spielverhalten wurde mit Hilfe einer Zeitstichprobe (alle 10 Sek.) ausgewertet. Da der vorliegenden Studie die Hypothese zugrunde liegt, dass sich die Qualität einer Beziehung auch in dem Synchronisationsgrad der beteiligten Personen widerspiegelt, wurde ein zweites Kategoriensystem entwickelt, durch das der Synchronisationsgrad der autistischen Kinder und Jugendlichen mit den anderen Teilnehmerinnen/Teilnehmern der Spiel- und Dramaspielgruppen bestimmt werden konnte. Dieses Kategoriensystem umfasste drei Subkategorien, die affektive, motorische und audiovisuelle Synchronisation. Die affektive Synchronisation beschreibt identische Affekte der Interaktionspartner/innen. Die motorische Synchronisation spiegelt gleiche Bewegungen (dynamisch) oder gleiche

Haltungen (statisch) wider, bzw. manifestiert sich in einer sequentiellen Abfolge der beiden Subkategorien zwischen den Interaktionspartnerinnen/-partnern innerhalb eines festgelegten Zeitintervalls. Durch die Subkategorie der audiovisuellen Synchronisation wurde der Grad des sog. Sprecher/innenwechsels (turn-taking) in der Kommunikation erfasst. Ein hoher Anteil des Sprecher/innenwechsels weist auf eine gegenseitig bezogene, und somit synchrone Kommunikation hin. Das Synchronisationsverhalten wurde mit einer Ereignisstichprobe erfasst, durch die jedes synchrone Verhalten kodiert wurde.

Die Auswertung der Videos anhand der vorgestellten Kategorien erfolgte mithilfe des Solomon Coders (András Péter, 2012). Dieses computergestützte Kodierprogramm ermöglicht die bildgenaue Kodierung von Verhaltenselementen als Dauer- oder Ereignismomentbeobachtung. Die Reliabilität der Beobachtungen beruht auf der konsensualen Kodierung von drei Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern.

Datenanalyse: Um zu überprüfen, ob sich bei Einsetzen der Intervention Veränderungen im Sozialverhalten sowie im Synchronisationsgrad zeigen, wurden die Daten zunächst grafisch aufbereitet. Anschließend wurden Unterschiede im Niveau, Trend und Mittelwert mithilfe einer visuellen Inspektion analysiert. Die visuelle Dateninspektion ist das Standardverfahren der Datenauswertung im Rahmen der Experimentellen Einzelfallforschung (Kazdin, 2007). Um zu ermitteln, ob sich die Steigungen der Geraden im Vergleich von Baseline zu Interventionsphase signifikant voneinander unterscheiden, wurden zudem die standardisierten Beta-Koeffizienten der Regressionsgeraden verglichen (Grosche, 2011; Huitema & McKean, 2000).

Ergebnisse

Ein zentrales Merkmal autistischer Störungen besteht in einem Mangel an reziproken, d. h. auf ein Gegenüber bezogenen Aktivitäten. In der vorliegenden Stichprobe zeigten sich bei zwei der drei Jugendlichen (D1 bis D3) die typischen Ausprägungen in der Häufigkeit isolierten Verhaltens.

Der Jugendliche, bei dem die Intervention als erste einsetzte (D1), zeigte bis zu 250 Mal in der Stunde isoliertes Sozialverhalten. Beim zweiten Jugendlichen (D2) wurden pro Stunde 80 Verhaltensweisen kodiert, die der Kategorie ‚Isolation‘ zuzuordnen waren. Eine außergewöhnlich niedrige Rate isolierten Verhaltens Gleichaltrigen gegenüber zeigte der dritte Jugendliche (D3). Die Häufigkeit, mit der sich dieser Jugendliche von den anderen zurückzog, war vergleichbar mit der Rate isolierten Verhaltens bei den nicht-autistischen Jugendlichen der Integrativen Schauspielgruppe.

Während der Interventionsphase sank die Häufigkeit isolierten Verhaltens bei den ersten beiden Jugendlichen sehr stark ab. Im Datenverlauf zeigten sich bei diesen Probanden deutliche Niveauunterschiede von 235 auf 10, bzw. 90 auf 60 isolierte Verhaltensweisen pro Einheit. Der Vergleich der Mittelwerte für Baseline und Interventionsphase zeigt, dass die Unterschiede stabil sind (D1: Baseline 230 – Intervention 8; D2: Baseline 80 – Intervention 12). Die Trends der Datenverläufe unterschieden sich bei D1 und D2 signifikant voneinander. Bei beiden Probanden sank das Isolationsverhalten während der Interventionsphase signifikant stärker (D1: $\beta_3 = 1.052$, $p = .000$; D2, $\beta_3 = .566$, $p = .023$). Bei dem Jugendlichen, der schon zu Beginn der Baselineerhebung durch eine sehr niedrige Rate isolierten Verhaltens auffiel, zeigten sich weder durch eine visuelle Inspektion der Daten noch durch eine statistische Datenanalyse Unterschiede zwischen Baseline und Intervention.

Da die großen Veränderungen im Niveau des Datenverlaufs bei zwei der Jugendlichen exakt mit Beginn der Intervention einsetzten und diese Veränderungen zudem stabil waren, lässt sich mit einiger Wahrscheinlichkeit sagen, dass der Rückgang des isolierten Sozialverhaltens durch die Intervention verursacht wurde.



Abbildung 1: Isoliertes Verhalten bei den autistischen Jugendlichen (D1 bis D3) der Integrativen Schauspielgruppen vor und während der Intervention

Die Reduktion isolierten Sozialverhaltens spiegelt sich auch in der Erhöhung prosozialen Verhaltens wider (Subkategorien: soziales, assoziatives und dramatisches Spiel). Bei zwei der drei autistischen Jugendlichen zeigten sich sowohl deutliche Niveauunterschiede im Datenverlauf (D1: von 0 auf 200; D2 von 140 auf 175), Unterschiede in den Mittelwerten (D1: von 0 auf 225; D2 von 135 auf 223) als auch signifikante stärkere Anstiege der Datenkurven während der Intervention (D1: $\beta_3 = 1.036$; $p = .000$; D2: $\beta_3 = .701$; $p = .013$). Bei dem autistischen Jugendlichen, der schon zu Beginn der Studie durch ein ausgeprägtes Sozialverhalten auffiel, ließen sich weder bedeutsame Unterschiede im Niveau und im Mittelwert noch signifikante Unterschiede im Trend ($\beta = .5863$ $p = .223$) feststellen. Da der Anstieg prosozialen Verhaltens bei zwei der drei Probanden mit der zeitversetzten Intervention einherging, ist es wahrscheinlich, dass dieser Effekt in einer kausalen Beziehung zur Intervention steht.



Abbildung 2: Sozialverhalten der autistischen Jugendlichen (D1 bis D3) vor und während der Integrativen Schauspielgruppen

Am stärksten waren die Anstiege der Datenverläufe nach Einsetzen der Intervention beim Funktionsspiel, einer Subkategorie des ‚Kognitives Spiels‘. In der vorliegenden Stichprobe zeigten sich sehr große Niveauunterschiede zwischen Baseline und Interventionsphase (D1: von 50 auf 300, D2: von 60 auf 300, D3: von 50 auf 325), die sich auch im Vergleich der Mittelwerte zwischen Baseline und Intervention widerspiegeln (D1: von 20 auf 220, D2: von 55 auf 148; D3 von 48 auf 120). Der Anstieg im Trend ist bei einem Probanden signifikant (D1: $\beta_3 = .737$; $p = .080$), bei den anderen beiden Probanden ließen sich keine Unterschiede im Trend im Vergleich von Baseline und Intervention (D2: $\beta_3 = .481$; $p = .278$; D3: $\beta_3 = .535$; $p = .167$) feststellen. Da sich das Spielverhalten der drei autistischen Jugendlichen erst nach Einsetzen der Intervention verbesserte, ist es wahrscheinlich, dass die Intervention diese Verbesserung bedingt hat.

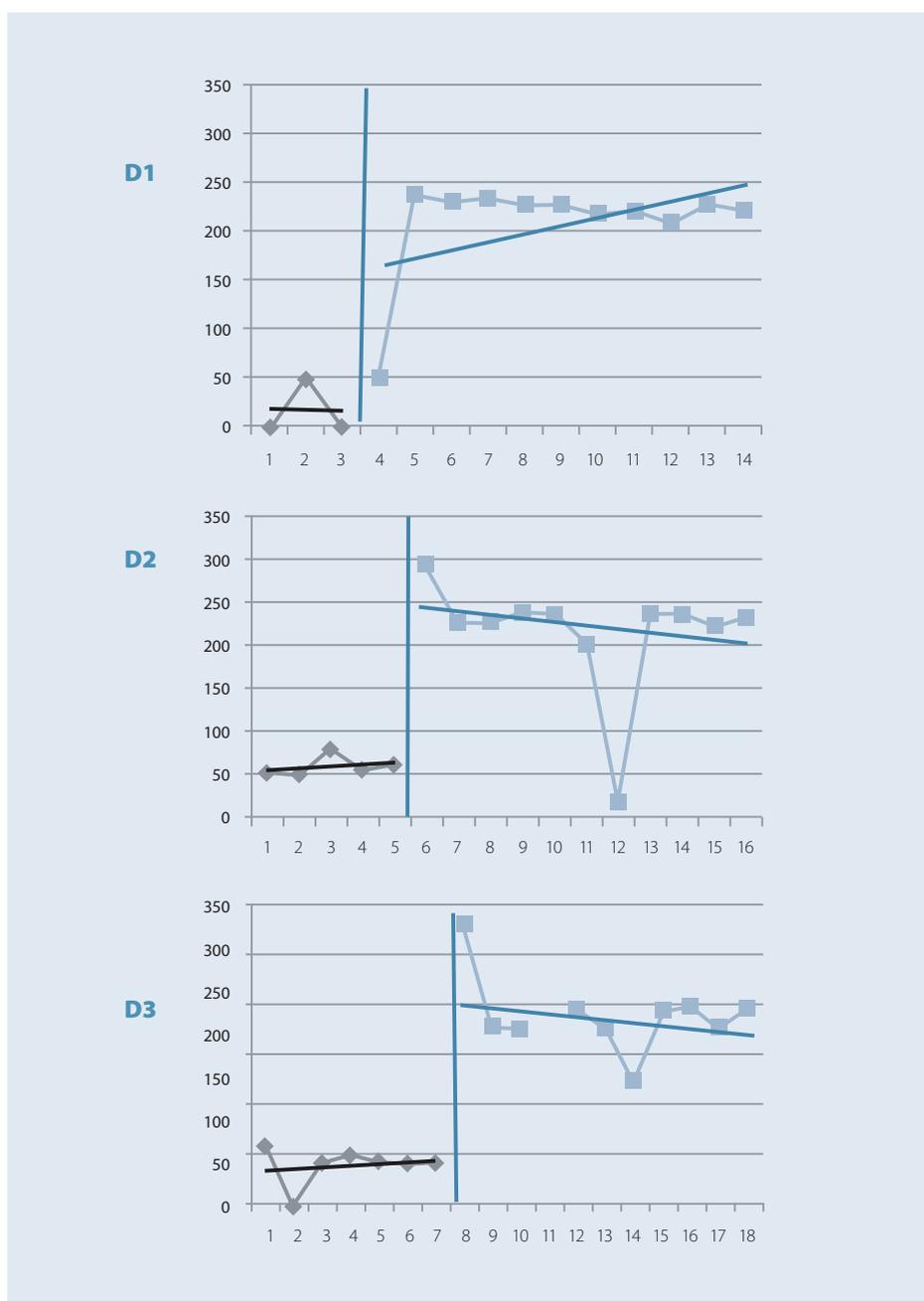


Abbildung 3: Kognitives Spiel der autistischen Jugendlichen (D1 bis D3) vor und während der Integrativen Schauspielgruppen

Die Objektmanipulation ist die unterste bzw. erste Entwicklungsstufe des kognitiven Spiels. Bei autistischen Kindern und Jugendlichen kommt die repetitive Manipulation von Objekten sehr häufig vor. Dies spiegelt sich auch in den Daten der vorliegenden Stichprobe wider. Sollen soziale Interaktionen stimuliert werden, ist es von großer Bedeutung, dass das Funktionsspiel entwickelt und die Objektmanipulation abgebaut wird.

Bei allen drei Probanden zeigten sich große Unterschiede im Niveau der Häufigkeiten von Objektmanipulationen nach Einsetzen der Intervention (D1: von 225 auf 25; D2: von 175 auf 80; D3 von 190 auf 65). Da sich diese Unterschiede in den Mittelwerten noch vergrößern, ist die Reduktion in der Objektmanipulation stabil (D1: von 225 auf 18; D2: von 200 auf 26; D3: von 190 auf 25). Die Veränderungen im Trend von Baseline zu Intervention sind für die Probanden D1 und D2 signifikant (D1: $\beta_3 = 1.038$, $p = .000$; D2: $\beta_3 = .566$,

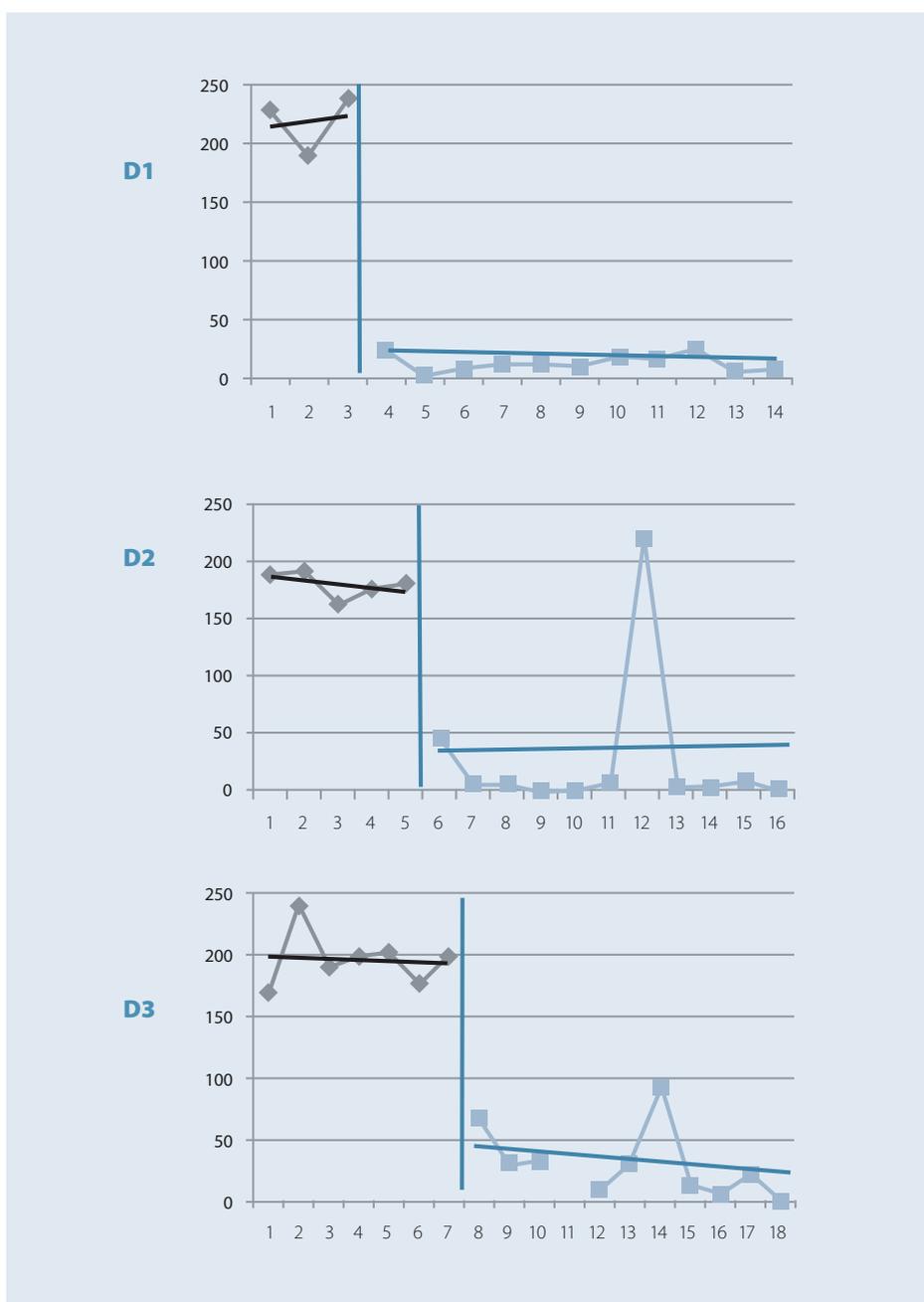


Abbildung 4: Objektmanipulation der autistischen Jugendlichen (D1 bis D3) vor und während der Integrativen Schauspielgruppen

$p = .023$). Die Veränderung im Trend von der Baseline zur Intervention fällt bei D3 nicht signifikant aus, jedoch lässt sich ein Trend erkennen ($\beta_3 = .735$, $p = .070$). Bei allen drei Probanden reduzierte sich die Häufigkeit, mit der sie Objekte manipulierten, direkt nach Einsetzen der Intervention, so dass sich wahrscheinlich ein Interventionseffekt im Datenverlauf widerspiegelt.

Sehr deutliche Veränderungen zeigten sich bei allen autistischen Probanden hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie sich mit den anderen Teilnehmerinnen/Teilnehmern der Integrativen Schauspielgruppe affektiv, behavioral und sprachlich synchronisierten. Bei allen drei Probanden zeigte sich ein starker Anstieg der Häufigkeit des Synchronisationsverhaltens bei Einsetzen der Intervention. Die Niveauunterschiede zwischen Baseline und Intervention waren im Datenverlauf (D1: von 10 auf 50; D2: von 8 auf 75; D3: von

40 auf 220) prägnant und blieben auch im Vergleich der Mittelwerte zwischen Baseline und Intervention erhalten (D1: 6 auf 100; D2: 8 auf 56; D3: 45 auf 155; P1: 4 auf 24; P3: 70 auf 426; P3 0 auf 36).

Das ausgeprägte Synchronisationsverhalten während der Intervention ist somit stabil. Die Vergleiche der standardisierten Regressionskoeffizienten zeigten bei keinem der Probanden signifikante Unterschiede im Trend des Datenverlaufs an (D1: $\beta_3 = .311$; $p = .566$; D2: $\beta_3 = .422$, $p = .281$; D3: $\beta_3 = .371$, $p = .334$; P1: $\beta_3 = .595$, $p = .202$; P2: $\beta_3 = .184$, $p = .803$; P3: $\beta_3 = .646$, $p = .285$). Da sich alle autistischen Teilnehmer/innen der Studie erst nach Einsetzen der Intervention besser mit den nicht-autistischen Probanden synchronisierten, handelt es sich wahrscheinlich um einen Interventionseffekt.

Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten autistischer Kinder und Jugendlicher in einem integrativen Dramaspielsetting zu verbessern. Zusammenfassend zeigt sich bei allen autistischen Jugendlichen, die an den Integrativen Dramaspielgruppen teilgenommen haben, eine Zunahme prosozialer Verhaltensweisen sowie eine Abnahme von Verhaltensweisen, die Interaktionen mit anderen erschweren, bzw. unmöglich machen. Der Anstieg prosozialer Interaktionen spiegelt sich zum einen in einer Abnahme von Verhaltensweisen wider, durch die sich die autistischen Jugendlichen von ihren Peers isolieren. Zum anderen zeigten sich deutliche Verbesserungen beim Funktionsspiel. Erst über den funktionellen Gebrauch von Objekten kann ein Kind oder Jugendlicher in Spiel-Interaktionen mit anderen Peers treten. Objekte nicht ihrer Funktion entsprechend zu behandeln, sondern sie durch ein repetitives Muster zu manipulieren, ist typisch für Kinder und Jugendliche mit autistischen Störungen und war bei allen Probanden der vorliegenden Studie vor der Intervention entsprechend stark ausgeprägt. Bei allen Jugendlichen reduzierte sich die Häufigkeit der Objektmanipulationen nach Einsetzen der Intervention auf ein Viertel bis ein Zehntel des Ausgangswertes.

Der Anstieg prosozialer Verhaltensweisen sowie die Abnahme von Verhaltensweisen, die das Sozialverhalten beeinträchtigen, ist umso bemerkenswerter, als dass die Hilfestellungen und Unterstützung der Spielleiter/innen im Verlauf der Intervention bis auf etwa 20% des Ausgangswertes reduziert wurden. Da die Ergebnisse auf einem Multiple Baseline Design mit zeitversetzt einsetzenden Intervention beruhen, ist von einer hohen internen Validität dieses Experiments auszugehen (Kazdin, 2007). Mit hoher Wahrscheinlichkeit gehen die beschriebenen Veränderungen somit auf die Intervention zurück. Damit weisen die vorliegenden Daten darauf hin, dass sich die grundlegenden Techniken der Integrativen Spielgruppen auf Integrative Dramaspielgruppen übertragen lassen. Ließen sich diese Ergebnisse mit weiteren Probandinnen/Probanden sowie einer größeren Stichprobe replizieren, läge eine vielversprechende Intervention vor, die es auch Jugendlichen ermöglicht, prosoziales Verhalten in einem inklusiven, ökologisch validen Kontext zu entwickeln.

Die subjektiven Einschätzungen der betreuenden Kindergärtner/innen und Lehrer/innen liefern erste Hinweise, dass die autistischen Kinder und Jugendlichen das prosoziale Verhalten auch in anderen Settings außerhalb der Integrativen (Drama-)Spielgruppen zeigten. Weitere Evaluationsstudien werden jedoch nötig sein, um systematisch zu untersuchen, ob das prosoziale Verhalten auch auf andere Settings generalisiert.

Von besonderer Bedeutung sind aus unserer Sicht die Daten zur Synchronisation. Denn alle drei Jugendlichen synchronisierten sich im Verlauf der beiden Interventionen sowohl im motorischen und sprachlichen Verhalten als auch im affektiven Ausdruck zunehmend

mit den typisch entwickelten Jugendlichen. Zunächst ist dies ein wichtiger Indikator für eine zunehmende Beziehungsqualität, hat doch Feldmann (2007) gezeigt, dass das Ausmaß der affektiven, behavioralen und sprachlichen Synchronisation ein guter Indikator für die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung ist.

Da sich die Hinweise mehren, dass sich das Oxytozinsystem über die Synchronisation mit anderen aktivieren lässt, könnten die Integrativen Dramaspielgruppen zudem eine Möglichkeit bieten, dieses für den Aufbau sowie die Aufrechterhaltung von Sozialbeziehungen so wichtige biologische System zu aktivieren. Dies ist umso bedeutsamer, da erste Studien darauf hinweisen, dass das Störungsbild des Autismus mit einem zu niedrigen Oxytozinspiegel einhergeht. Mit den Integrativen Dramaspielgruppen läge dann eine natürliche Alternative zur Medikation mit Oxytozin vor, wie sie beispielsweise von Guastella et al. (2010) diskutiert wird. Um das Potential der Integrativen Dramaspielgruppen optimal zu nutzen, sollten zusätzlich Übungen und Einheiten in diese Intervention integriert werden, durch welche die behaviorale, affektive und sprachliche Synchronisation autistischer Kinder und Jugendlicher mit typisch entwickelten Kindern und Jugendlichen gezielt gefördert wird.

Literatur

- András, P. (2012). The Solomon Coder. Unpublished Manuscript. Vienna.
- Baron-Cohen, S. (2008). Theories of the autistic mind. *The Psychologist*, 21, S. 112–116.
- Bruner, J. (1975). The ontogeny of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, S. 1–19.
- Feldmann, R. (2007). Parent-infant synchrony and the construction of shared timing. Physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (3), S. 329–354.
- Grosche, M. (2011). Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit. *Empirische Sonderpädagogik* (2), S. 147–161.
- Guastella, A., Einfeld, S., Gray, K., Rinehart, N., Tonge, B., Lambert, T., & Hickie, I. (2010). Intranasal Oxytocin Improves Emotion Recognition for Youth with Autism Spectrum Disorders. *Biological Psychiatry*, 67, S. 692–694.
- Hippler, K. & Sousek, R. (2008). Intervention bei Autismus-Spektrum-Störung. In S. Ellinger & M. Fingerle (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis* (S. 256–382). Kohlhammer.
- Hollander, E., Bartz, J., Chaplin, W., Phillips, A., Sumner, J., Soorya, L., Anagnostou, E. & Wasserman, S. (2007). Oxytocin Increases Retention of Social Cognition in Autism. *Biological Psychiatry*, 61, S. 498–503.
- Huitema, B. E. & McKean, J. W. (2000). Design Specification Issues in Time-Series Intervention Models. *Educational and psychological measurement*, 60 (1), S. 38–58. <https://doi.org/10.1177/00131640021970358>.
- Lantz, J. F., Nelson, J. M. & Loftin, R. L. (2004). Guiding Children with Autism in Play: Applying the Integrated Play Group Model in School Settings. *Exceptional Children*, 37, S. 8–14.
- Kazdin, A. (2008). Evidence-based treatment and practice. *American Psychologist*, 63, S. 146–159.
- Mikaelan, B. (2003). Increasing language through sibling and peer support play. Unpublished Master Thesis, San Francisco State University, CA.
- Müller, E., Schuler A. L. & Yates, G. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. In *Autism: International Journal of Research and Practice*. 12, S. 173–190.
- O'Connor, T. (1999). Teacher perspectives of facilitated play in Integrated Play Groups. Unpublished Master Thesis, San Francisco State University, CA.
- Richard, V. & Goupil, G. (2005). Application des groupes de jeux integres aupres d'eleves ayant un trouble envahissant du developement (Implementation of Integrated Play Groups with PDD Students). *Revue quebecoise de psychologie*, 26, S. 79–103.
- Schuler, A. L. & Wolfberg, P. J. (2000). Promoting peer socialization and play: The art of scaffolding. In A. Wetherby & B. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 251–279).
- Trost, R. (2012). Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus dem autistischen Spektrum. Ergebnisse des Forschungsprojekts „Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten“. In H. Sautter, K. Schwarz & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: neue Wege durch die Schule* (S. 119–154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uvnäs-Moberg, K., Arn, I. & Magnusson, D. (2005). The psychobiology of emotion: The role of the oxytocinergic system. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12, S. 59–65.

Wolfberg, P.J. (1988) Integrated play groups for children with autism and related disorders. Unpublished master's thesis, San Francisco State University.

Wolfberg, P.J. (1994). Case illustrations of emerging social relations and symbolic activity in children with autism through supported peer play. (Doctoral dissertation, University of California at Berkeley with San Francisco State University). Dissertation Abstracts International, #9505068.

Wolfberg, P.J. (1999). Play and imagination in children with autism. New York: Columbia University, Teachers College Press.

Wolfberg, P.J. (2003). Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination (Integrated Play Groups Field Manual) Shawnee, KS: Autism Asperger Publishing Company.

Wolfberg, P.J. & Schuler, A. L. (1992). Integrated Play Groups: Final report (Contract #HO86D90016). United States Department of Education, Office of Special Education Division, Washington D.C.

Wolfberg, P.J. & Schuler, A. L. (1993). Integrated Play Groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, S. 1–23.

Wu, S., Jia, M., Ruan, Y., Liu, J., Guo, Y., Shuang, M., Gong, X., Zhang, Y., Yang, X. & Zhang, D. (2005). Positive Association of the Oxytocin Receptor Gene (OXTR) with Autism in the Chinese Han Population. *Biological Psychiatry*, 58, S. 74–77.

Yang, T., Wolfberg, P.J., Wu, S. & Hwu, P. (2003). Supporting children on the autism spectrum in peer play at home and school: Piloting the Integrated Play Groups model in Taiwan. In *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7, S. 437–453.

Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A.L. & Webster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language through peer supported play. In *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5, S. 374–398.

Marianne Wilhelm

10 Schritte zum inklusiven, kompetenzentwickelnden Unterricht in heterogenen Lerngruppen

**Planen, Unterrichten, Evaluieren, Dokumentieren und Reflektieren
Handreichung für Lehrer/innen in inklusiven Modellregionen**

Abstract

Dieser Artikel stellt eine Handreichung dar, die alle Schulen und Lehrer/innen unterstützen soll, die sich zum Ziel gesetzt haben, ihre Unterrichtsarbeit an kompetenzorientierter Didaktik zu orientieren. Alle wesentlichen Merkmale werden dazu in zehn Handlungsschritte gegliedert, die man bei der Entwicklung dorthin berücksichtigen sollte. In Kurzform wird auf alle wesentlichen Aspekte hingewiesen, die Interessierte ausführlich in der Publikation EU-KOKIDS nachlesen können. Der kompetenzorientierte Unterricht mit seiner Ziel- und Handlungsorientierung, der vertiefenden, langfristigen Arbeit an Leitthemen und damit hirngerechten Lernnetzen, die Individualisierung nach Kompetenzstufen und Lernaufgaben auf drei Levels und die reflexive kooperative Arbeit der Lehrer/innen soll die Effektivität des Unterrichts steigern und die Absicherung der Grundkompetenzen garantieren. Ziel im inklusiven Unterricht ist es, die Garantie zu geben, dass *alle* Kinder den ihnen möglichen größten Kompetenzzuwachs innerhalb der gegebenen Lernzeit erlangen können.

Die Ausgangslage

Dazu hier einige offizielle Textstellen im Vergleich mit Idealvorstellungen zur Entwicklung Inklusiver Bildungsregionen und in der Folge eines inklusiven Schulsystems.

Der im Jahre 2012 beschlossene Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020 formuliert Zielsetzungen der Bundesregierung, die auch im Bereich der Bildung die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems vorsehen und als ersten Schritt die Implementierung und Evaluation modellhafter Initiativen (wie z. B. Inklusive Modellregionen) fordern.

Das aktuelle Regierungsprogramm definiert die „Konzeption von Modellregionen zur optimalen und bedarfsgerechten Förderung aller Schülerinnen und Schüler dieser Region mit wissenschaftlicher Begleitung“ als eine der Maßnahmen zur Weiterentwicklung der inklusiven Bildung.¹

Zur Umsetzung der Modellregionen werden Standorte Schulversuchsmodelle entwickeln, die sich an den Prinzipien der UN-Konvention und inklusiver Pädagogik orientieren.

Eine Inklusive Region ist eine Region, die das Ziel verfolgt, in ihrem Einflussbereich den Artikel 24. ‚Bildung‘ der UN-Behindertenrechtskonvention vollständig umzusetzen.²

Artikel 24: Bildung

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention erkennt das Recht behinderter Menschen auf Bildung an. Diese Regelung wiederholt und bekräftigt die Regelungen des **Artikels 13 des UN-Sozialpakts**, der Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention sowie des Artikels 26 der **Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte**.

1 Vgl. BMBF (2015): Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. Abrufbar unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Erlass_an_LSR_LR_Amtsf_Praes_Kaernten_Stmk_Tirol.pdf [10.01.2017].

2 CIS (o. J.): Inklusive Modellregionen. Abrufbar unter: <http://www.cisonline.at/ueberblick/inklusioninkl-modellregionen> [10.01.2017].

Ausgehend vom Prinzip der Gleichberechtigung gewährleistet die UN-Behindertenrechtskonvention damit ein einbeziehendes (inklusives) Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen. Dabei ist sicherzustellen, dass behinderte Menschen nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden. Behinderte Kinder dürfen also nicht aufgrund ihrer Behinderung vom Besuch einer Grundschule oder einer weiterführenden Schule ausgeschlossen werden. Vielmehr soll ihnen gleichberechtigt mit anderen – nichtbehinderten – Kindern der Zugang zu einem einbeziehenden (inklusiven), hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht ermöglicht werden.

Ebenso soll der Zugang zur allgemeinen Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zu lebenslangem Lernen gleichberechtigt mit anderen gewährleistet werden.

Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems sollen angemessene Vorkehrungen getroffen und die notwendige Unterstützung geleistet werden, um eine erfolgreiche Bildung zu erleichtern.

Weiterhin muss behinderten Menschen durch geeignete Maßnahmen der Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen ermöglicht werden.

Dazu soll das Erlernen verschiedener Formen der Kommunikation, wie Braille, der Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten und die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring erleichtert werden.

Ebenso soll das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität von gehörlosen Menschen erleichtert werden. Dafür sind auf allen Ebenen des Bildungswesens geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften zu treffen, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache und Braille ausgebildet sind. Ebenso sollen auf allen Ebenen des Bildungssystems die Fachkräfte und Mitarbeiter geschult werden.

Weiterhin muss durch wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen ein Umfeld geschaffen werden, das mit dem Ziel der vollständigen Einbeziehung behinderter Menschen die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

Mit Blick auf den Erwerb von lebenspraktischen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen [ist] sicher zu stellen, dass die Bildung von gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere von Kindern, in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, bereitgestellt sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.“³

Eine wesentliche Zielsetzung eines inklusiven Schulsystems ist der Abbau von Bildungsbarrieren und somit die Erhöhung der Chancengerechtigkeit. Eine Schule für alle soll jedes Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen und optimal innerhalb der Schulgemeinschaft fördern und fordern.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass sorgfältig geplanter und durchgeführter gemeinsamer Unterricht nicht nur ein hohes Förderpotenzial für Schüler/innen mit Behinderungen hat, sondern die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht insgesamt unterstützt. Besonders positiv entwickeln sich bei dieser Kultur des Lehrens und Lernens in Schulen mit Integrationsklassen (mehr als drei Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, kurz SPF) die engere Kooperation, höhere Förderorientierung, bewusstere Gestaltung der Lernumwelten, mehr kooperative Lernformen und weniger sozialnormbezogene Leistungsbeurteilung.

Das Konzept der Inklusion steht für eine optimierte und qualitativ erweiterte Integration: Alle Schüler/innen, ob mit oder ohne SPF, deutschsprachig oder anderssprachig, männlich oder weiblich usw. sollen in ihrer Individualität als förderbedürftig gesehen werden. Nicht mehr das einzelne Kind, sondern das gesamte Lernsystem soll im Blickpunkt von Diagnose und Förderung stehen.⁴

3 UN-Behindertenrechtskonvention. Abrufbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907> [13.3.2017].

4 BMBF (2015): Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen – Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/0088/I/5/2015. Abrufbar unter: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Verbindliche_Richtlinie_zur_Entwicklung_von_Inklusiven_Modellregionen_1.9.2015.pdf [10.01.2017].

Anmerkung: Die Feststellung des SPFs ist mit den Prinzipien der Inklusion nicht vereinbar. Sie ist eine rein verwaltungstechnisch notwendige Maßnahme, die in den Inklusiven Bildungsregionen durch *andere Mechanismen der Ressourcenzuteilung* ersetzt werden muss. (Siehe dazu Band 3 *Inklusion Dokumentation – Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen*)

Ziel der inklusiven Bildung ist es, allen Schülerinnen und Schülern durch Individualisierung und flexibler innerer Differenzierung und unter flexiblem Einsatz der entsprechenden Ressourcen höchstmögliche Bildung zu ermöglichen. Insofern ist der § 17 SchUG, Abs. 4 dahingehend zu interpretieren, dass dem Unterricht in allgemeinen Schulen auch bei bestehendem SPF nach aller Möglichkeit der Lehrplan der allgemeinen Schule zu Grunde zu legen ist. Nur in zwingenden Ausnahmefällen ist der Lehrplan einer Sonderschule anzuwenden. Daher ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Lehrplan jener Schule, die sie besuchen, zu unterrichten und zu beurteilen sind. Der Abschluss der allgemeinen Schule nach dem jeweiligen Lehrplan, allenfalls mit Lehrplanabweichungen, ist anzustreben. Dabei sind die grundlegenden Bildungsziele der jeweiligen Schule zu beachten. In diesem Zusammenhang können Schulversuche ab dem Schuljahr 2016/17 zur Anwendung eines lernzieldifferenten Regelschullehrplans statt der Zuweisung des Lehrplans der Allgemeinen Sonderschule geführt werden.⁵

Der Einsatz des lernzieldifferenten Regelschullehrplans ist abermals eine Bestärkung der Forderung nach Individualisierung. Ohne gleichzeitig Abschied von der Notengebung zu nehmen und sie durch individuelle Kompetenzbeschreibungen zu ersetzen, wird es keine zufriedenstellende Lösung in der heterogenen Lerngruppe geben!

Weitere Aspekte der aktuellen Ausgangslage liefert die aktuelle Bildungsreform.

Mit dem Schulrechtspaket wird die *Nahtstelle Kindergarten-Volksschule* enger miteinander verwoben. Das letzte verpflichtende Kindergartenjahr und die ersten zwei Schuljahre werden als gemeinsamer Bildungsraum gestaltet. Durch einen Informationsaustausch von Kindergarten und Volksschule wird dafür gesorgt, dass sich die Pädagoginnen/Pädagogen frühzeitig an den Talenten, Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren können.⁶

In der Frage der Leistungsbeurteilung sieht das Schulrechtspaket mehr Schulautonomie vor. Jeder Schule wird es künftig ermöglicht, schulpartnerschaftlich zu entscheiden, ob für einzelne Klassen oder auch die ganze Schule bis zur 3. Schulstufe eine alternative Leistungsbeschreibung gelten soll. Um die Kinder je nach Interessen und Bedürfnissen miteinander lernen zu lassen und in ihrer individuellen Lernentwicklung fördern zu können, wird es erstmals auch die Möglichkeit geben, schulautonom *jahrgangs- und klassenübergreifenden Unterricht* zu führen.⁷

Auch die Erweiterung des ganztägigen Angebots, die Möglichkeit zur *Schulcluster- und Campusbildung* und die *Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation* erleichtern die Umsetzung der Inklusiven Region und der inklusiven Schule.⁸

Inklusive Modellregionen sollten beispielhafte Lösungen für die Kooperation mit Kindergärten und Cluster- und Campusbildungen entwickeln. Die Gestaltung von Transitionen und die bessere Nutzung von Ressourcen sind hier die Zieldimensionen.

Neben den strukturellen Veränderungen wird der Erfolg wesentlich von Änderungen in der Unterrichtsgestaltung abhängen. Lehrer/innen werden in Zukunft ein *inklusives kompetenzentwickelndes didaktisches Konzept* für die Gestaltung des Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen entwickeln und anwenden. Dazu gibt es international und national einige Überlegungen und Modelle.

⁵ Ebd.

⁶ APA: Hammerschmid: Erster Teil der Bildungsreform wird jetzt umgesetzt. Abrufbar unter: http://www.ots.at/presseaus-sendung/OTS_20160607_OT0174/hammerschmid-erster-teil-der-bildungsreform-wird-jetzt-umgesetzt [10.01.2017].

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. BMB (2016): Update Schule: selbstbestimmt – zukunftsorientiert – leistungsfördernd. Abrufbar unter: http://www.heute.at/storage/med/pdf/89648_bildungsreform.pdf [10.01.2017].

10 Schritte zum inklusiven kompetenzentwickelnden Unterricht in heterogenen Lerngruppen – mit KoKids⁹

Schritt ¹⁰	Inhalt	Wer?	Ziel
1. 	Informationen sammeln	Schulteam	Gesetze und Ausgangslagen, den Unterricht betreffend, kennen
2. 	Vision und Teamkonzept für inklusive kompetenzentwickelnde Schul- und Unterrichtsentwicklung aushandeln	Schulteam	„Unser inklusives kompetenzentwickelndes didaktisches Konzept“
3. 	Langfristige Unterrichtsplanung	Jahrgangs- oder Klassenteam	„Leitthemen“
4. 	mittelfristige Planung	Jahrgangs- oder Klassenteam	Allgemeine <i>fächerübergreifende</i> zu erwerbende Kompetenzen in diesen Leitthemen festlegen
		Fachteams	Allgemeine <i>fachspezifische</i> zu erwerbende Kompetenzen festlegen
5. 	Schüler/innenbeobachtung	Klassenteam	Individuelle, aktuelle Zone der Entwicklung, Kompetenzstufe feststellen
6. 	Kurzfristige Planung	Klassenteam	Differenzierte Lernaufgaben und anregende Lernumgebung
7. 	Teamkonzept umsetzen: Unterricht/ Lernsituationen gestalten	Klassenteam	Kooperative Arbeit am gemeinsamen Leitthema – auf individuellem Niveau
8. 	Lernergebnisse evaluieren, Lernen reflektieren		Individueller Lernplan
9. 	Kompetenzentwicklung dokumentieren	Klassenteam	Portfolio
10. 	Unterricht und Teamarbeit reflektieren	Klassenteam	Handlungsplan

R e f l e x i o n

9 ARGE KoKids (2013): Kokids-Arbeitsmappe – Kompetente Kids vom Kindergarten bis zur Berufsschule. Wien: Bildungverlag Lemberger.

10 Bildquelle für alle Grafiken: <https://pixabay.com/de> [10. 1. 2017].



1. Schritt – Informationen sammeln

Informieren Sie sich über die rechtlichen Grundlagen professioneller schulischer Arbeit – international, national und regional. Z.B. über ...

Die UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 24 – Bildung

- 1.** Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
 - a. die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
 - b. Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
 - c. Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- 2.** Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
 - a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b. Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c. angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d. Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e. in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.
- 3.** Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem
 - a. erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
 - b. erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
 - c. stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

4. *Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.*
5. *Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.*

Die vorhandene Vielfalt der Organisationsformen und der Vorgehensweisen in der pädagogischen Förderung, die Pluralität der Förderorte, die Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, erziehungswissenschaftliche Denkanstöße und schulpolitische Schwerpunktsetzungen in den einzelnen deutschsprachigen Ländern lassen heute vielfältige Übereinstimmungen erkennen; sie sind insgesamt Kennzeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionsbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung.

Zu den unbedingten Voraussetzungen eines inklusiven Bildungssystems für Menschen mit Behinderungen gehört die Bereitstellung fachlich abgesicherter, bedarfsgerechter qualifizierter Unterstützung – insbesondere das Angebot sonderpädagogischer Förderung. Anspruch auf sonderpädagogische Förderung ist z. B. bei den Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein.

Sonderpädagogische Förderung in der inklusiven Bildung soll das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie unterstützt und begleitet diese Kinder und Jugendlichen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu erlangen.

Sonderpädagogische Förderung als unabdingbarer Bestandteil inklusiver Bildung geschieht in vielfältigen Aufgabenfeldern und Handlungsformen. Sie erfordert den Einsatz unterschiedlicher Berufsgruppen mit entsprechenden Fachkompetenzen.

Sonderpädagogische Förderung orientiert sich daher an der individuellen und sozialen Situation des behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes bzw. Jugendlichen („**Kind-Umfeld-Analyse**“) und schließt die persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen ein.

Im Rahmen der inklusiven Bildung ist eine intensive vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und der Schule erforderlich. Die gemeinsame Verantwortung für die inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen macht vor allem eine verbindliche und qualifizierte Zusammenarbeit der Lehrkräfte aller Schulformen unverzichtbar. Die Zusammenarbeit der Pädagoginnen/Pädagogen und weiterer Fachkräfte verlangt ein gemeinsames Grundverständnis der Aufgaben und eine klare Zuordnung von Kompetenz- und Verantwortungsbereichen für jede/n Beteiligte/n in Unterricht und Schulleben.

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf sollen im Rahmen inklusiver Bildung allgemeine Schulen besuchen, wenn dort die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie die räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind; die Förderung aller Schüler/innen muss sichergestellt sein.

Zu den notwendigen Voraussetzungen gehören neben den äußeren Rahmenbedingungen sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Bewertung der Unterrichtsprozesse und eine abgestimmte Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte und Fachkräfte. Dabei ist eine inhaltliche, methodische und organisatorische Einbeziehung pädagogischer Maßnahmen, auch individueller Unterrichtsziele und Unterrichtsinhalte, in die Unterrichtsvorhaben für die gesamte Schulklasse vorzunehmen. Die für den Schulbereich geltenden Rahmenbedingungen inklusiver Bildung finden ihre Fortführung in Unterstützungsangeboten für den Zugang zu Hochschulbildung, zur beruflichen Qualifizierung und zur Erwachsenenbildung.¹¹

BMB – SQA-Rahmenzielvorgabe ab September 2016

SQA-Rahmenzielvorgabe der Sektion I des BMB ist die „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung in inklusiven Settings“.

Die Entwicklungspläne haben sich ebenso wie die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche auf diese verbindliche Rahmenzielvorgabe zu beziehen.¹²

BMB – Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen

Sie bilden die verpflichtende Grundlage der pädagogischen Arbeit.¹³



2. Schritt – Vision und Teamkonzept für inklusive kompetenzentwickelnde Schul- und Unterrichtsentwicklung

Inklusive Schulen, die sich als lernende Organisation verstehen, befinden sich im Prozess gemeinsamer Unterrichts- und Schulentwicklung. Inklusive Schulentwicklung bezeichnet hier den Prozess einer Schule, standortbezogene Lösungen für den Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Dabei sind alle Aspekte der Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe zu berücksichtigen wie z. B. die Gender-spezifische Heterogenität, die Heterogenität der Begabungen und Interessen, die Heterogenität der Leistungsfähigkeit, der Beeinträchtigung, die Heterogenität des Alters und der Entwicklung, die kulturell bedingte Heterogenität, die Heterogenität der sozialen Herkunft und die Heterogenität in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Erfahrungen.

Schulentwicklung

Ein möglicher Verlauf von inklusiven Schulentwicklungsprozessen lässt sich in acht Schritten darstellen. Für jeden dieser Schritte wird hier ein Beispiel für eine Teamaktivität vorgestellt.

11 Vgl. UN Behindertenrechtskonvention. Abrufbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> [13.3.2017].

12 BMB – SQA Schulqualität Allgemeinbildung. Abrufbar unter: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=61> [15.3.2017]

13 BMB Lehrpläne der Allgemeinbildenden Schulen. Abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html [15.3.2017].

Eine Geschichte zum Einstieg: *Es war einmal ein König, der hieß Dreiunddreißig. Er rief den Hofnarren zu sich und sagte: „Ich möchte ein gerechter König sein, damit ich mich von den anderen Königen unterscheide.“ „Gute Idee“, erwiderte der Hofnarr. „In meinem Reich“, dachte der König, „müssen alle gleich behandelt werden.“ Daraufhin nahm er den Kanarienvogel aus dem Käfig und ließ ihn fliegen. Der Kanarienvogel bedankte sich beim König und flog glücklich davon. Der König, auch ganz glücklich über seine Entscheidung, nahm den Goldfisch aus dem Aquarium und warf ihn auch aus dem Fenster. Dieser starb erbärmlich. Armer Fisch! Er fragte sich, ob der Fisch die Gerechtigkeit nicht schätzte und rief den Hofnarren. Dieser empfahl ihm die Taktik zu ändern. Der König ging zum Brunnen, nahm die Forellen und tauchte sie in den Fluss. Glücklich schwammen die Forellen davon. Dann nahm er die Amsel aus dem goldenen Käfig und tauchte sie in den Fluss. Die Amsel schätzte dies gar nicht. „Dumme Amsel“, dachte der König, „die liebt die Gerechtigkeit nicht.“ Er rief nochmals den Hofnarren, um ihn um Rat zu bitten: „Kannst Du mir erklären, wie ich alle gleich behandeln kann?“ „König“, sagte der Hofnarr, „um alle gleich zu behandeln, musst Du zuerst erkennen, dass jeder anders ist. Gerechtigkeit bedeutet nicht, allen das Gleiche zu geben, sondern jedem das Richtige“ (Concita Filippini Steinemann).*

Teilschritt 1

Wir wollen gemeinsam etwas verändern! Wir treffen alle Entscheidungen gemeinsam und tragen dafür die Verantwortung!

Aktivität: Meine Erwartungen an gute Teamarbeit

ANLEITUNG: Füllen Sie den Fragebogen in Einzelarbeit aus. Werten Sie ihn aus und entwickeln Sie aus den wichtigsten Aspekten ein Plakat für Ihre zukünftige Arbeit im Team: „Was uns besonders wichtig ist!“

Was ist bei der Schulentwicklung im Team für Sie besonders wichtig?	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	gar nicht wichtig
Positive Einstellung zu ziel- und selbsterfahrungsorientiertem Lernen				
Verantwortungsübernahme jeder und jedes Einzelnen				
Realistische Einschätzung der eigenen Fach- und Handlungskompetenzen				
Gemeinsame Reflexionen				
Das Zurückstellen der eigenen Interessen zugunsten von sachlichen Notwendigkeiten				
Wertschätzende Kommunikation				
Erwartungen offen aussprechen				
Offen sein für Neues				
Unstimmigkeiten sofort konstruktiv klären				
Niemand ist vollkommen, alle sind Lernende				
Fehler sind Lernanlässe				
Wir können einander vertrauen				
Wir nehmen uns Zeit für Gespräche				
Sich auf andere einlassen				
Gemeinsame handlungsleitende Werte erarbeiten				
Bereitschaft Kompromisse einzugehen				
Freude an kleinen Erfolgen haben				
Neugierig sein				
Sich für den Schulstandort verantwortlich fühlen				

Teilschritt 2

Wir wollen uns Orientierung verschaffen, indem wir feststellen, was hier ist!

Aktivität: Was bei uns toll funktioniert/ noch nicht gut funktioniert

Es folgt die Analyse der Ist-Situation, wobei den bestehenden Stärken der Schule besonderes Augenmerk geschenkt werden soll. Die Analyse der Ist-Situation soll ein möglichst detailliertes Bild der Schule ergeben.

ANLEITUNG: Notieren Sie in einer Plus-Minus-Liste, was an Ihrer Schule im Umgang mit Heterogenität schon gut funktioniert und was noch nicht funktioniert.

Visualisieren Sie die Ergebnisse der gesamten Gruppe und wählen Sie anschließend daraus gemeinsam zwei Aspekte aus dem Minus-Bereich, an denen Sie miteinander arbeiten wollen.

Bereich	Plus	Minus
Inklusive Schulkultur		
Barrierefreiheit (Räume, Texte, Homepage usw.)		
Vorbereitung der Schüler/innen und Eltern auf die Schule		
Übertrittsbegleitung vom Kindergarten in die Schule		
Kindbeobachtung und Dokumentation der Lernfortschritte		
differenzierende & individualisierende Unterrichtspraxis		
lernförderliche Lernumgebung/Lernmaterialien		
Gendergerechter Unterricht		
Leistungskultur, Leistungsbeurteilung & Leistungsdokumentation		
Soziale Interaktion der Schüler/innen in Schule und Freizeit		
Konfliktmanagement (Schüler/innen; Lehrer/innen)		
Erziehungsarbeit im Unterricht		
Vorbereitung des Übertritts in die nächste Schule		
Kooperation des Lehrer/innen-Teams		
Kooperation mit Eltern		
Zusammenarbeit mit Spezialistinnen/Spezialisten		
Begabungs- und Begabtenförderung		
Förderkultur und Förderkonzept		
Fortbildung der Lehrer/innen		
Reflexion & Evaluation der schulischen Arbeit		

Teilschritt 3

Wir beschaffen uns Informationen! Wir wollen feststellen, was anderswo ist!

In dieser Phase brauchen Lehrer/innenteams manchmal Informationen über bildungstheoretische Ansätze, alternative Unterrichtsmethoden, reformpädagogische Ideen, Schulversuche usw., um den Blick „über den eigenen Tellerrand“ zu öffnen. Hier spielen externe Berater/innen, Hospitationen und kollegiale Fortbildung eine große Rolle.

Aktivität: Mein Entwicklungspotenzial

ANLEITUNG: Markieren Sie hier, in welchen Bereichen Sie sich gerne weiterentwickeln wollen und wer oder was Ihnen dabei helfen könnte. Planen Sie anschließend im Team die Fortbildung für das kommende Semester.

Bereich	WER?	WAS?
Inklusive Schulkultur: Menschenbild, Werte, Haltungen		
Barrierefreiheit: Zugänglichkeit, Leichte Sprache, Leichter Lesen, barrierefreie Medien, Übersetzungen in andere Sprachen		
Transitionsbegleitung (Übergänge gestalten)		
Pädagogische Diagnostik: Kindbeobachtung und Dokumentation der Lernfortschritte		
differenzierende & individualisierende Unterrichtspraxis (Reformpädagogik, Offenes Lernen ...)		
lernförderliche Lernumgebung/Lernmaterialien		
Gendergerechter Unterricht; Buben- und Mädchenförderung		
Leistungskultur, Leistungsbeurteilung & Leistungsdokumentation		
Soziale Interaktion der Schüler/innen in Schule und Freizeit		
Mediation & Konfliktmanagement (Schüler/-, Lehrer/innen)		
Erziehungsarbeit im Unterricht; Gewaltprävention, Mediation		
Kooperation des Lehrer/innen-Teams		
Kooperation mit Eltern		
Zusammenarbeit mit Spezialistinnen/Spezialisten		
Begabungs- und Begabtenförderung		
Umgang mit kultureller und ethnischer Differenz		
Förderkultur und Förderkonzept		
Reflexion & Evaluation der schulischen Arbeit		
Zeitmanagement		

Teilschritt 4

Wir lassen uns aufeinander ein! Wir üben das „aktive Zuhören“!

Nun muss eine Phase folgen, in der die Lehrer/innen die Möglichkeit haben, einander noch besser kennen zu lernen. Vielfach wurden Kontakte nur oberflächlich oder in Kleingruppen gepflegt. Man kennt den anderen, seine Ideale, Vorstellungen, Werthaltungen, Vorlieben und Abneigungen nicht wirklich und neigt zu Vorurteilen, die eine sachliche Auseinandersetzung oft behindern.

Aktivität: Liebe ist ...

ANLEITUNG: Sie brauchen für diese Aktivität Kärtchen und ein Plakat mit folgenden Satzanfängen:

- ▶ Bildung bedeutet für mich ...
- ▶ Erziehung bedeutet für mich ...
- ▶ Unterricht bedeutet für mich ...
- ▶ Lehren bedeutet für mich ...
- ▶ Lernen bedeutet für mich ...
- ▶ Heterogenität bedeutet für mich ...
- ▶ Behinderung bedeutet für mich ...
- ▶ Fremd sein bedeutet für mich ...
- ▶ Mann/Frau sein bedeutet für mich ...

Bilden Sie Vierergruppen. Jedes Gruppenmitglied vervollständigt nun den ersten Satz auf einem Kärtchen und legt es vor sich auf den Boden. Nun erklärt jede und jeder seine Auslegung des Begriffs. Zum Schluss wird eine gemeinsame Definition für „Bildung“ als Gruppenergebnis notiert. So wird mit jedem Satzanfang gearbeitet.

Am Ende werden die Gruppenergebnisse im Plenum präsentiert.

Teilschritt 5

Unsere Traumschule! Wir formulieren unsere Visionen!

Das Sammeln von Ideen, das Aussprechen der Wünsche und Visionen muss geschützt werden vor vorschnellen Wertungen und demotivierenden Einwüfen. Hier darf fantasiert und übertrieben werden!

Aktivität: Unsere Traumschule

ANLEITUNG: Sie brauchen für diese Aktivität Plakate und Zeichenutensilien.

Bilden Sie Vierergruppen und malen Sie gemeinsam Ihre Traumschule. Zum besseren Verständnis für andere dürfen Sie diese auch beschriften.

Ist die Gruppe fertig, sucht sie sich eine andere Gruppe und tauscht mit ihr die Visionen aus – gibt es Übereinstimmungen?

Haben alle ihre Traumschulen mit den anderen Gruppen auf Übereinstimmungen geprüft, werden diese im Plenum visualisiert.

In dieser Phase können Eltern, Schüler/innen in den Prozess einbezogen werden.

Teilschritt 6

Von der Vision zur Umsetzung! Wir planen erste Schritte!

Aus der Auseinandersetzung mit den Wunsch- und Idealvorstellungen der einzelnen Teammitglieder, der Eltern, Schüler/innen entsteht die Erarbeitung der gemeinsamen Ziele, die für alle verbindlich sein sollen. Hier geht es um die oben genannten Übereinstimmungen in den Visionen.

Aktivität: Von der Vision zum Handeln

ANLEITUNG: Kreuzen Sie an, wie Sie die konkrete Umsetzbarkeit der übereinstimmenden Visionen und Wünsche einschätzen und tragen Sie ein, was hilfreich sein könnte!

Präsentieren Sie anschließend im Plenum!

WAS?	kurzfristig umsetzbar	mittelfristig umsetzbar	langfristig umsetzbar	Wer oder was kann helfen?

Teilschritt 7

Wir setzen Prioritäten! Wir teilen die Arbeit auf!

Die Ziele, die in der vorhergehenden Phase als kurzfristig umsetzbar festgelegt wurden, müssen in eine Reihung nach Dringlichkeit, Durchführbarkeit, Aufwand usw. gebracht werden. Teammitglieder übernehmen einzelne Aufgaben.

Aktivität: Handlungsplan erstellen

ANLEITUNG: Diskutieren und füllen Sie folgendes Plakat im Plenum:

Tragen Sie ein: Was ist wichtig? Was ist leicht umsetzbar? Was braucht nur geringen Aufwand? Wer übernimmt die Verantwortung für die Umsetzung? Was wird diese Person tun? Bis wann soll sie fertig sein?

THEMA	wichtig	leicht umsetzbar	geringer Aufwand	WER?	MACHT WAS?	BIS WANN?

Teilschritt 8

Wir untersuchen unsere berufliche Realität in der Absicht, sie weiterzuentwickeln!

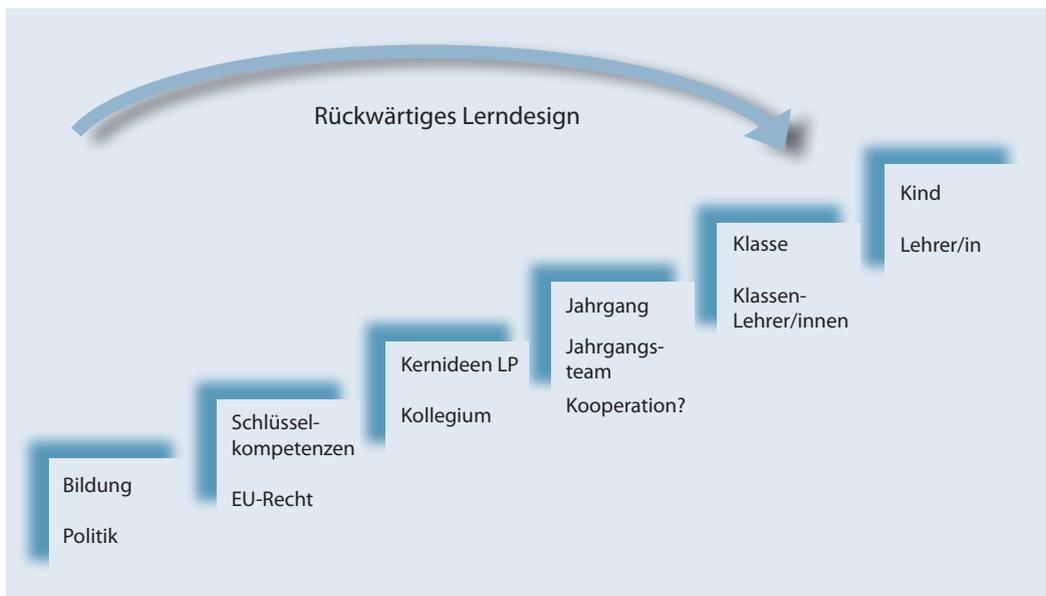
Aus der reflektierenden Betrachtung der geleisteten Arbeit und der beruflichen Realität ergeben sich neue Handlungserfordernisse sowie neue notwendige Veränderungen, so dass der Innovationsprozess von Neuem beginnt.

Gehe wieder zu Teilschritt 2!



3. Schritt – Langfristige Planung

Ein möglicher Verlauf von inklusiven, kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklungsprozessen lässt sich in sechs Stufen darstellen.¹⁴ Ausgehend von den Zielen (Bildungsstandards, Lehrplan, individueller Lehrplan des Kindes) werden mit der Arbeit an Leitthemen über einen längeren Zeitraum für die ganze Schule Strukturen geschaffen, die effektives Lernen ermöglichen.



Sechs Stufen der kompetenzentwickelnden Unterrichtsplanung

Stufe 1 und 2: Bildung und EU-Recht

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.¹⁵ Zugehörige Kompetenzraster finden Sie in der KOKIDS-Arbeitsmappe.

Diese Phase erfordert die Auseinandersetzung mit *staatlichen Bildungsplänen (Kindergarten)*¹⁶ und *Lehrplänen*. Es gilt hier die didaktischen Grundsätze, die Unterrichtsprinzipien und fachlichen Lernziele in die Planung einzubeziehen.

Stufe 3: Kompetenzentwickelnde Planung und Inhalte

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

¹⁴ Auszug aus: ARGE KoKids Lemberger/Wilhelm (2013): EU-KoKids Arbeitsmappe. Wien: Bildungsverlag Lemberger.

¹⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005).

¹⁶ Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html> [18. 11. 2017].

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 zugeordnet werden. Die holländischen Jenaplan-Schulen haben sich z. B. für folgende Leitthemen entschieden:

- ▶ Der Jahreslauf
- ▶ Unsere Umwelt
- ▶ Herstellen und Benutzen
- ▶ Technik
- ▶ Kommunikation
- ▶ Zusammenleben
- ▶ Mein Körper
- ▶ Mein eigenes Leben¹⁷

Man könnte bei der Auswahl der Leitthemen natürlich auch z. B. die Erfahrungs- und Lernbereiche des Sachunterrichts aus dem Lehrplan der Grundschule¹⁸ 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.

Die Arbeit mit Leitthemen bewirkt, dass personale Ressourcen zur Förderung der Kompetenzentwicklung effektiver eingesetzt werden. Alle Pädagoginnen/Pädagogen, die mit den Kindern arbeiten, arbeiten innerhalb des Leitthemas und ermöglichen so den Kindern, die Zusammenhänge zu verstehen, den Wortschatz zu vertiefen, vielfältige Assoziationen zu entwickeln.



4. Schritt – Mittelfristige Planung:

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

Die/der Klassenlehrer/in oder das Schulstufenteam erstellt die entsprechenden *Lernaufgaben (Lernjobs)* für die Module auf drei Anforderungsniveaus (Levels) – Stufe 5.

¹⁷ Niederlandse Jenaplan Vereniging (o.J.): The Curriculum. Abrufbar unter: http://www.njpv.nl/nl/the_curriculum.html [18. 11. 2017].

¹⁸ BMUKK (2003): Lehrplan der Grundschule. Abrufbar unter: http://www.njpv.nl/nl/the_curriculum.html [18. 11. 2017].



5. Schritt – Kind- bzw. Schüler/innenbeobachtungen

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

Mit Hilfe von *Kompetenzrastern* wird festgestellt, auf welcher *Kompetenzstufe* sich jedes einzelne Kind befindet (die aktuelle Zone der Entwicklung). Die Erreichung der nächsten Kompetenzstufe (Zone der nächsten Stufe der Entwicklung) wird nun im Detail geplant (Lotus-Diagramm und/oder Lernzielliste). Es werden entsprechende Lernsituationen und Lernaufgaben entwickelt, an denen das Kind, die/der Schüler/in die entsprechenden Kompetenzen erwerben kann.

Zur Darstellung der individuellen Lernziele eignen sich neben individuellen Lernziellisten auch so genannte „Lotus-Diagramme“. Hier können alle Schlüsselkompetenzen (fachbezogen und überfachlich) übersichtlich dargestellt werden. Man erkennt, wie die Lernziele im Zusammenhang stehen, welche betont oder unterrepräsentiert behandelt werden und man kann hier auch die individuellen Anspruchsniveaus (Level) festhalten. Man könnte auch die Beziehungen von überfachlichen Kompetenzen und fachlichen Kompetenzen innerhalb bestimmter Lernaufgaben durch Pfeile sichtbar machen.

Die Stufe 6 mündet anschließend in *die konkrete Unterrichtsplanung*¹⁹ für die *kooperative Arbeit am gemeinsamen Gegenstand auf individuellem Niveau*²⁰, die in fünf Phasen erfolgt (siehe 7. Schritt).



6. Schritt – Kurzfristige Planung – konkrete Lernaufgaben

Inhaltliche Kriterien von Lernaufgaben bei KoKids:

Der Inhalt einer Lernaufgabe führt die/den Lernende/n zum betreffenden Lernziel. Die Lernaufgabe bildet eine in sich geschlossene Einheit, ein eigenständiges Werk und kann unabhängig von anderen Lernaufgaben oder von einem Lehrmittel bearbeitet werden.

Die Lernaufgabe besteht aus folgenden Dimensionen:

1. Fachbezogene Kompetenzen (z. B. Muttersprachliche Kompetenz, Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz)
2. Überfachliche Kompetenzen (z. B. Methodenkompetenz, Computerkompetenz ...)
3. Selbstregulierende Kompetenzen (z. B. Motivation, stringente Arbeitsweise ...)

Vier Bausteine einer Lernaufgabe

Inhaltlich folgt der Aufbau von Lernaufgaben einer Gliederung in vier Etappen (Bausteinen).

ZIELE: (Erreichbare EU-Kompetenzen) z. B. Muttersprachliche Kompetenz, Methodenkompetenz, Bürger/innen-Kompetenz ... / Kompetenzstufe: Muttersprachliche Kompetenz B2 (laut Kompetenzraster) / Lernziel Nr.: LZ 4

¹⁹ Best Practice Beispiele und Unterrichtsvorbereitungen finden Sie unter: <https://www.bife.at/downloads>

²⁰ Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

I	<p>Advanced Organizer</p> <p>Einleitung und Orientierung</p>	<p>Der Advanced Organizer erleichtert die Verknüpfung neuer Lerninhalte mit vorhandenem Wissen. Zum Einstieg in ein Thema setzt er Orientierungspunkte, mit denen neue Informationen in eine inhaltliche Struktur (Organizer) eingeordnet werden können.</p>	<p>Worum geht es?</p> <p>Was kenne ich schon?</p> <p>Wo kann ich den neuen Lerninhalt einordnen?</p>
II	<p>Aneignungs-Raum</p> <p>Theorie und Beispiel</p>	<p>Über die Theorie und Anwendungsbeispiele begegnen die Lernenden neuen Lerninhalten und werden zur selbstständigen Auseinandersetzung damit ermutigt.</p>	<p>Wie geht das?</p> <p>Wie muss ich es machen?</p>
III	<p>Vertiefungs-Raum</p> <p>Lern-, Übungs- und Trainingsaufgaben</p> <p>3 Levels</p>	<p>Lernaufgaben bieten didaktisch-methodisch breit gestreute Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Die Lernenden erhalten Gelegenheit, das erarbeitete Wissen zu vertiefen, zu üben und zu wiederholen. Beigefügte Lösungen zu den Aufgaben ermöglichen die Selbstkontrolle.</p> <p>Level 1: Level 2: Level 3:</p>	<p>Was muss ich machen?</p> <p>Wie kann ich üben?</p>
IV	<p>Bewährungs-Raum</p>	<p>In die Lernaufgaben integrierte Lernschrittkontrollen erlauben den Lernenden, ihr Wissen und Können selbstständig zu prüfen.</p>	<p>Habe ich das Lernziel erreicht?</p>

Quelle: <http://handbuch.schulplattform.ch/handbuch-fuer-lehrkraefte/leitfaden-lernjob/inhaltliche-kriterien-von-lernjobs.html>

Beispiele

Leitthema: ICH (1. Klasse) – Schwerpunkt: Unterrichtssprachliche Kompetenz Deutsch

<p>Voraussetzungen:</p>	<p>Lesekompetenz Übergang A1 – A2 Schreibkompetenz Übergang A1 – A2 Methodenkompetenz Übergang A1 – A2 Soziale Kompetenz Übergang A1 –A2</p>
<p>ZIELE:</p>	<p>Kompetenzen:</p>
<p>Lernziel 1: Das Kind kann zum Ausdruck bringen, was es mag und was nicht.</p>	<p>Erstsprachliche Kompetenz, Unterrichtssprachliche Kompetenz, Lernkompetenz, Soziale Kompetenz, Eigeninitiative</p>
<p>Lernziel 2: Das Kind kann Aufgabenstellungen umsetzen.</p>	<p>Unterrichtssprachliche Kompetenz, Soziale Kompetenz, Eigeninitiative, Lernkompetenz</p>
<p>Lernziel 3: Das Kind kann selbstgeschriebene Texte vortragen.</p>	<p>Unterrichtssprachliche Kompetenz, Lesekompetenz, Eigeninitiative, Problemlösungskompetenz</p>

I	<p>Advanced Organizer Einleitung und Orientierung</p>	<p><i>Jedes Kind hat andere Vorlieben.</i></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>ja <input checked="" type="checkbox"/> </p> <p>nein <input type="checkbox"/></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>ja <input type="checkbox"/> </p> <p>nein <input checked="" type="checkbox"/></p> </div> </div>
II	<p>Aneignungs-Raum Beispiel</p>	<p>Was mag ich, was mag ich nicht? (Bilder zuordnen)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>ja</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>nein</p> </div> </div>
III	<p>Vertiefungs-Raum Lern-, Übungs- und Trainingsaufgaben 3 Levels zur freien Wahl</p>	<p><i>I. Gestalte eine Collage! Klebe auf, was du magst.</i></p> <p><i>II. Stemple dein Lernwort Ich. Zeichne dazu, was du magst.</i></p> <p>Ich ♥ ☆ ☆ (Ich mag Sterne.)</p> <p><i>III. Schreibe/zeichne in eine Tabelle, was du magst und was du nicht magst:</i></p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-top: 20px;"> <div style="margin-left: 20px;"> <p>Bananen <input checked="" type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> </div> </div>
IV	<p>Bewährungs-Raum</p>	<p><i>Lies deine Sätze im Kreis vor!</i></p>

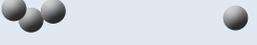
Selbstbeurteilung:

Fremdbeurteilung:

Leitthema: ICH (1. Klasse) Schwerpunkt:

Mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Kompetenz

<p>Voraussetzungen Lernraum 2:</p>	<p>Lesekompetenz Übergang A1-A2 Schreibkompetenz Übergang A1-A2 Methodenkompetenz Übergang A1-A2 Mathematische Kompetenz Übergang A1-A2 Soziale Kompetenz Übergang A1-A2</p>
<p>ZIELE:</p>	<p>Kompetenzen:</p>
<p>Lernziel 1: Das Kind kann Mengen erfassen, unterscheiden und legen.</p>	<p>Unterrichtssprachliche Kompetenz, Lernkompetenz, Soziale Kompetenz, Mathematische Kompetenz, Eigeninitiative</p>
<p>Lernziel 2: Das Kind kann Mengen erfassen.</p>	<p>Soziale Kompetenz, Mathematische Kompetenz, Lernkompetenz, Eigeninitiative</p>
<p>Lernziel 3: Das Kind erfasst den Begriff MEHR (weniger) und kann ihn anwenden.</p>	<p>Unterrichtssprachliche Kompetenz, Eigeninitiative, Problemlösungskompetenz</p>

I	Advanced Organizer Einleitung und Orientierung	Ein Kind hat mehr, ein Kind hat weniger. 
II	Aneignungs-Raum Beispiel	 mehr weniger
III	Vertiefungs-Raum Lern-, Übungs- und Trainingsaufgaben 3 Levels zur freien Wahl	I. ertaste und erkenne, wo mehr ist. (Tastsäcke mit Steinen) II. Lege auf den roten Teller mehr Plättchen als auf den gelben.  Male an, wo mehr ist (Arbeitsblatt).  III. Erfinde mit einer Lernpartnerin, einem Lernpartner neue Geschichten. Amir hat mehr Kugeln als Eva. Oder IV. Ecevit hat 3 Kugeln mehr als Amina.
IV	Bewährungs-Raum	Spielt eure Geschichten der Klasse vor!

Selbstbeurteilung:

Fremdbeurteilung:

Leitthema: Ich – Du – Wir
Modul: Ich (4. Klasse)

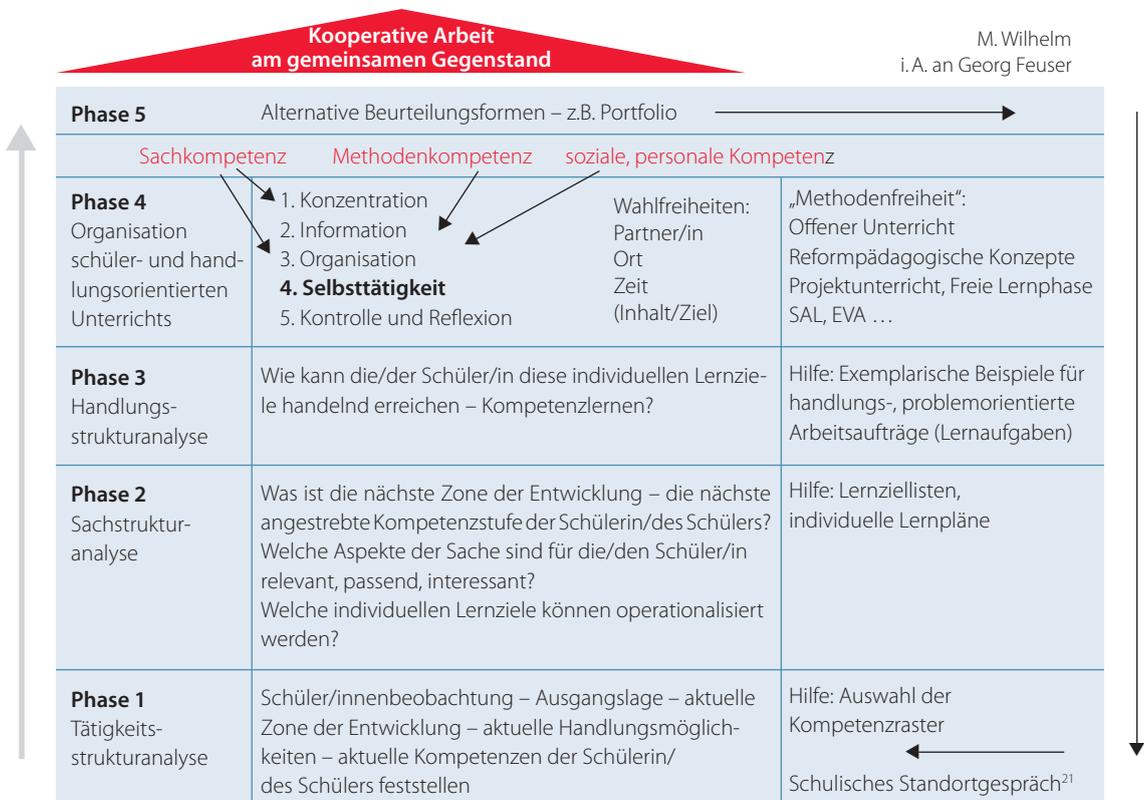
Voraussetzungen:	Lesekompetenz Übergang B2-C1 Schreibkompetenz Übergang B2-C1 Methodenkompetenz Übergang B2-C1 Soziale Kompetenz Übergang B2-C1
ZIELE:	Kompetenzen:
Lernziel 1: Das Kind kann zum Ausdruck bringen, was es erlebt hat.	Erstsprachliche Kompetenz, Unterrichtssprachliche Kompetenz, Eigeninitiative
Lernziel 2: Das Kind kann einen Erlebnisbericht verfassen.	Unterrichtssprachliche Kompetenz: Verfassen von Texten Eigeninitiative, Lernkompetenz
Lernziel 3: Das Kind kann selbstgeschriebene Texte überarbeiten.	Unterrichtssprachliche Kompetenz: Rechtschreiben Lesekompetenz, Eigeninitiative, Problemlösungskompetenz

I	Einleitung und Orientierung	<p>Die Ferien sind nun vorbei. In dieser schönen Zeit hast du sicher einiges erlebt. Wir sind alle neugierig mehr zu erfahren!</p> 
II	Beispiel Erlebnisbericht	<p>Überschrift Einleitung: Wer? Wo? Hauptteil: Was? Wie? Warum? Schluss: Was bleibt?</p>
III	Lern-, Übungs- und Trainingsaufgaben 3 Levels	<p>I. Nimm einen Gegenstand mit in die Schule, der dich an dein schönstes Ferienerlebnis erinnert. II. Schreib nun einen Text über dieses Erlebnis. III. Mache mit einem anderen Kind eine „Schreibkonferenz“ – lest eure Texte gegenseitig – versteht man, worum es geht? Stimmt die Rechtschreibung? Könnte man etwas verbessern?</p>
IV	Bewährungs-Raum	Präsentiert in der Klasse!



7. Schritt: Teamkonzept umsetzen – Unterricht/ Lernsituationen gestalten

Die nachfolgende Darstellung zeigt Ihnen von unten nach oben, wie Sie ausgehend von der Schüler/innenbeobachtung zur konkreten Unterrichtsgestaltung kommen.



21 Bildungsdirektion Kanton Zürich: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg.html

Offener Unterricht – Voraussetzung für Individualisierung

Der „geschlossenen“ Form des Unterrichts, die starr durchgliedert ist (Verlauf, Inhalt und Methode), kann der „Offene“ Unterricht gegenübergestellt werden: Organisationsformen, die es einerseits der Lehrperson ermöglichen, besser auf die Lernvoraussetzungen und Lernbereitschaft der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers einzugehen und andererseits den Schülerinnen/Schülern die Möglichkeit bieten, sich aktiv am Planungsgeschehen zu beteiligen und den Unterricht – unter Miteinbeziehung der eigenen Person (eigene Wünsche, Ideen, Interessen, Fähigkeiten,...) – zu gestalten, werden unter diesem Begriff zusammengefasst.

Meyer & Jank stellen folgende These auf: „Offener Unterricht ist kein Unterrichtskonzept im üblichen Sinn, sondern ein dynamischer und vernetzter Prozess der Entfaltung einer neuen Unterrichtskultur im Schulalltag.“²² Für Offenen Unterricht ein einheitliches Konzept zu fordern, wäre daher ein Widerspruch in sich. Er entsteht meist aus der Praxis heraus, indem Lehrer/innen versuchen neue Wege zu gehen, um eine individuellere Förderung der Kompetenzen ihrer Schüler/innen zu ermöglichen. Oftmals folgen sie hierbei Ideen und Konzepten der Reformpädagogik. „Grundsätze herkömmlichen Unterrichts, historische Erfahrungen und ein Ernstnehmen der aktuellen Lebensbedingungen der Schüler/innen werden in einem offenen und dynamischen Prozess miteinander verbunden.“²³

Die „Öffnung“ im Unterricht findet statt, indem auf die Individualität des Individuums (Lehrer/in und Schüler/in) eingegangen wird. Die Lehrperson tritt aus ihrer traditionellen Rolle des alleinigen Planens und Bestimmens des Unterrichtsgeschehens zurück und sucht nach Lösungen, die dies ermöglichen. Der Offene Unterricht ist daher auch ein handlungsorientierter Unterricht, in dem Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, an der Planung, Durchführung und Gestaltung mitzuwirken und diese zu bestimmen. Er ist ein „schülerorientierter, auf Problemlösen angelegter und deshalb fächerübergreifender Unterricht.“²⁴

Offener Unterricht fächert sich in verschiedene Erscheinungsformen auf. Die Palette reicht vom Unterricht nach einem von der Lehrperson vorgegebenen Arbeitsplan (Tages-, Wochenplan etc.) bis zu Freiarbeit. Offener Unterricht kann bedeuten, dass alle Schüler/innen einer Klasse zur gleichen Zeit mit verschiedenen Lernmaterialien und unterschiedlichen Lerninhalten arbeiten können, wobei jede/r ihr/sein eigenes Ziel zu erreichen versucht. Die Lehrkraft bereitet die Lernumgebung des Kindes vor, indem sie geeignetes Lernmaterial zur Verfügung stellt, und bietet Schülerinnen/Schülern dadurch erst die Möglichkeit, selbständiges Handeln und Lernen zu üben.

Offener Unterricht wird somit gekennzeichnet durch die Öffnung der Inhalte, der Methoden und der Organisation und erfordert eine Veränderung der traditionellen Rollen von Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern. Offener Unterricht lässt sich kennzeichnen als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformsätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs.“²⁵ Ebenso macht Offener Unterricht ein verändertes Rollenbild der Lehrperson und der Schülerin/des Schülers erforderlich.

22 Meyer, Hilbert & Jank, Werner (1994): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 323.

23 Wopp, Christel (1994): Offener Unterricht. In: Meyer, Hilbert & Jank, Werner: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 323.

24 Ebd., S. 327.

25 Wallrabenstein, Wulf: (1991): Offene Schule - Offener Unterricht. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 54.

Inhaltliche Offenheit

Im Offenen Unterricht wird versucht, Schüler/innen verstärkt bei der Auswahl der Lerninhalte mit einzubeziehen. Der Grad der Freiheit, die Schülerinnen/Schülern bei dieser Auswahl zugestanden wird, ist sowohl von der Bereitschaft der Lehrperson, eine Mitbestimmung zuzulassen, als auch von der Selbständigkeit der Schüler/innen, eine Auswahl treffen zu können, abhängig.

Zu den grundlegenden Elementen des Offenen Unterrichts gehört nach Wallrabenstein „ein verändertes Lernen, das von der Unabhängigkeit, der Initiative, dem echten Interesse der Kinder und den natürlichen Erfahrungen lebt. Aber auch die Verwirklichung von neuen, ungewöhnlichen Erfahrungsarten, die den Kindern in ihrer verplanten Konsum- und Medienwelt und beim traditionellen Buch- und Schullernen zunehmend verschlossen bleiben.“²⁶

Methodische Offenheit

Im Offenen Unterricht orientiert sich die Methode an den Voraussetzungen, die durch die Heterogenität der Schüler/innen gegeben ist. „Das bedeutet, dass der Schüler nicht einfach Adressat vorgefertigter Lernpakete sein darf, sondern Agent seiner eigenen Lernprozesse sein soll. So wie die Thematik handlungsbezogen sein soll, so kann auch methodisch der Unterricht nicht handlungsentlastet organisiert werden: Wissensinhalte sollen nicht losgelöst von Erfahrungsinhalten gelehrt werden. Der Erfahrungskontext des Kindes, sein Alltagsverständnis vom Gegenstand werden im Offenen Unterricht zugelassen.“²⁷ Man kann erst dann von Offenem Unterricht sprechen, wenn im Unterricht pädagogische Situationen entstehen, wenn elementare Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Eine pädagogische Situation kann entstehen, wenn z.B. eine Schülergruppe unter Anleitung eines Lehrers zum Tun mit bestimmtem Material angeregt wird. Dagegen entstehen elementare Situationen nicht aus der pädagogischen Absicht des Lehrers, sondern sie ergeben sich aus den Bedürfnissen der Kinder, die in die Situation hineingetragen werden. Während im geschlossenen Unterricht vorwiegend die Lehrkraft entscheidet, wie Schüler/innen zu arbeiten haben, liegt diese Entscheidung im Offenen Unterricht vermehrt beim Individuum. Die Voraussetzung für die methodische Offenheit ergibt sich durch Öffnung der Organisation.

Organisatorische Offenheit

Offener Unterricht bewirkt oftmals veränderte Unterrichtsabläufe und verlangt nach Organisationsformen wie z.B. Freier Arbeit, Wochenplänen und Projekten. Die Organisation von Sozialformen, von Zeit, Raum und Material müssen durchdacht werden, um Schülerinnen/Schülern Möglichkeiten zur freien Entscheidung zu bieten. Lehrer/innen ermöglichen diese Entscheidungsfreiheiten, indem sie einen zeitlichen Organisationsrahmen vorgeben und die Umgebung für eine selbständige Arbeit der Schüler/innen vorbereiten. „Zu den vorbereitenden Tätigkeiten gehört die Gestaltung einer altersgemäßen Anregungsumwelt. Dabei ist unter anderem zu überlegen, welche neuen Lernmaterialien, die den Lernfähigkeiten sowie den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen, bereitgestellt werden müssen. Dies erfordert Sensibilität und Verständnis für den didaktischen Wert der Lernmaterialien.“²⁸ Sie stellen somit geeignetes Material zur Verfügung und überlegen sich eine sinnvolle und flexible Raumlösung. Dadurch ermöglichen sie Schülerinnen/Schülern sich für sie passende Sozialformen, ihr eigenes Zeitmanagement und den geeigneten Arbeitsplatz zu entscheiden.

26 Wallrabenstein (1991), S. 35.

27 Ramseger, Jörg (1985): Offener Unterricht in der Erprobung. Weinheim, München: Juventa, S. 25.

28 Hammerer, Franz (1994): Freie Lernphasen in der Grundschule. Wien, S. 61.

Die Lehrer/innenrolle

Die Rolle der Lehrperson im Offenen Unterricht beschränkt sich nicht nur auf die Beschaffung von Lernmaterialien und die Organisation des Unterrichts, sondern erfordert auch eine „Haltungsänderung, der Aneignung neuer Bilder von Lernen und Unterrichten und den dafür vorgesehenen Fähigkeiten.“²⁹ Obwohl die Lehrkraft im Offenen Unterricht manchmal fälschlicherweise passiv erscheint, hat sie doch stets eine aktive und tragende Rolle, die das soziale Agieren im Klassenraum bestimmt:

- ▶ Lehrer/innen ermöglichen aufgrund von individualisierendem Unterricht Lernerfolge für jede/n Einzelne/n.
- ▶ Lehrer/innen schaffen eine lernförderliche Atmosphäre.
- ▶ Lehrer/innen fördern durch Lernberatung, Lernbegleitung sowie Förderung die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler/innen.
- ▶ Lehrer/innen unterstützen durch Zulassen von selbständigem Handeln und Entscheidungsfreiheit Schüler/innen in ihrer persönlichen Entwicklung.
- ▶ Lehrer/innen fördern ein demokratisches Gesprächsklima.
- ▶ Lehrer/innen stellen sich selbst auch als Lernende dar.

Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin ist im Offenen Unterricht eine veränderte. „Der Lehrer/die Lehrerin ist nicht mehr die Person, die den Unterrichtsverlauf bestimmt, nicht mehr die Person, die als einzige Wissen vermittelt, nicht mehr die einzige Kontrollinstanz, kurz: nicht mehr die alleinige Unterrichtsautorität. Er/sie muss sich zurücknehmen, damit die Kinder sich in diesen Freiräumen entfalten können.“³⁰

Die Schüler/innenrolle

Die Beziehung, in der Schüler/innen im Offenen Unterricht zur Lehrperson stehen, ist eine völlig andere, als im herkömmlichen Unterricht. Schüler/innen haben die Möglichkeit, Offenen Unterricht zu planen, aktiv zu gestalten und rückblickend zu reflektieren. Eigenverantwortung, sinnvolle Selbstkontrolle und Rücksichtnahme auf andere (also Fremdverantwortung), um einige Bausteine des freien Arbeitens zu nennen, müssen allerdings erst erlernt werden. Der Lehrperson obliegt die Aufgabe, die Schüler/innen zur Selbsttätigkeit und zum eigenverantwortlichen Handeln hinzuführen. „Nicht zuletzt ist die Beherrschung von Arbeitstechniken unerlässlich für das selbständige Lernen. Für die Entwicklung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen die Kinder teilweise sehr viel Zeit.“³¹

- ▶ Schüler/innen beteiligen sich an der Planung, indem sie eigene Interessen einbringen.
- ▶ Schüler/innen gestalten den Unterricht, indem sie sich selbst einbringen;
- ▶ Schüler/innen entscheiden sich für passende Sozialformen und die Zeiteinteilung, unter Umständen auch für die methodische Herangehensweise.
- ▶ Schüler/innen arbeiten während des Unterrichtsgeschehens selbsttätig und selbständig.
- ▶ Schüler/innen übernehmen dadurch die Verantwortung für ihr Handeln.
- ▶ Schüler/innen reflektieren ihre Arbeit und den Unterrichtsprozess.

Unter diesen Gesichtspunkten werden Schüler/innen zunehmend zu Entscheidungsträger/innen über Inhalte und Prozesse ihres Lernens. Um Schüler/innen selbständiges Arbeiten zu ermöglichen, ist ein entsprechendes Lernumfeld von Lehrer/innen zu schaffen. Arbeitsmaterialien, die sinnvolles, selbständiges und selbstentdeckendes Lernen zulassen, müssen zur Verfügung stehen. Es obliegt der Lehrperson zu beobachten, zu selbständigem Arbeiten anzuregen, zu eigenverantwortlichem Handeln und kritischer Reflexion hinzuführen.

29 Ebd.

30 Jürgens, Eiko (1993): Wie unterrichte ich ‚offen‘? In: Neue Praxis der Schulleitung, Jg. 93, S. 48.

31 Ebd., S. 50.



8. Schritt: Lernergebnisse evaluieren, Lernen reflektieren

Im Anschluss an die Schüler/innenbeobachtung tragen Sie den aktuellen Kompetenzstand in den Kompetenzraster³² des Kindes ein (Portfolio). Hier ein Beispiel:

Kompetenzraster: Alicia ☺: gekannt (erreichte Kompetenzen – aktueller Stand der Entwicklung); in Arbeit (angestrebte nächste Kompetenzstufe)		Lernraum2/im Lernjahr 1 Marianne Wilhelm	
Muttersprachliche Kompetenz (bzw. unterrichtssprachliche Kompetenz): Deutsch, Lesen, Schreiben			
	Elementare Sprachverwendung	Selbständige Sprachverwendung	Kompetente Sprachverwendung
Kompetenzbereich Hören, Sprechen und Miteinander-Reden (D1)	A1 Übergang KG 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 ☺	B1 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	B2 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
	A2 Individueller Schwerpunkt 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	C1 Standards 4. Schst. ³³ Verständlich erzählen und anderen 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	C2 Erweiterung ³⁴ z. B. geduldig und konzentriert zuhören; eigene Anliegen formulieren; Inhalte nachvollziehbar und logisch richtig formulieren

32 Siehe: <http://kokids.medien-infobox.at/materialien.html>

33 bifie: <https://www.bifie.at/node/369> und bifie: Themenheft für den Kompetenzbereich

„Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“ – Deutsch, Lesen, Schreiben Volksschule Grundstufe I + II.

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

Nun halten Sie die individuellen Lernziele für das Kind in seiner Lernzielliste³⁵ fest. Eventuelle Fördermaßnahmen können hier als Lernziele mit einbezogen werden. Die Kompetenzraster und Lernziellisten bilden das individuelle Portfolio.

Name: Alicia / Lernjahr: 1

Lernzielliste: Deutsch

Ich kann ...

	D1 Hören, Sprechen, Miteinander-reden	Anmerkungen:
A1	einzelne Wörter aus Geschichten heraushören und dies anzeigen	✓
A1	den ersten Laut aus einem Wort heraushören und ihn nennen	✓
A1	alle Laute richtig und deutlich aussprechen	✓
A1	anderen kurz aufmerksam zuhören und Gehörtes wiedergeben	✓
A1	meine Gesprächsbeiträge durch Körpersprache, Mimik und Gesten unterstützen	✓
A1	mit anderen über eine Sache sprechen	✓
A1	mich an Gesprächsregeln halten	✓
A1	passend zum Thema Erlebnisse aus meinem Alltag erzählen	Im Gesprächskreis passen die Wortmeldungen von X nicht zum aktuellen Gesprächsthema
FÖ ³⁶	ich erkenne in einer Vorlesesituation, wenn das Thema in der Geschichte plötzlich gewechselt wird	
FÖ	bevor ich spreche, wiederhole ich, was mein/e Vorredner/in gesagt hat	
FÖ	ich fasse zusammen, was Kinder vor mir erzählt haben und knüpfe mit meinem Thema an	



9. Schritt: Kompetenzentwicklung dokumentieren

Die Kompetenzraster und Lernziellisten bilden das Portfolio, das sowohl den Lernprozess spiegelt, als auch – ergänzt durch Schüler/innenarbeiten oder andere Visualisierungen der Erreichung von Lernzielen – zur Reflexion, Bewertung und Beurteilung herangezogen wird. Das KoKids-Portfolio begleitet Kinder vom Kindergarten bis zur Berufsschule.

Es ist prozessbegleitend die Grundlage für die Planungs- und Reflexionsarbeit mit Kindern und Eltern und es dient dem Nachweis effektiver pädagogischer Arbeit. Neben dem Portfolio müssen keine anderen Dokumentationen durchgeführt werden.



Die Kompetenzraster geben den Überblick über die langfristige Entwicklung von Kompetenzen.

Die Lernziellisten dokumentieren die kleinen Schritte auf dem Weg zur Kompetenz und ersetzen die Förderpläne.

Die Kinderarbeiten sind der Nachweis zur Kompetenzerreichung und helfen dem Kind bei der Präsentation seines Lernzuwachses.

35 Siehe: <http://kokids.medien-infobox.at/materialien.html>

36 Fördermaßnahme



10. Schritt: Unterrichts- und Teamarbeit reflektieren

Was ist Reflexion?

Selbstreflexion

„Zurücklenkung der Aufmerksamkeit von den Gegenständen der Außenwelt auf das seelische Erleben, auf die Bewusstseinstätigkeit, das erkennende und denkende Subjekt.“³⁷

Bei der Reflexion handelt es sich also um eine bewusste Aktivität, bei der ein Subjekt die eigenen psychischen Vorgänge zum Gegenstand der Betrachtung macht. Bei der Selbstreflexion handelt es sich um eine höhere geistige Aktivität. Bei der Reflexion wird ein Protokoll der eigenen, vergangenen Denk- und Handlungsabläufe betrachtet und analysiert.

Aus der Selbstreflexion erwächst die Möglichkeit zur Selbstmodifikation und zum Entwurf neuer Handlungspläne. Durch die Betrachtung und kritische Analyse des eigenen Denkens und Handelns ist der Mensch in der Lage, diese Prozesse nach seinen Wünschen abzuändern oder ganz neue Denk- und Handlungsprozesse in Gang zu setzen. Wenn also bei der Erledigung einer intellektuellen Problemstellung kein Erfolg erzielt wird, dient die Reflexion dazu, den bisherigen Problemlöseprozess kritisch unter die Lupe zu nehmen und dessen Schwachstellen zu identifizieren.³⁸

Teamreflexion

„Teamreflexivität ist definiert als das Ausmaß, in dem Teams ihre Ziele, Strategien und Prozesse regelmäßig reflektieren.“³⁹

Indikatoren für Teamreflexivität umfassen bspw. das gegenseitige Geben und Nehmen von Feedback, Diskussionen von Zielen und zugrundeliegenden Annahmen und Wertvorstellungen oder auch die regelmäßige Evaluation von bisherigen (Zwischen-)Ergebnissen der Teamarbeit. Dabei kann eine geteilte Vision förderlich für Lernprozesse durch Reflexion sein, weil diese Vision einen geteilten Bezugsrahmen darstellt, anhand derer Ziele, Strategien und Leistungen gemeinsam evaluiert werden können. Transformationale Führung betont gerade diese gemeinsame Vision und die gemeinsamen Ziele und stimuliert so die Reflexion im Team.

Reflexion (im Team) kann dann folgende positive Effekte haben:

Mehr Kommunikation untereinander: Wenn im Team ein Klima von häufiger Reflexion herrscht, kommunizieren die Teammitglieder offener miteinander und können so wirksame und ineffektive Strategien besser identifizieren.

Bessere Leistung der/des Einzelnen und des Teams: Reflektieren kann das Lösen von Problemen, das Identifizieren von Fehlerquellen, kreative Ideen und darüber die Leistung des einzelnen Teammitglieds oder gesamten Teams fördern.

37 Zitiert nach Regenbogen & Meyer, 2013, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, S. 558; Stichwort Reflexion psychologisch.

38 Vgl. Weixelbaum (2016): Mit Teamreflexion zum Teamerfolg – Analyse, Modellierung und gezielte Förderung kollektiver Reflexionsprozesse. University of Bamberg Press. S. 1–75. Abrufbar unter: <https://books.google.at/books?isbn=3863094158> [6. 7. 2017].

39 Vgl. Textauszug aus: Scholl, Knipfer (2013): Projektarbeit 2.0 – Teamreflexion als Schlüssel zu effektiver Projektarbeit. Abrufbar unter: <http://wissensdialoge.de/teamreflexion/> [6. 7. 2017].

Zusammenhalt und Zufriedenheit fördern: Gerade nach Erfolgen kann das Reflektieren über diese Erfahrungen die eigenen Energiereserven wieder auffüllen; geteilte Erfolge können ebenso zum Zusammenhalt im Team beitragen.

Trost bei Misserfolgen: Ebenso wie Reflexion Lösungen für Probleme aufzeigen kann, kann sie aber auch Trost bei Misserfolgen geben, die man nicht hätte verhindern können, indem man sich dies bewusst macht.

Zahlreiche Situationen im Arbeitsalltag bewirken, dass wir uns Gedanken über unsere (Team-)Arbeit machen.

Wir reflektieren dabei häufig über folgende Aspekte:

- ▶ Situationen, die wir zukünftig verbessern wollen: Was genau können wir tun, um unsere Zusammenarbeit zu verbessern und Probleme noch effektiver anzugehen?
- ▶ Erfolge, die zu feiern sind: Was hat dazu beigetragen, dass wir so erfolgreich waren?
- ▶ Planung für noch unklare Ergebnisse: Was können wir tun, um zu einem möglichst guten Ergebnis zu gelangen? Welche Strategien sind am effektivsten?

Ob formell in der Konferenz oder eher informell in der Pause oder auf dem Nachhauseweg – wenn es uns gelingt, durch das Nachdenken über bisher gemachte Erfahrungen zukünftige Herausforderungen besser zu meistern, sprechen wir von *Lernen durch Reflexion*. Zu reflektieren scheint – im Vergleich zu anderen Methoden der Leistungssteigerung – relativ einfach, denn es erfordert vergleichsweise wenig Mittel und Einwirkung von außen (z. B. durch die Organisation). Die Gefahr ist, dass man sich im (gemeinsamen) Grübeln verliert und das konstruktive Potenzial von Reflexion nicht ausschöpft. Reflektieren hat vor allem dann effektive Folgen, wenn man sich dabei auf diejenigen Aspekte einer Situation beschränkt, die man selbst beeinflussen kann (Unterricht, Zusammenarbeit) und wenn wir zukunftsgerichtet vorgehen, statt ausschließlich über „hätte“ und „könnte“ nachzudenken (die Forschung spricht hier von upward thinking).

Hilfreich für konstruktive Reflexionsprozesse ohne ‚Grübel- und Jammerpotenzial‘ und andere Nebenwirkungen ist regelmäßiges, verhaltensnahes Feedback, die Möglichkeit, selbstbestimmt und möglichst autonom mit Handlungsalternativen zu experimentieren und der kontinuierliche, offene Austausch zwischen Teammitgliedern, um eine gemeinsame Reflexion geteilter Arbeitspraxis und den Aufbau von gemeinsamer Best Practice zu fördern.

Und gerade für die Reflexion von Misserfolgen (ein eher heikles Thema für viele Organisationen!) ist eine gelebte Lernkultur, in der Fehler und Misserfolge als Chance für Weiterentwicklung betrachtet werden, und ein offenes Feedback- und Diskussionsklima, in dem alle konstruktiv zur Aufarbeitung von Fehlern beitragen, wichtig.⁴⁰

Was sind die Merkmale erfolgreicher Teams?

„Dazu zählen zum Beispiel geteilte mentale Modelle im Team, die kollektiven Wirksamkeitserwartungen einer Gruppe sowie Prozesse der Teamreflexion, die die Triebfeder für Erfahrungslernen im Team darstellen.“⁴¹

Es braucht also eine gemeinsame Vision – ein Teamkonzept – von gutem, effektiven Unterricht, eine klare Vorstellung von dem, was gemeinsam erreicht werden soll und kann und Platz (Raum und Zeit) für vorbildhafte Reflexionsprozesse, deren Qualität auch den Schülerinnen/Schülern zugutekommt.

40 Vgl. Textauszug aus: Scholl, Knipfer (2013): Projektarbeit 2.0 – Teamreflexion als Schlüssel zu effektiver Projektarbeit. Abrufbar unter: <http://wissensdialoge.de/teamreflexion/> [6. 7. 2017].

41 Weixelbaum (2016): Mit Teamreflexion zum Teamerfolg – Analyse, Modellierung und gezielte Förderung kollektiver Reflexionsprozesse. University of Bamberg Press. S. 1–75. Abrufbar unter: <https://books.google.at/books?isbn=3863094158> [6. 7. 2017].

Schüler/innen

Die Reflexion ist ein wesentliches Element des Lernens – bei Kindern und bei Erwachsenen. Nur durch die Reflexion von Lernsequenzen bauen Kinder das auf, was wir „Methodenkompetenz“ – die Fähigkeit selbständig zu lernen – nennen. Nur durch die Reflexion lernen sie, ihr Verhalten zu regulieren und an Erfolgen stark (resilient) zu werden. Reflexion ist aber auch immer die Wiederholung des Gedachten, die Formulierung in eigenen Worten und dient der langfristigen Aneignung. In der Reflexion erhält das Kind die volle Aufmerksamkeit aller – dies spiegelt die Leistungskultur im Klassenzimmer. Daraus schöpfen Kinder die Motivation für die nächste Arbeitssequenz. Deshalb sollte mit Kindern nach jeder Lernsequenz eine kurze Reflexion stattfinden:

- ▶ Was hast du dir vorgenommen? Was hast du geschafft?
- ▶ Was ist besonders gut gelungen? Wo gab es Probleme?
- ▶ Was nimmst du dir für das nächste Mal vor?

Dabei müssen nicht jedes Mal alle Kinder drankommen. Man sollte Freiwillige reflektieren lassen und den Überblick behalten, sodass im Laufe der Woche alle Kinder einmal dran waren.

Methodisch kann man z.B. mit einem „Daumenfeedback“ oder „Ampelfeedback“ beginnen und die Kinder drannehmen, deren Daumen nach unten zeigt bzw. denen die rote Karte zeigen, denn Probleme sollten auf jeden Fall aufgearbeitet werden.



Franz Lemayr

Eine Schule für alle?

Das inklusive Bildungssystem in Südtirol

Abstract

Ausgehend von einem historischen Abriss der Entwicklungslinien und Meilensteine von einem separativen über ein integratives hin zu einem inklusiven Bildungssystem in Südtirol werden in diesem Beitrag die Rahmenbedingungen dafür erläutert. Zwei Beispiele aus der Praxis runden das Bild ab.

Der Beitrag geht auf ein Impulsreferat im Rahmen einer Podiumsdiskussion des Vereins *Miteinander* in Linz im Herbst 2017 zurück. Michaela Steiner, Mitarbeiterin an der Fachstelle für Inklusion, hat gemeinsam mit dem Autor den Redebeitrag für diese Schriftenreihe aufbereitet.

Integration und Inklusion zu 100 Prozent

Zum besseren Verständnis aller weiteren Ausführungen schicke ich voraus: Integration und Inklusion verstehe ich als zwei einander ergänzende Konzepte und nicht als zwei synonym verwendete Begriffe, bei denen die Inklusion sprichwörtlich als „alter Wein in neuen Schläuchen“ angepriesen wird.

Integration fokussiert auf die Unterschiede und holt jene, die anders sind, in die Gemeinschaft herein. Inklusion hingegen will Bedingungen schaffen, um alle Schüler/innen mit ihren vielfältigen Kompetenzen aktiv an Gemeinschaft und Bildung zu beteiligen.

Der Integrationsanteil im Südtiroler Bildungswesen beträgt nahezu 100 Prozent: Seit 1977 besuchen fast alle Kinder und Jugendlichen die allgemeinen Kindergärten und Schulen, nicht zuletzt deswegen, weil es kaum alternative Strukturen gibt. Viel wesentlicher als dieser Prozentsatz ist jedoch die Frage nach der wirklichen Teilhabe am gemeinsamen Leben und Lernen in Kindergärten und Schule. Diesem Aspekt schenken alle an Bildung beteiligten Akteurinnen und Akteure hierzulande zunehmend mehr Aufmerksamkeit.

Geglückte Revolution

Warum hat Südtirol ganz andere Wege in der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung beschritten als die sprachlich und kulturell nahestehenden Länder nördlich des Brenners? Dazu ein paar persönliche Erklärungsversuche. Ich vermute, dass dies am Ausgang des Ersten Weltkrieges liegt. Seit der Angliederung Südtirols an Italien wird die Schulgesetzgebung in Südtirol von Rom aus geregelt. Seit Mitte der 1970er-Jahre gibt es zwar auch in Bildungsfragen einen kleinen, autonomen Gestaltungsspielraum. Die Grundprinzipien der italienischen Gesetzgebung gelten in Bildungs- und Schulfragen aber auch in Südtirol. Ein solches Grundprinzip, an dem nicht zu rütteln war, war auch die Einführung der schulischen Integration aller Kinder und Jugendlichen.

Ich wage zu behaupten, dass Südtirol mit ausreichend autonomer Gestaltungsfreiheit im Jahr 1977 – also vor genau 40 Jahren – sicher nicht den damals weltweit einzigartigen, radikalen Weg der Integration aller Schüler/innen mit Beeinträchtigungen mitgegangen wäre.

Südtirol hätte vielmehr Modelle und Wege entwickelt, die denen in Nordtirol, in den anderen österreichischen Bundesländern oder Bayern sehr ähnlich sind, und hätte versucht, vor allem die Sonderschule aufrechtzuerhalten und sie in ihrer Qualität weiterzuentwickeln.

Aufgrund fehlender autonomer Spielräume konnten wir uns dieser Reform, oder besser noch dieser Revolution, nicht entziehen. Die Diskussion darüber nahm kaum einen Raum ein, weil sie keinen Sinn ergab: Das Gesetz war in Kraft. Das Gesetz galt. Auch in Südtirol! Nach einer ersten Schockstarre ging es vielmehr darum, die Realität anzuerkennen, sämtliche Energie floss nicht in den Grundsatzstreit um das Ob dieser radikalen schulischen Veränderung, sondern um das Wie: Wie mit dieser großen Herausforderung umgehen? Gemeinsam mit engagierten Pädagoginnen und Pädagogen gingen die Bildungsverantwortlichen daran, die Bestimmungen konkret umzusetzen, Erfahrungen zu sammeln, Rahmenbedingungen zu schaffen und weiterzuentwickeln. Ich denke, um diese Konzentration der gesamten Energie auf das Wie darf man uns im Nachhinein ein bisschen beneiden. Vierzig Jahre nach dieser radikalen Richtungsänderung lässt sich sagen, dass diese Vorgangsweise bei der Integration und Inklusion ein wichtiger Entwicklungsimpuls für das gesamte Bildungswesen war und viele allgemeine Entwicklungen im Bildungswesen beschleunigt hat. Ich zitiere dazu Ludwig Otto Roser, einen Neuropsychiater aus Florenz, der sich in den 1970er-Jahren massiv für die schulische Integration einsetzt:

Einer der merkwürdigsten Aspekte der bisher beschriebenen Entwicklung ist, dass dort, wo die Integration der behinderten Kinder nicht Widerstand, sondern berufliches Interesse ausgelöst hat, die Schule sich grundlegend zu verändern beginnt: Sie wird in weitem Maße kindgerechter, und so haben endlich einmal die Behinderten etwas für die sogenannten Normalen getan (Roser, 1998, S. 72).

Oder noch ein anderes, frei wiedergegebenes Zitat von Georg Feuser, emeritierter Professor für Behindertenpädagogik, das mich in meiner Studienzeit geprägt hat: Eine inklusive Schule ist die beste Schule für jedes Kind, jeden Jugendlichen. Nicht-inklusive Schulen bauen nur auf hohe Kompetenzen zur Verarbeitung schlechten Unterrichts.

Historische Einbettung

Bevor ich nun aber näher auf das Bildungswesen in Südtirol und einige Grundlagen der schulischen Inklusion eingehe, folgt eine für das Verständnis der aktuellen Rahmenbedingungen unabdingbare Skizze der historischen Entwicklungslinien.

Erste nationale Regelungen zur schulischen Bildung von Kindern mit Beeinträchtigung, die auch in Südtirol galten, gehen auf den faschistischen Unterrichtsminister Giovanni Gentile zurück. In seinem Schulgesetz, der „Lex Gentile“, dehnt er 1923 erstmals die Schulpflicht auf Kinder mit Seh- und Hörbeeinträchtigungen aus. Später erfolgt dann eine weitere Ausdehnung auf andere Beeinträchtigungsformen. Je nach Beeinträchtigung werden abgetrennte Sonderklassen in allgemeinen Grundschulen oder eigene Sonderschulen errichtet. Für schwer und mehrfach beeinträchtigte Kinder und Jugendliche werden Sondereinrichtungen mit angeschlossenen Heimen eingerichtet. Den ersten, radikalen Einschnitt in diese Tradition gibt es 1962, also genau vor 55 Jahren, mit der Errichtung der Einheitsmittelschule.

Die Einheitsmittelschule als Fundament der Inklusion

Die dreijährige Mittelschule wird 1962 als zweite, für alle verpflichtende Schulstufe nach der fünfjährigen Grundschule eingeführt. Der Begriff „Einheitsmittelschule“ steht dabei für folgende Merkmale: eine Gesamtschule für alle Kinder, wohnortsnahe und mit einem festgelegten Einzugsgebiet, die als zweite Schulstufe mit einer staatlichen Prüfung abschließt und als Mittelstufe den Übergang in die Berufsausbildung oder die Oberschule vorbereitet. Vor Einführung dieser Mittelschule gab es zwar die sogenannte „Lateinmittelschule“ als Vorbereitung auf die Oberschule. Tatsächlich besuchte nur ein kleiner Anteil aller Schüler/innen diese Schulform, die meisten beendeten ihre Schulpflicht in der Grundschule. Diese neue Gesamtschule tritt also nicht an Stelle von etwas Bestehendem,

sondern füllt eine bestehende Lücke und markiert einen Wendepunkt: Als Gesamtschule für alle war und ist sie auch ein wichtiger Grundstein für unser integratives, inklusives Bildungssystem. Von Anfang an ist die Heterogenität in dieser Bildungsstufe groß. Das Wort „alle“ ist damals jedoch mit einem großen „ABER“ versehen, das auch bald zu Protesten und Kundgebungen führt: ALLE gehen in die Mittelschule, ABER nicht die Kinder mit Beeinträchtigung!

Nach Einführung der Einheitsmittelschule dauert es weitere 15 Jahre, bis der Anspruch verwirklicht wird, tatsächlich eine Schule für alle zu sein.

Der Wendepunkt: Schulische Integration ohne Wenn und Aber

Mit dem Gesetz Nummer 517 aus dem Jahr 1977 schließt Italien alle Sonderklassen und Sonderschulen und verordnet die Integration aller Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung in die allgemeinen Klassen der Grund- und Mittelschule. Wie oft in Italien wurde dies im Vorfeld lange diskutiert, es gab parlamentarische und technische Arbeitsgruppen, niemand glaubte aber wirklich daran, dass das so bald, so radikal, ohne vorbereitende und begleitende Rahmenbedingungen kommen werde. Sozusagen über Nacht übernimmt Italien mit diesem Gesetz die weltweite Vorreiterrolle bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung.

Was sieht nun dieses Gesetz und die nachfolgenden Bestimmungen neben der Abschaffung der Sonderklassen und Sonderschulen vor?

Die Größe der Klassen, die Schüler/innen mit Beeinträchtigung aufnehmen, wird auf maximal 20 begrenzt. Diese Klassen sollen zusätzliche Ressourcen erhalten und zwar Stützlehrpersonen (jetzt Integrationslehrperson) und Behindertenbetreuer/innen (jetzt Mitarbeiter/innen für Integration). Außerdem werden wichtige Dokumente und die Beteiligung der Eltern eingeführt:

- ▶ die Funktionsdiagnose als diagnostisches Dokument,
- ▶ der Individuelle Bildungsplan als schulisches Planungsinstrument,
- ▶ das Funktionelle Entwicklungsprofil als Dokument zum Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven.

Ein Kernpunkt des Gesetzes: Die Verantwortung für das Lernen und die Umsetzung der Integration werden erstmals nicht einer einzelnen Lehrperson der Klasse übertragen, sondern allen Lehrpersonen einer Schule gemeinsam als Kollegialorgan.

Kerninhalte dieses Gesetzes von 1977 haben auch 40 Jahre nachher noch absolute Gültigkeit, auch wenn die rechtlichen Grundlagen weiterentwickelt wurden.

Exkurs „Meine Zeitzeugenerinnerung“

Ich begann kurz nach diesem Gesetz von 1977 meine Berufslaufbahn als junger Grundschullehrer in einem kleinen Bergdorf, rund 35 km von Bozen entfernt. Beim Vorstellungsgespräch beim Schulleiter erwähnte dieser in einem Nebensatz, dass in meiner zweiten Klasse auch ein Mädchen sei, das vorher eine Sonderklasse in Bozen besucht habe und nun hier zur Schule ginge. Mit meinem heutigen Wissensstand vermute ich, dass diese Schülerin u. a. eine leichte bis mittelgradige Intelligenzminderung hatte. Ich hatte keine Ahnung von diesem Gesetz Nummer 517 und seinen Inhalten, keine spezifische Ausbildung, es gab keine Funktionsdiagnose, keine Zuweisung einer Integrationslehrperson als Unterstützung¹, ich erstellte keinen Individuellen Bildungsplan ... Rückblickend gesehen haben wir das damals im Sinne der Inklusion gar nicht schlecht hingekriegt. Da mir

¹ Eine Klasse mit einer/einem Schüler/in mit dieser Diagnose bekommt heute nach aktuellen Kriterien als Unterstützung der Inklusion eine Integrationslehrperson im Ausmaß von mindestens einer Drittel-Vollzeitstelle zugewiesen.

jede Ressource zur Segregation fehlte, musste ich mich vor allem auf die stützen, die da waren: die Mitschüler/innen! Ich bin überzeugt, dass die Klassengemeinschaft und deren Einbezug und Haltung bei der Inklusion nach wie vor zu den wichtigsten Gelingensbedingungen gehören.

Gesetzliche Fortschritte

10 Jahre nach dem ersten Gesetz wird die schulische Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigung auf die Oberschule ausgedehnt.

15 Jahre später, also 1992, fasst der italienische Staat alle Normen zur Inklusion und Unterstützung der Menschen mit Beeinträchtigungen in einem eigenen Rahmengesetz zusammen. Dieses Gesetz Nr. 104/1992² betrifft nicht nur die schulische Inklusion, sondern legt die Rechte der Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen fest und schreibt den Grundgedanken der Inklusion für alle Lebensbereiche konsequent fort. Dieses Gesetz ist nach wie vor gültig und nach wie vor zugrundeliegende Rechtsquelle für die heute geltenden weiterführenden Regelungen. Im allgemeinen Sprachgebrauch sprechen wir beispielsweise von einer Funktionsdiagnose laut Gesetz 104/1992 oder von Anrecht auf Maßnahmen laut Gesetz 104/1992.

Nachdem Italien so grundlegende Regelungen bereits in den vorhergehenden Jahrzehnten getroffen hatte, stellte die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung für Italien im Jahr 2008 zwar keinen großen Einschnitt dar. Die Konvention führte aber sicherlich zur Ergänzung des Begriffs der Integration um den Begriff der Inklusion. Außerdem wurde die Zielgruppe deutlich erweitert und der Fokus richtete sich neben den Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung auf jene mit Lern- und Entwicklungsstörungen und anderen Benachteiligungen.

Das Landesgesetz aus dem Jahr 1983 mit dem Titel „Neue Maßnahmen zugunsten der Behinderten“, in dem die staatlichen Regelungen des Gesetzes 104 für Südtirol übernommen und auf die hiesigen Realitäten angepasst wurden, hat man kürzlich zur Gänze in einem breit angelegten Partizipationsprozess – unter maßgeblichem Einbezug der Betroffenen – überarbeitet und durch das Landesgesetz Nr. 7/2015 ersetzt.³ Es trägt den Titel „Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ und umfasst Maßnahmen in allen Lebensbereichen. Um auch die direkt Betroffenen selbst besser zu informieren, hat die Landesregierung eine Übersetzung in Leichter Sprache genehmigt.⁴

Die Regelungen zu den spezifischen Lern- und Entwicklungsstörungen

Die staatlichen gesetzlichen Maßnahmen zur Integration richteten sich lange Jahre ausschließlich an Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen. Südtirol hat diesen Schwachpunkt in der Gesetzgebung früh erkannt und eigene Maßnahmen für diese Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen vorgesehen. Mit dem

2 Dieser Link führt zur deutschsprachigen Übersetzung des Gesetzes: http://www.provinz.bz.it/anwaltschaft/download/G_1992-104_Behinderung.pdf

3 Das Landesgesetz findet sich unter http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz_vom_14_juli_2015_nr_7.aspx?q=&a=2015&n=7&in=-&na

Für die Praxis wichtig ist das sogenannte „Programmabkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten“. Es geht auf eine Bestimmung aus dem Landesgesetz Nr. 20/1983 zurück, die eine Vereinbarung aller an der schulischen Integration beteiligten Institutionen über die Zusammenarbeit und über Verfahrenswege vorsieht. Das sind verschiedene Abteilungen der Landesverwaltung, Gesundheitswesen, die Sozialdienste, die Gemeinden, Kindergärten und Schulen. Der Text zum aktuellen Programmabkommen findet sich unter: www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/388.asp?389_action=300&389_image_id=293388

4 Dieser Link führt zur Übersetzung in Leichter Sprache: http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/behinderungen/downloads/LG_Leichte_Sprache_DT_hohe_Aufloesung.pdf

Gesetz Nr. 170/2010 und nachfolgenden Bestimmungen⁵ hat nun auch Italien auf diese Lücke im Integrationsgesetz reagiert und das Recht auf individualisierte, auf die jeweiligen Stärken und Schwächen abgestimmte Bildungspläne für alle Kinder und Jugendlichen mit spezifischen Lernstörungen verankert.

Und heute? Die Förderung der Schüler/innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen im Überblick

Wie sich aus den bisher gemachten Ausführungen ablesen lässt, sind die Maßnahmen zur Integration und Inklusion nicht aus einem Guss, sondern nach und nach entstanden.

Die folgende Grafik ist ein Versuch, die einzelnen Puzzlestücke zusammenzuführen und einen Gesamtüberblick zu liefern. Nach der Schilderung des rechtlichen Rahmens folgt ein Blick auf die aktuelle Situation: Welche Instrumente stehen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts zur Verfügung, welche Figuren gibt es, welche Unterstützung ist vorgesehen?



Abbildung 1: Gesetzliche Grundlage und Maßnahmen für Schüler/innen mit besonderen Bildungsbedürfnissen

Der Individuelle Bildungsplan (IBP)

Kernstück der Individualisierung und Personalisierung des Lernens ist der Individuelle Bildungsplan, oder wie wir inzwischen landläufig bei uns sagen, der IBP.⁶

Vorgesehen ist er zum einen für Kinder und Schüler/innen mit einer Funktionsdiagnose.⁷ Zum anderen ist er auch für Schüler/innen mit einem klinischen Befund und bei jenen mit sozioökonomischen, sprachlichen und kulturellen Benachteiligungen zu erstellen.

5 Unter http://www.provinz.bz.it/anwaltschaft/download/G_2010-170.pdf findet sich der Text des Gesetzes 170/2010 ist das Gesetz zur den Lernstörungen in deutscher Sprache abrufbar.

6 http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/318.asp?&368_action=4&368_article_id=55181

7 Bei Beeinträchtigungen mit weitreichenden Auswirkungen erstellen die Fachleute der Gesundheitsdienste im Einvernehmen mit den Eltern eine Funktionsdiagnose. Grundlage dafür ist die ICD-10, die internationale Klassifikation der Störungen. Für alle Kinder und Jugendlichen mit einer Funktionsdiagnose gelten die Bestimmungen laut Staatsgesetz 104/1992. Bei Lern- und Entwicklungsstörungen erstellen die Gesundheitsdienste einen klinischen Befund. Diese Kinder und Schüler/innen haben Anrecht auf spezifische Maßnahmen (Gesetz Nr. 170/2010). Bis auf zwei Sonderfälle muss der IBP bei diesen Kindern und Jugendlichen zielgleich sein.

Der IBP ist ein verpflichtendes Dokument – es muss erstellt werden – und es ist verbindlich; was darin steht, muss eingehalten und kann eingeklagt werden.

In diesem Dokument⁸ werden alle Ziele, Inhalte, Maßnahmen festgehalten, die diese/r Schüler/in für die Teilhabe am gemeinsamen Lernen braucht und die in Hinblick auf ein möglichst gelingendes, autonomes Leben wichtig sind.

Bei der Erstellung, Überprüfung und Weiterentwicklung, die das gesamte Team der Lehrpersonen eines Klassenrates verantwortet, müssen die Eltern und sobald möglich auch die Kinder und Jugendlichen selbst eingebunden werden. Sie bekunden das durch ihre Unterschrift unter dem Dokument. Ohne diese Unterschrift ist der IBP nicht gültig.

Je nach Diagnose und Situation können die Kompetenzziele im IBP in den einzelnen Fächern und Fachbereichen unterschiedlich sein:

- ▶ Wenn es irgendwie möglich ist, entsprechen diese einer Mindestausprägung der für die Bildungsstufe vorgesehenen Kompetenzen der Rahmenrichtlinien⁹. In dem Fall sprechen wir von einem zielgleichen IBP. Diese Schüler/innen erhalten zum Abschluss ihres Bildungsweges ein vollwertiges Abschlussdiplom oder einen vollwertigen Berufstitel ohne Hinweise auf ihre spezielle Situation oder spezielle Unterstützung.
- ▶ Wenn ein zielgleicher IBP unmöglich erreichbar ist, können die Ziele mit dem Einverständnis der Eltern völlig unabhängig von den Rahmenrichtlinien an die individuelle Situation angepasst werden. Wir sprechen hier von einem zieldifferenten IBP. Diese Schüler/innen erhalten am Ende ihres Bildungsweges eine Beschreibung der erworbenen Kompetenzen bzw. eine Beschreibung der erworbenen Teilqualifikationen im Rahmen ihrer Berufsausbildung.

Das inklusive Klassenzimmer: Berufsbilder im Dienste der Inklusion

Neben den allgemeinen Berufsbildern in der Schule, den Klassenlehrpersonen in der Grundschule und den Fachlehrpersonen in der Mittel- und Oberschule, gibt es zwei spezielle Berufsbilder, die mit der Integration 1977 eingeführt und weiterentwickelt wurden: die Integrationslehrpersonen und die Mitarbeiter/innen für Integration. Hier ist zu unterstreichen, dass es nicht so sehr von diesen zusätzlichen Berufsbildern abhängt, wie gut Inklusion und Teilhabe gelingen. Viel wesentlicher ist, mit welcher Haltung und mit welchem Grundverständnis die Klassen- und Fachlehrpersonen ihren Auftrag wahrnehmen, denn: Das Gelingen von inklusivem Unterricht steht und fällt mit der grundsätzlichen Ausrichtung des Unterrichts der Klassenlehrperson und nicht so sehr vom Ausmaß der zusätzlichen Ressourcen.

Die Integrationslehrperson: Ressource für die ganze Klasse

Integrationslehrpersonen haben eine volle, abgeschlossene Lehrer/innen-Ausbildung. Zusätzlich haben sie eine Spezialisierung durch einen Weiterbildungsmaster mit insgesamt 60 ECTS. Diese umfasst zum Teil auch sonderpädagogischen Inhalte, deckt aber alle Bereiche einer modernen, inklusiven Didaktik ab. Integrationslehrpersonen werden nicht einzelnen Schülerinnen/Schülern, sondern der Klasse zugewiesen, in denen Schüler/innen mit Beeinträchtigung eingeschrieben sind. Ihr Auftrag ist es, als zusätzliche Ressource die gesamte Klasse und den Klassenrat (= alle Lehrer/innen in der Klasse) in der Inklusionskompetenz zu unterstützen.

8 Der Vordruck zum Individuellen Bildungsplan und alle anderen Formulare, die zur Integration und Inklusion Anwendung finden, sind unter http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/318.asp?&368_action=4&368_article_id=55181 abrufbar.

9 Südtirol hat für alle Bildungsstufen Rahmenrichtlinien verabschiedet. Sie sind als Weiterentwicklung der Lehrpläne zu sehen und bilden den verbindlichen Bezugsrahmen für die Erstellung des Curriculums der Schule im Hinblick auf jedes einzelne Fach und die fächerübergreifenden Lernbereiche.

Personenbezogene Unterstützung durch Mitarbeiter/innen für Integration

Jenen Kindern und Jugendlichen, die auf unterstützende Maßnahmen im Bereich ihrer Autonomie und Selbstständigkeit angewiesen sind, weisen wir eine/n Mitarbeiter/in für Integration zu. Der primäre Auftrag dieser Berufsgruppe ist es, einer/einem Schüler/in persönliche Assistenz zu leisten, damit Teilhabe überhaupt erst möglich wird. Mitarbeiter/innen für Integration geben in Absprache mit den Lehrpersonen darüber hinaus aber auch didaktische Unterstützung.

Bei beiden Berufsbildern ist es wesentlich, dass der tagtägliche Einsatz auf der Grundlage einer gemeinsam geteilten, inklusiven Werthaltung erfolgt, sonst birgt jede zusätzliche Ressource die Gefahr in sich, für die Segregation missbraucht zu werden.

Unterstützung von „außen“: Die Pädagogischen Beratungszentren

Die Aufgabe der Integration, der Inklusion und einer ebensolchen Schulentwicklung ist für die Einzelschule sehr herausfordernd. Mit einem eigenen Beratungsnetz versuchen wir, diese zu unterstützen. Diese Beratung und Unterstützung erfolgt dezentral über die sogenannten „Pädagogischen Beratungszentren“. Dezentral deswegen, weil die Wirksamkeit jeder Beratung und Unterstützung mit der Entfernung abnimmt. Wir haben dazu fünf Standorte eingerichtet, an jedem Standort gibt es ein fixes Grundangebot, dazu gehören von Beginn an die Integrations- und Schulberatung. Neben diesem Beratungsangebot des Bildungswesens kooperieren wir und die Schulen mit spezialisierten Zentren, die sich aus früheren Sonderstrukturen entwickelt haben, zum Beispiel Einrichtungen für Menschen mit einer Seh- oder Hörbeeinträchtigung.

Und konkret? Fallbeispiele

Wie kann man sich nun den Bildungsverlauf in unserem Bildungssystem konkret vorstellen? Dazu zwei Beispiele:

Beispiel 1 eines mittlerweile 21-jährigen jungen Mannes, der nun bereits im Arbeitsleben angekommen ist. Er hat eine spastische Tetraparese, kann nicht alleine gehen, ist aber mit einem elektrischen Rollstuhl autonom unterwegs. Er kann sich nicht durch konventionelle Lautsprache verständigen und nutzt Instrumente zur Unterstützten Kommunikation. In Grund- und Mittelschule besucht er eine Klasse mit Montessori-Ausrichtung, in der Oberstufe absolviert er in einer technisch ausgerichteten Oberschule die Fachrichtung Programmierer. Ab der Grundschule bis hin zur Oberschule gibt es nie mehr als 20 Schüler/innen in der Klasse. Die Grund- und Mittelschule besucht er mit den gleichen Kindern (Stichwort: wohnortnahe Gesamtschule). Von der Grundschule und bis zur ersten Mittelschule werden ihm 28 von 38 möglichen Stunden Begleitung durch eine/n Mitarbeiter/in für Integration zugewiesen, in der zweiten Mittelschule 32 Stunden und in der dritten Mittelschule 35 Stunden. In der Oberschule wird er 33 Stunden durch eine/n Mitarbeiter/in für Integration begleitet. Die Klasse, in der auch immer mindestens ein/e Schüler/in mit Lern- bzw. Entwicklungsstörungen eingeschrieben ist, wird durch eine Integrationslehrperson in der Mittelschule während fünf Wochenstunden begleitet, in der Oberschule sind es zehn Wochenstunden. In der Oberschule erleichtert die Kontinuität der Mitarbeiterin für Integration als Bezugsperson den Übergang. Für seine Zukunftsplanung und den Übertritt ins Arbeitsleben wird ein Unterstützterkreis einberufen und eine Zukunftskonferenz abgehalten. Nach Abschluss der Oberschule arbeitet der junge Mann bei einem Jugenddienst, ist u. a. für die Betreuung der Facebook-Seite zuständig. Darüber hinaus ist er als Referent zu Themen der Unterstützten Kommunikation aktiv.

Beispiel 2: Ein kleines Dorf auf dem Lande mit rund 1 800 Einwohnern. Die örtliche Grundschule im Ort wird derzeit von 125 Schülerinnen und Schülern besucht, 22 davon in der ersten Klasse, darunter auch eine Schülerin und ein Schüler mit Beeinträchtigung.

Bei Maria (fiktiver Name) wurde eine genetische Erkrankung und eine schwere Intelligenzminderung diagnostiziert. Sie verfügt über keine konventionelle Lautsprache, kann aber Gefühle durch Mimik ausdrücken, hält meist Blickkontakt, sie krabbelt, kann seit Kurzem einige Schritte gehen, muss gewickelt werden.

Bei Anton (fiktiver Name) wurde eine fortschreitende Stoffwechselerkrankung diagnostiziert, die mit der Zeit dazu führt, sämtliche kognitive und motorische Fähigkeiten zu verlieren. Zum Zeitpunkt des Schuleintritts ist Anton bereits an allen vier Extremitäten gelähmt, er wird über eine Sonde ernährt, die Sicht ist stark beeinträchtigt. Anton hat inzwischen eine schwere Intelligenzminderung, die Epilepsie ist mit Medikamenten unter Kontrolle. In seinem Gesicht sind Regungen erkennbar, besonders reagiert er auf Musik und Stimmen.

In der Regel wird ab 25 Kinder eine Klasse geteilt. In diesem Fall hat man die Klasse bereits mit 22 Kindern geteilt, damit entstehen zwei kleine Klassen mit jeweils elf Kindern, mit jeweils einem mit Beeinträchtigung.

Den beiden Klassen wurden insgesamt 2,25 Stellen für Klassenlehrpersonen zugewiesen, damit sind alle Unterrichtsstunden durch eine Lehrperson abgedeckt. Zusätzlich sind elf Wochenstunden für eine Integrationslehrperson vorgesehen, die vor allem für Teamunterricht genutzt werden. Alle Lehrpersonen sind als Team für beide Klassen und alle Schüler/innen dieser beiden Klassen verantwortlich.

Für die persönliche Assistenz erhält Maria Unterstützung durch eine/n Mitarbeiter/in für Integration im Ausmaß von 30 Stunden und Anton im Ausmaß von 32 Stunden pro Woche.

Die beiden Klassen haben neben dem Klassenraum einen gemeinsamen zusätzlichen Raum, der speziell für die Bedürfnisse der beiden Kinder mit Beeinträchtigung eingerichtet ist. Sie verbringen dort unterschiedlich viel Zeit; es ist die professionelle Herausforderung an das gesamte Team, täglich gemeinsame Aktivitäten mit den Mitschülerinnen und Mitschülern durchzuführen, sei es im eigenen Raum mit einigen Kindern aus der Klasse, sei es in der Klasse oder auf dem gesamten Schulgelände.

Das Team der Lehrpersonen und die Mitarbeiter/innen für Integration treffen sich wöchentlich zur Teamplanung. Dabei planen sie die Tätigkeiten der kommenden Woche für alle Kinder, selbstverständlich auch die Tätigkeiten und Maßnahmen für Maria und Anton, insbesondere die gemeinsamen Tätigkeiten, bei denen sie am Klassenunterricht teilnehmen.

Ausblick

Integration fokussiert auf die Unterschiede, will Personen, die andere Lebensbedingungen haben, die draußen sind, in die Gemeinschaft hereinholen. Der eingangs erwähnte Integrationsfaktor von Schulen, der in einigen Ländern als statistische Größe erhoben wird, misst lediglich auf quantitativer Ebene, wie viele Prozent der Kinder mit Beeinträchtigung das allgemeine Bildungswesen besuchen. Inklusion im schulischen Kontext will hingegen die Bedingungen schaffen, dass alle Schüler/innen mit ihren vielfältigen Kompetenzen aktiv an Gemeinschaft und Bildung teilhaben können und dass sie Lernaufgaben erhalten, die für sie eine Herausforderung sind, aber auch die notwendige Unterstützung bekommen, um sie bewältigen zu können. Es geht hier um Qualität. Inklusion wird damit schnell zur zentralen Frage der gesamten Unterrichts- und Schulentwicklung: Zunehmend wichtig wird für uns in diesen Fragen der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017), der als Leitfaden für eine qualitätsvolle Schulentwicklung auf der Basis inklusiver Werte alle Beteiligten darin unterstützt, Barrieren und Ressourcen für Lernen und Partizipation zu erkennen und einzuordnen. Wie ist der Unterricht für eine heterogene Gruppe zu gestalten, damit wirkliche, individuell herausfordernde und sinnstiftende Teilhabe für

alle ermöglicht wird? Die notwendige Konsequenz aus dieser Überzeugung ist eine an inklusiven Prinzipien ausgerichtete Pädagoginnen-/Pädagogenaus- und -fortbildung und ein Unterstützungsangebot, das Teams und ganze Schulen bei der entsprechenden Weiterentwicklung ihrer Praxis unterstützt. Inklusion ist kein abgeschlossener Prozess, sondern beinhaltet das beständige Bemühen, in jedem Einzelfall und -system die Teilhabe aller weiterzuentwickeln.

Literatur

Autonome Provinz Bozen, Abteilung Sozialwesen, Amt für Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2015). Landes-Gesetz vom 14. Juli 2015, Nr. 7, Menschen mit Behinderungen sollen überall dabei sein und mitmachen (Leichte Sprache).

Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Deutsches Schulamt (2011). Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien in Südtirol. Beschluss der Landesregierung vom 13. Dezember 2010, Nr. 2040.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Deutsches Schulamt (2009). Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und Mittelschule an den Autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Roser, L.-O. (1998): Wer hat Angst vorm behinderten Schüler? Gemeinsam Leben und Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten in Italien. In J. Schöler (Hrsg.), Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration (S. 65-73). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag. Auch abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-normalitaet.html> [20.10.2017].

Erlebnisraum Musik

Musiktherapeutische Konzepte in der Schulpädagogik Kommunizieren – Imitieren – Experimentieren – Improvisieren

Abstract

Gefühle, Emotionen, Wahrnehmung und Spiele – brauchen wir das noch für unsere Entwicklung? Sind das wirklich erstrebenswerte Profile, die ein Kind durchleben soll in einer Welt der Technik und des Materialismus?

Schule insgesamt unterliegt einer permanenten Veränderung. Täglich erleben Schülerinnen und Schüler kognitive und emotionale Herausforderungen, die in bestehende Denkstrukturen eingebaut werden müssen. Sie werden mit Neuem konfrontiert und das muss bereits angelegten Denkmustern angepasst werden. All das verlangt von den Kindern ein hohes Maß an emotionaler und kognitiver Flexibilität.

Im nachfolgenden Beitrag soll aufgezeigt werden, welchen Stellenwert musiktherapeutische Konzepte einnehmen, die darauf ausgerichtet sind, eine Musik ganzheitlich zu erleben und die die Persönlichkeit des Individuums in den Vordergrund stellen. Es bedarf eines Klassenklimas, das von Kooperation geprägt ist, in dem sich gemeinsame Darbietungen realisieren lassen. In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, wie sich die Musikpraxis um eine positive Wirkung auf die affektive Welt der Musizierenden bemüht. Zudem werden die Bedeutung des gemeinsamen Spiels, der Einsatz von Emotionen sowie die Verknüpfung aller Musikbereiche hervorgehoben, die jedem Individuum in seiner Entwicklung Stabilität vermitteln kann.

Musik hat ein enormes Potential, Kinder im Allgemeinen und beeinträchtigte Kinder im Besonderen in ihrem Reifungsprozess zu unterstützen, da die Bereiche äußerst vielseitig sind und umfassende Anwendungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Als Bindeglied zwischen Familie, Pädagoginnen/Pädagogen und Therapeutinnen/Therapeuten unterstützt sie die Zusammenarbeit und sorgt so für das Wohlbefinden des Kindes. Musiktherapeutische Konzepte versuchen durch bewusstes Einsetzen von Spielindikatoren Gefühls- und Lernprozesse in Gang zu setzen, die das aktive Kommunizieren mit anderen betonen. Die Inhalte solcher Konzepte basieren sowohl auf dem freien als auch auf dem gelenkten Spiel, die von Erfolg geprägt und so gestaltet sind, dass eigene Fehlverhaltensleistungen stückweise abgebaut werden können. Gezielte Spielangebote und einfache, kindgerechte Spielmaterialien helfen, Spielsituationen zu entspannen und zu entlasten. In anregender und angenehmer Spielatmosphäre lernt das Kind mit schwierigen Situationen umzugehen und sie zu bewältigen. Somit kann es sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen und sich auf neue Situationen einlassen.

1. Entwicklung von Emotion und Spielfähigkeit

Kinder wachsen in unterschiedlichen Kulturen und Familiensystemen auf und entwickeln sich aufgrund dieser besonderen Gegebenheiten auf differenzierte Weise. Innere und äußere Bedingungen sind verantwortlich für die psychische Entwicklung des Kindes, die sich in einer dialektischen Wechselwirkung vollzieht. Diese Verknüpfung von eigener Aktivität und praktischem Handeln bildet eine Grundbedingung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Für Kleinstkinder steht das Spiel an vorderster Stelle, um sich die Umwelt zu erobern und einfache Zusammenhänge herauszufiltern. Im Spiel entwickeln Kinder Fähigkeiten und Fertigkeiten, erproben Bewegungsmöglichkeiten und versuchen sich in kommunikativen Belangen. Ihr Lernen basiert auf der spielerischen Entdeckung ihres Umfeldes, welches so begreifbar und erfahrbar wird.

Durch die Interaktion mit anderen Kindern oder Erwachsenen lernen sie verschiedene soziale Verhaltensmuster kennen und nehmen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Formen der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung wahr, die sie zum Teil übernehmen und an anderer Stelle einsetzen (vgl. Pöppel et al., 2009).

Unwichtig, welche Spielform gewählt wurde, jedes Spiel ist eng mit emotionalen Beziehungsprozessen verbunden und verknüpft. Das spiegeln die Kinder auch in ihrem Verhalten wider. So weisen Kinder, die in einer geborgenen, von klein an akzeptierten Atmosphäre aufgewachsen sind, stabile Verhaltensstrukturen auf, sind offen für soziale Kontakte und verfügen über ein gefestigtes Selbstbewusstsein, welches sie durch das gesamte Leben trägt.

Fehlen diese Interaktionsspiele, entwickeln sich gestörte Erlebens- und Konfliktverarbeitungen im Kleinkindalter und es kommt zu psychischen Problementwicklungen. Die Ursachen sind vielschichtig und können durch eine gestörte Mutter-Kind-Bindung oder mangelnde emotionale Zuwendung und Geborgenheit seitens der Bezugspersonen ausgelöst werden.

In gleicher Weise können zu hohe Anforderungen, ebenso Überbehütung, das Kind in eine abweisende Haltung führen (vgl. Pöppel et al., 2009, S. 17–21).

1.1. Die Emotion als motivierende Kraft in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes

Der gesamte Lebensprozess eines Menschen ist geprägt von seinen Emotionen, die wiederum das Verhältnis zu seiner unmittelbaren Umwelt spiegeln. All seine innere Bewegtheit zeigt sich äußerlich in unterschiedlichen Verhaltensweisen. Emotionen sind neben der kognitiven und motivationalen Entwicklung bedeutende Erlebensaspekte des Menschseins.

Speziell in der frühen Kindheitsphase haben Gefühle enormen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit und brauchen bewusste Beachtung und Aufmerksamkeit. Erlebte Gefühle hängen weitgehend von der Befriedigung oder auch Nichtbefriedigung eigener Bedürfnisse ab. Das Wesen des Menschen hat ein enormes Bedürfnis nach Geborgenheit und Nähe, das im Kleinkindalter besonders ausgeprägt ist und großen Einfluss auf die Selbstfindung hat, das schließt aber gleichzeitig auch das Einhalten von Distanzen ein.

Emotionen können von Kindern am intensivsten in einem Frei- und Spielraum erlebt werden. Die im Spiel auftauchenden Gefühle wie Lust und Freude, wenn das Spiel nach ihren Vorstellungen abläuft, aber auch Aggressionen, wenn sie im Spiel verlieren oder der Spielverlauf nicht ihren Wünschen entspricht, lässt sie Gefühle differenziert wahrnehmen und einordnen. Es entstehen in den einzelnen Spielsituationen verschiedene Wahrnehmungsbilder, die in den späteren Lebensabschnitten ebenfalls von Bedeutung sind. Von Erfolg gekrönte Handlungen lösen ein Zufriedenheitsgefühl aus, bringen Ausgeglichenheit und motivieren zu weiteren Aktivitäten, während Misserfolge genau das Gegenteil im Kind hervorrufen. Und doch ist es notwendig, beide Gefühlswelten kennenzulernen, sich damit auseinanderzusetzen und Klarheit über das eigene Gefühlsleben zu erlangen, denn nur die Selbstwahrnehmung befähigt das Kind schlussendlich sich zu einer autonomen Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Weber et al., 1997, S. 4–15).

Ein Gefühl, das zu einem besonders bedeutsamen Erlebnis für eine bestimmte Persönlichkeit wird, kann gleichsam eine neue Periode in ihrem Leben einleiten und ihrem ganzen Wesen einen neuen Stempel aufdrücken (Rubinstein, 1984, S. 64).

1.2. Die Entwicklung der Spielfähigkeit des Kleinkindes

Der Einfluss der Erwachsenen auf die Emotionen des Kleinkindes ist von Anfang an gegeben. Ist es am Beginn vorwiegend die Mutter, die in enger Wechselbeziehung zum Kind steht, erweitert sich der Personenkreis zunehmend. Durch die intensive Zuwendung der Erstkontaktperson entwickelt sich beim Kind ein sogenanntes „Urvertrauen“, welches über die erste Lebenszeit hinaus entscheidend ist und den Grundstein für die weitere Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Zudem beeinflussen sich kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsphasen gegenseitig und unterstützen das Kind auf der ersten Stufe der Selbstständigkeit dahingehend, dass sich ihre Fantasie und Spielfähigkeit ausprägt. Sie erleben sich als eigenständige Person mit eigener Gefühlswelt. Der natürliche Entdeckergeist des Kindes lässt es Kenntnisse erwerben und es dringt ein in eine eigene Interessens- und Wissenswelt. Im Zuge dieser Raum- und Zeitbewusstheit entwickeln sich auch ästhetische Gefühle, wobei vorerst meist nach den Wertbildern ihrer Bezugspersonen bewertet wird. Eine eigenständige Auseinandersetzung mit Musik und Kunst schafft individuelle Zugänge und ermöglicht eine selbstständige Urteilsbildung.

Die so oft unterschätzte mangelnde Zuwendung erhält erst dann Beachtung, wenn Kinder in ihrem emotionalen Handeln zu vermehrter Aggressivität neigen und insgesamt ein instabiles, soziales Kontaktverhalten zeigen. Die Kinder sind gekennzeichnet von überhöhten Angstgefühlen, die die Eigenständigkeit untergraben und eine Entfaltung der eigenen Persönlichkeit hemmen. Diese lähmen das Kind in seinen Wahrnehmungs- und Denkprozessen und verhindern ein selbstständiges Agieren in der Schulgemeinschaft und später dann im gesellschaftlichen Umfeld.

Aufgrund der aufgezeigten Erkenntnisse setzen die musiktherapeutischen Maßnahmen genau da an, wo die ersten Defizite im emotionalen Bereich ersichtlich sind. Es kommen Spiele zum Einsatz, die bei den Kindern vielfältige Gefühle auslösen und durch oftmaliges Wiederholen vertieft werden. In erster Linie müssen die gegenwärtigen Bedürfnisse der Kinder ausreichend beachtet werden, auch wenn die Spiele oftmals mit viel Lärm und Bewegungsaktivität verbunden sind. Gefühle müssen für Kinder in diesem Rahmen spürbar und erlebbar werden. Didaktisch ausgewählte Spielmaterialien und der Einsatz von differenzierten Bewegungsspielen fördert die Aktivität der Kinder und motiviert, sich an den Spielen aktiv zu beteiligen und erhöht die Handlungs- und Anstrengungsbereitschaft der Kinder. Diese Bereitschaft wird dann ebenso auf andere Aktivitäten übertragen und unterstützt in weiterer Folge die Bewältigung von negativen Gefühlen, die oft Hemmschuh in Bezug auf soziale Kontakte sind, wodurch neuerlich negative Gefühle entstehen.

Der musiktherapeutische Ansatz setzt hier vorwiegend auf das Gruppenspiel, um ein Gemeinschaftserlebnis zu demonstrieren und um das gemeinsame Musizieren in den Vordergrund zu stellen. Ein Musikerleben in der Gemeinschaft fördert die Kontaktbereitschaft und das interaktive Spiel in der Gruppe. In der Spielgruppe ist jede/r gleich akzeptiert, wird von jeder/jedem Einzelnen wahrgenommen und wird von der gesamten Gruppe getragen. In dieser entspannten Atmosphäre gibt es für die Einzelne/den Einzelnen Rückzugsmöglichkeiten und es können auftauchende Kommunikationsprobleme umgehend angesprochen und in einem anschließenden Gespräch aufgearbeitet werden. Im Spielprozess entstehen elementare Musikprodukte, die in weiteren Spielphasen reproduziert werden und an denen schöpferisch weitergearbeitet wird.

Anzumerken ist, dass bei all diesen musikalischen Übungen und Spielen die Entwicklung der/des Einzelnen im Vordergrund steht und das entstandene Produkt nur eine Randbedeutung hat.

Durch den Einsatz von Methodenkombinationen in der Musiktherapie werden sowohl die Wahrnehmungsförderung als auch ästhetische Gefühle angesprochen. Das Hören von klassischer Musik löst zum Beispiel Gefühle aus, die das bewusste Wahrnehmen fördern und neben der Eigenwahrnehmung die Kinder sensibilisieren, andere wahrzunehmen (vgl. Alvin, 1988, S. 50).

1.3. Das Spiel als motivierende Kraft in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes

Die Menschen hören nicht auf zu spielen, weil sie alt werden, sondern sie werden alt, weil sie aufhören zu spielen ([http:// Oliver Wendel Holmes Zitate/aphorismen.de](http://OliverWendelHolmesZitate/aphorismen.de)).

Die Beobachtung wenige Wochen alter Kinder bei ihren ersten Spielen zeigt, dass sie mit ihren Fingern, Füßen und Händen einfache Bewegungen ausführen und sich selbst dabei beobachten und fasziniert sind, was da vor sich geht. Sie zeigen überraschte Gesichter, was sie alles vermögen und verlieren sich in diesem Spiel. Es entlockt ihnen das erste Lächeln und sie wiederholen ihre Ausführungen wieder und wieder. Manchmal hat es den Anschein, als wolle sich dieses kleine Wesen vergewissern, ob dieses Bewegung auch zu einer anderen Zeit noch wiederholbar ist. Das Kind genießt seine Befähigungen und belohnt sich vielfach mit einem stillen Lächeln.

So wie es mit seinen Extremitäten spielt und deren Möglichkeiten erprobt, versucht sich das Kleinkind auch mit seiner Stimme. Es lallt, schreit, gluckst und gibt verschiedene Töne und Laute von sich, die wiederum zu ihm gehörig interpretiert werden und das Selbst unterstützen. Diese vom Kind intrinsisch ausgehenden Funktionsspiele trainieren den Bewegungs- und Stimmapparat (vgl. Jungmair, 2010, S. 200–204).

Außerhalb dieser Spielabläufe entwickelt das Kind eine soziale Beziehung zu den es umgebenden Erziehungs- und Bezugspersonen und baut Beziehungen zu Spielgegenständen auf. Ein Spielzeug, welches ihm in die Hand gelegt wird, wird kurz gehalten und dann wieder weggeworfen. Das Kind wartet voll Spannung darauf, dass der Gegenstand ihm wiedergegeben wird, um ihn erneut fallen zu lassen. Es erprobt sich im Angreifen, Ergreifen und im Loslassen, was ihm seine Bewegungsfähigkeit verdeutlicht. Schließlich greift es selbst nach Objekten, die es zum Spielzeug erhebt und erlebt seine Handlungen als lustvoll.

Die Auswahl der Spielzeuge und das bewusste Bereitstellen von Gegenständen führt das Kleinkind vom Greifen zum Be-greifen, vom Festhalten und Schütteln zum Loslassen und zum wiederholten Er-greifen.

Das Sprichwort „Übung macht den Meister“ erfährt hier eine ganz besondere Bedeutung und gewinnt an Realitätsbezug.

Die sensorische Wahrnehmungsfähigkeit ist bereits im Kleinkindalter angelegt. Erfährt sie durch gesetzte Angebote eine Förderung, so werden diese Fähigkeiten, ebenso wie die auditiven und visuellen, ausgebaut. Vernetzen sich diese Fähigkeiten, kommt es zur Ausbildung von Fertigkeiten, die vom anfänglichen Spiel ausgehend in reale Situationen münden.

Das Kind übernimmt reale Tätigkeiten der Bezugspersonen und ahmt deren Verhalten nach. Diese Form des Spiels geht allmählich in ein Rollenspiel über, indem es meist die von einer Bezugsperson einnimmt, die auch die eigenen Anlagen einschließt. In diesem Rollenspiel realisiert das Kind eine soziale sowie emotionale Beziehung, denn es beschäftigt sich hauptsächlich mit der Darstellung von Situationen, von denen es stark emotional

betroffen ist, sei dies eine nicht intakte Familiensituation oder ein Familienereignis, welches es zu verarbeiten gilt. Im nachgestalteten Spiel versucht es reale Erlebnisse auszugleichen und Fehlendes zu kompensieren. Als Spielleiter/in übernimmt es eine Führungsrolle und kann damit das Spiel in alle Richtungen lenken. Dem Kind kommt dabei eine Rolle zu, die es in der Realität nicht zugesprochen bekommt und mit dieser letztendlich auch überfordert wäre. Das vom Kind initiierte Spiel gibt den Beobachtenden tiefe Einsicht in seine Gefühls- und Erlebniswelt. Mitgeteilte Ängste und Spannungen, Aggressionen und Unsicherheitsgefühl, wie das Kind sie erlebt, fließen in das Spiel ein und können so bewusst erlebt und wahrgenommen werden. Das erleichtert vielfach das Kommunizieren über Ereignisse und Situationen und stabilisiert das Kind in seiner weiteren Entwicklung, die auch in weiterer Folge von angeleiteten und freien Spielformen geprägt ist und auf die das Schulkind bzw. das jugendliche Kind keinesfalls verzichten kann. Werden aber solche Spielphasen unterbunden oder wird die Spieltätigkeit in hohem Maß eingeschränkt, sind meist Entwicklungsstörungen die Folge und die kindliche Persönlichkeit kann sich nur bedingt ausprägen. In der Regel können solche Defizite aber durch vermehrte Spielangebote relativ rasch behoben werden. Kinder mit besonderen klinischen Krankheitsbildern sind jedoch aufgrund ihrer psycho-sozialen Störungen oft gar nicht in der Lage, sich in einem Spiel zu vertiefen. In diesen Fällen sind Einzelspieltherapien von Vorteil, ebenso Spieltherapien in kleinen Gruppen. Hier obliegt es den Therapeutinnen und Therapeuten, inwieweit sie in das Spiel lenkend eingreifen oder dem Kind freien Raum gewähren.

Die/der Musiktherapeut/in entscheidet sich für ein auf die Gruppenmitglieder zugeschnittenes Musikkonzept, welches dann zum Einsatz kommt. In diesem werden vielfach das Rollenspiel und das Imitationsspiel eingesetzt. Bei tiefgreifend entwicklungsbeeinträchtigten Kindern wird erst einmal versucht den Affektzustand des Kindes zu regulieren und zu gestalten. Ein Instrument wird zum resonanzgebenden Mittel und begleitet das Kind in seinem So-Sein (vgl. Schumacher, Calvet & Reimer, 2011, S. 16).

Wesentlich für das Spiel ist, dass es vom Interesse des Kindes getragen wird und dass entsprechende Materialangebote die Spiellust des Kindes wecken. Die Sicherheit in der Spielgruppe steht im Vordergrund und braucht sensibles Vorgehen. Jedes Spiel benötigt ein gewisses Maß an Geborgenheit, denn nur unter diesen Bedingungen kann ein natürliches Spielverhalten in einer Gruppe erwartet werden. Ist diese Harmonie in Mimik und Gestik ersichtlich, kann sich jede/r Mitspieler/in auf das kollektive Spiel einlassen und sich als individuelle Person einbringen. Primäres Anliegen der Kindermusiktherapie ist das Entwickeln und Stützen von Emotionen, sowie das Ausbilden der eigenen Spielfähigkeit, die sich in den sozialen Verhaltensweisen widerspiegeln.

Angesprochen ist hier das Miteinander-Umgehen, das Einfügen in eine Gruppe, das Aufeinander-Rücksicht-Nehmen, das Sich-gegenseitige-Wahrnehmen, das Sich-gegenseitige-Akzeptieren, das Führen und Folgen in der Gruppe, „call and respond“ usw., welches die Kinder sich im Zuge der Musiktherapie aneignen und verinnerlichen sollen.

Das gemeinsame Spielen birgt Normen, an denen die Kinder sich orientieren, lässt aber dem einzelnen Individuum genügend Raum, um sich entfalten zu können und um eigene Ideen umzusetzen.

Die Gruppe lässt sich auf das Individuum ein und das Individuum auf die Gruppe, trägt es und behält trotz alledem das kollektive Ziel im Auge, indem jedes Kind seine Rolle spielt. Hier werden Regeln gemeinsam vereinbart, die für alle im Verbund gelten und deren Einhaltung für jeden Einzelnen im Alltag Schwierigkeiten bedeutet. Die Kontakte unter den Gruppenmitgliedern sind wesentlich, um das gemeinsame Ziel zu erreichen und um gestellte Aufgaben bewältigen können. Erst wenn das Gruppenziel erreicht wird, kann der gemeinsame Erfolg erlebt und erfahren werden. Aufgaben müssen in kleinere

Phasen unterteilt werden, um immer wieder Erfolge einzufahren und positive Emotionen zu erleben. Nur so kann ein mangelhaft erlebter Reifeprozess ausgeglichen werden und Stabilität in der Persönlichkeitsentwicklung einsetzen (vgl. Brückner, Mederacke & Ulbrich, 1991, S. 11–15).

1.4. Die soziale Entwicklung des Kindes

Wie schon erwähnt, verbringt das Kind viel Zeit im Spiel, um sich Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Frühe Musik-, Bewegungs-, Klatsch- und Sprachspiele fördern die emotionalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes und bilden die nötige Grundlage dafür, dass das Kind eine Beziehung zur Umwelt herstellen kann (vgl. Schumacher, 1994, S. 28).

Dabei setzt sich ein Lernprozess in Gang, in dem neue Verhaltensweisen und Eigenschaften ausgebildet werden. Innere und äußere Gegebenheiten werden zueinander in Beziehung gebracht und differenziert. Lernen dient hier der Anpassung an neue soziale Situationen, der Kommunikationsfähigkeit und der bewussten Einordnung von Sinnesindrücken. Dieser Lernvorgang beinhaltet gezieltes Imitieren und Identifizieren.

In der Musiktherapie stellt Lernen einen universellen Prozess für die Kinder dar, in dem sie soziale Wahrnehmungsvorgänge in der Musikgruppe erleben. Soziales Lernen ist ein wesentlicher Faktor im musiktherapeutischen Konzept. In Kleingruppen erleben die Kinder ein geeignetes Übungsfeld, wo sie sich in sozialen Situationen erproben können und bisher fremde Handlungsmuster bewältigen lernen. Inhalt dieser Gruppentherapien sind neben erfolgsorientierten Übungen auch die Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen, die es zu bewältigen gilt. Kinder neigen dazu sich mit der Musiktherapeutin bzw. dem Musiktherapeuten zu identifizieren, wodurch diese zu besonderen Identifikationsfiguren werden. In dieser Arbeit verbinden sich therapeutische und pädagogische Aspekte und führen das Kind durch einen sozialen Prozess, der es gleichzeitig in den Mittelpunkt stellt und auch als Teil der Gruppe erleben lässt. Eine sensible Führung durch die Therapeutin bzw. den Therapeuten legt bei der/dem Einzelnen und bei der Gruppe neue Verhaltensmuster an und leitet damit eine emotional positiv besetzte Verselbstständigung neuer Verhaltensweisen ein. Von der Musiktherapie aufgebaute Interessenströme sollen langfristig wirken und auf andere soziale Situationen übertragbar sein. Erlernte Handlungsmuster können so jederzeit abgerufen und situativ eingesetzt werden. Damit erlebt das Kind die eigene Funktionalität und den individuellen Wirkungsbereich, den es später selbst gestalten kann (vgl. Moreno et al., 2011, S. 15).

2. Musikalische Aktivitäten mit „lernschwachen“ Kindern

„Geistige Behinderung“ kann vielerlei Ursachen haben und die klinischen Bilder reichen von Hirnschädigung, Fehlentwicklungen bis hin zu Wahrnehmungsstörungen. Bei manchen dieser Persönlichkeitsbilder besteht die Möglichkeit, dass das Kind durch gezielte geistige Anregung Defizite in seiner Entwicklung aufholen kann. „Kindern mit Lernschwierigkeiten“ fällt es aber im Allgemeinen schwer, sich in das allgemeine Familien- und Schulleben einzugliedern, da sie soziale Systeme kaum durchschauen und auf Leistungshinweise verwirrt reagieren. Schließlich wird ihr unangemessenes und unangenehmes Verhalten als auffällig eingestuft und sie erleben eine emotionale Ausgrenzung, was die Lernschwierigkeiten noch intensiviert.

Beobachtungen der vergangenen Jahrzehnte haben ergeben, dass geistig beeinträchtigte Kinder mit Freude Musik hören und ein Gefühl der Freude beim Musizieren erleben. Der Leistungsanspruch wird in diesem Bereich weitgehend außer Acht gelassen, aber eine Entwicklung ist immer möglich.

Musik sollte schon im Kleinkindalter Teil des Lebens sein und im Familienumfeld angelegt werden, denn die erste Kontaktaufnahme geschieht durch Vorsingen eines Kinderliedes der Mutter/des Vaters oder einer anderen nahen Bezugsperson. Gemeinsame Wiegebewegungen ermutigen das Kind diese nachzuahmen und schaffen eine Verbindung zur vertrauten Person. Das Kind entwickelt ein Gefühl der Sicherheit und der Zugehörigkeit, welches dann später in der Kleingruppe, im unmittelbaren Freundeskreis und in der Schulklasse zum Tragen kommt.

Adäquat zu musiktherapeutischen Inhalten ist auch der Lehrplan der Volksschule in folgende Bereiche unterteilt.

► Musik hören

Auf elementarer Ebene ist die Musik für alle Kinder ein rein emotionales Erlebnis. Sie lassen die gespielte Musik auf sich wirken und erfreuen sich am schlichten Klang auf einfachster Ebene. Dieses Empfinden kann sich bis zum erreichbaren Niveau des einzelnen Kindes steigern, denn das Musikhören wirkt für Kinder enorm anregend. Musiziert das Kind aber selbst, so gerät sein Innerstes in tiefe Bewegung, welches sich nach außen hin durch individuelle Bewegungsmuster abbildet.

Die Musik ist ein komplexes Gebilde und fokussiert sich nie alleine auf einen Bereich. Singen, Musizieren, Bewegen, Darstellen und szenisches Interpretieren bilden ein Ganzes und sollten in dieser Form von Pädagoginnen und Pädagogen angeboten werden.

Eine sensible Auswahl und Gestaltung von Musikprogrammen deckt einerseits den formalen Anspruch ab, doch sollten diese Angebote auch fordernd sein, um einer Monotonie vorzubeugen. Kinder lernen eben hauptsächlich durch häufiges Üben und Wiederholen. In solche Aktivitäten sollten aber nach bestimmten Zeiteinheiten einfache Abänderungen, wie verkürzte oder verlängerte Abläufe oder Spielvariationen zum Tragen kommen, die stimulierend wirken und geistiger Ermüdung vorbeugen.



► Singen und stimmliches Produzieren

Manchmal ist es gar nicht so einfach, geeignetes Liedmaterial für die gesamte Gruppe bereitzustellen. Lieder, die in Text und Rhythmus dem Kind Freude bereiten und wiederholbare Passagen aufweisen oder wiederkehrende Refrains, sind bestens geeignet.

Die Auswahl der Lieder erfolgt nach dem Prinzip der Einfachheit. Einfach in den Texten, damit die Kinder in ihrem meist mangelnden Sprachvermögen Wörter und Wortgruppen aussprechen können und in einem Tempo, welches den Kindern angepasst ist, denn auch beeinträchtigte Kinder lieben das Spiel mit den Tempi, die im Laufe der Übungen gesteigert werden können. Kurze Verse und Reime im Ausmaß von zwei bis vier Zeilen sind vorteilhaft. Inhaltlich sind Geschichten von Tieren, Märchen und Menschen äußerst beliebt, aber auch an Nonsense-Liedern finden die Kinder Gefallen und übertragen sie in die Bewegung. So wird aus dem gesungenen Lied ein einfacher Tanz, der von einem Rhythmus geprägt ist, der klar in seiner Struktur ist und von einer Melodie aus hellklingenden Tönen begleitet wird. Von solch einer stabilen Grundlage sollte in jedem Schulprogramm ausgegangen werden.

► Differenzierte Musikangebote

Kinder beschäftigen sich zwar gerne mit fröhlicher Musik, doch sollte ihnen ein Zugang zu verschiedenen Musikstimmungen geöffnet werden. Sie haben unterschiedliche emotionale Befindlichkeiten und sind in ihrem Wesen sehr differenziert zu behandeln. Jedes Kind hat eine nachdenkliche und beschauliche Seite. Ihr Wesen erfährt besondere Inspiration durch klassische, aber ebenso durch geistliche und spirituelle Musik oder anderen traditionellen Kompositionen.

Ein vielfältiges Liedangebot öffnet im Kind eine neue Erlebniswelt, regt seine Fantasie an und bewegt seinen Geist.

Die Schweizerin Gerda Bächli (2009), die seit vielen Jahrzehnten im musiktherapeutischen Bereich arbeitet, hat zu diesem Zweck Kinderlieder zu verschiedenen Themenbereichen komponiert und Liederbücher herausgegeben.

► Bewegungsimprovisation

Bei all den Übungen gilt es zu bedenken, dass ein beeinträchtigtes Kind sich ebenso musikalisch entwickeln kann wie ein nicht beeinträchtigtes Kind, wenn die richtigen Angebote erstellt werden und es in diesem Programm zu einem musikalischen Erlebnis geführt wird. Das heißt, die musikalischen Abläufe müssen über alle Sinneskanäle erlebt werden können und in Vernetzung verschiedener Bereiche, wie sie als Prinzipien im Lehrplan angegeben sind, angeboten werden. Bewegen, Hören Singen, Musizieren und Gestalten ist in einer Einheit zu vermitteln. Ein Bereich alleine würde das Kind nur begrenzt erreichen. Das musikalische Erleben mit dem gesamten Körper, den zur Verfügung stehenden Sinnen, der eigenen Stimme, des individuellen Rhythmus', bringt das Kind in Schwingungen und erzeugt Freude und langfristiges Interesse, welches zur Wiederholung sowie zu weiteren Anstrengungen motiviert.

► Musizieren

Der Umgang mit Instrumenten und ihr Spiel hängen von den manuellen Fähigkeiten der Kinder ab, ebenso wie die Beherrschung bestimmter Bewegungen in Zeit und Raum. Von großer Bedeutung ist die sensible Motivation durch die Pädagogin/den Pädagogen, die das Kind ermutigt, seine manuelle Geschicklichkeit zu verbessern.

Schaffen stark beeinträchtigte Kinder aber dennoch die individuelle Herausforderung auf einem herkömmlichen Instrument nicht aufgrund ihrer Behinderung, gibt es eine Anzahl von Instrumenten, die in ihrer Handhabung so elementar zu spielen sind, dass sie für

das gemeinsame Musizieren in der Gruppe und im Solo geeignet und für Kinder schlicht spielbar sind, z.B. Schlaginstrumente, Shaker, Claves, Trommeln, Stabspiele.

Alles in allem lassen sich die vom deutschen Musikpädagogen Carl Orff (1885 – 1982) und der Komponistin Gunild Keetman (1904 – 1990) adaptierten Instrumente hervorragend in der Begleitung und in der Improvisation einsetzen.

Das selbstständige Spiel auf dem Instrument steigert das Selbstwertgefühl und unterstützt durch systematisches Üben Bewegungsabläufe, die die Feinmotorik verbessern. Um zielorientiert mit dem Instrumentarium arbeiten zu können, bedarf es aber einer sorgfältigen Einführung in Spieltechniken und Handhabung (vgl. Alvin, 1988, S. 50f.).

Das hier im Anschluss an die theoretischen Ausführungen ausgestaltete Unterrichtsdesign soll die Unterrichtspraxis verdeutlichen und einen Einblick in die Umsetzung von musiktherapeutischen Konzepten geben.

2.1. Praxismodell

Das folgende Unterrichtsbeispiel versucht die Verschmelzung der einzelnen musikalischen Bereiche aufzuzeigen und seine Transfereffekte hervorzuheben. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Musikunterricht erworben werden, lassen sich in diesem Zusammenhang mit der Thorndike'schen Transfertheorie auch auf außermusikalische Felder übertragen und beeinflussen die Erreichbarkeit anderer Ziele positiv.

Unterrichtsthema: Sommerwiese – *Musikbeispiel: Der Hummelflug*

Ziel: Experimentieren auf der Geige, Erproben von Spielweisen und auditives Begegnen einer Komposition.

Material: Modell-Hummel mit ca. 1–1,5 m langen Fadenbeinen, Papierblumen, Schablone in Geigenform und Holzstab

Altersgruppe: 6 – 14-Jährige

Unterrichtsvorbereitung: Eine gebastelte Hummel wird auf ein buntes Blumentuch inmitten eines (Musik-)Raumes positioniert. Rund um die Hummel werden runde Filzfliesen in verschiedenen Farben aufgelegt. Diese fungieren als Sitzplätze für die Kinder und auch zur besseren Orientierung. Im Raum werden auch noch bunte Papierblumen aufgelegt.

Variation: Direkter Besuch und Aufenthalt auf einer blühenden Wiese



Ablauf:

1. Die Kinder liegen auf dem Boden, stellen sich eine Blumenwiese vor und erzählen, was sie dort schon einmal beobachtet haben. Dabei summen und brummen sie.
2. Jedes Kind nimmt ein Fadenbein der Hummel und die bewegt sich „fliegend“ über die Blumenwiese.
3. Zwei Gruppen werden gebildet. Während die eine Gruppe in Bauchlage auf dem Boden liegt, lassen die anderen Kinder gemeinsam die Hummel über deren Rücken krabbeln.
4. Im Anschluss hören sie ein Musikbeispiel.

Gestaltungsprinzip: SPRECHEN/STIMMBILDUNG

Die Kinder erzählen von der Wiese, den Tieren auf der Wiese, den Blumen, ...
Aufwecken der schlafenden Hummel: SSSSSSSssssssssssssss

Gestaltungsprinzip: BEWEGEN

Impuls: Wie bewegt sich eine Hummel?

- ▶ Flugbewegungen mit den Armen
- ▶ Flügel strecken
- ▶ Flügel falten
- ▶ Umfliegen der eigenen Filzfliese

Während des Fluges über die Wiese summen, brummen die Kinder, ohne dabei auf eine Blüte oder auf die ruhende Hummel zu treten.

Die Hummel erwacht.

Jedes Kind der Gruppe ergreift ein „Bein“ der Hummel und sie beginnt sich zu bewegen: Hummel zappeln lassen, hoch und tief fliegen, im Kreis herumfliegen lassen, auf einer Blume landen lassen, Nektar trinken lassen, ...

Gestaltungsprinzip: WAHRNEHMUNG – Bewegung

Einige Kinder legen sich in der Kreismitte auf den Bauch. Der anderen Kinder lassen die Modell-Hummel vorsichtig auf den Rücken der Kinder krabbeln.

Wechsel der Kinder in ihren Aufgabenbereichen.

Gestaltungsprinzip: HÖREN

Hörbeispiel: Instrument Violine

Geigenkasten in die Kreismitte legen.

Was ist in dem Kasten?

Der Geigenkasten wird geöffnet und das Instrument wird von einem Kind zum anderen weitergegeben und Klänge werden erprobt.

Die Kinder nehmen sich Geigen-Schablonen aus weißem Karton und Holzstäbe. Jedes Kind hat nun seine eigene Geige und einen Holzstab und versucht sich im „Geigenspiel“. Dabei probiert es die richtige Haltung und Spielweise aus.

Gestaltungsprinzip: SINGEN

Spiel auf dem Instrument: langsam, schnell

Die Lehrkraft singt ein Lied und die Kinder begleiten auf ihren Geigen.

Vorsingen – Nachsingen

In weiteren Unterrichtsstunden wird das gesungene Lied wiederholt.

Verfassen von eigenen Texten zu vorher erlernten Melodien.

Gestaltungsprinzip: HÖREN

Rückkehr auf die Blumenwiese

Hörbeispiel: Hummelflug

Wer und was war dort auf der Wiese? Welche Instrumente haben gespielt?

Gestaltungsprinzip: MUSIZIEREN

Die Kinder spielen zum Hörbeispiel auf ihren „Geigen“ und setzen das, was sie hören in Bewegung um.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die eigene Aktivität im musikalisch-emotionalen Gestalten die Basis der Persönlichkeitsentwicklung ist. Das spielerische Hineinversetzen in Rollen, das Kommunizieren miteinander bei Bewegungsangeboten stabilisiert das Kind in seiner weiteren Entwicklung. Angeleitete und freie musikalische Spielformen fördern also das Miteinander, unabhängig von Beeinträchtigungen. Musiktherapeutische Angebote sind, unter pädagogischen Aspekten gut abgestimmt auf die jeweiligen Kinder, eine Bereicherung im Schulalltag.

Literatur

- Alvin, J. (1988). Musik und Musiktherapie für behinderte und autistische Kinder. Stuttgart: Fischer Verlag.
- Bächli, G. (2009). Hände und Füße: 27 neue einfache Bewegungs- und Spiellieder. Notenheft mit Anregungen. Music Vision Verlag.
- Brückner, J., Mederacke, I. & Ulbrich, Ch. (1991). Musiktherapie für Kinder. Berlin: Gesundheit GmbH Verlag.
<http://www.OliverWendelHolmesZitateAphorismen.de> [30.10.2017].
- Jungmair, U.E. (2010). Das Elementare. Schott Verlag.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E.G., Cepeda, N.J. & Chan, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychol Sci*.
- Pöppel, E. et al. (2009). Ein anderer Ton – Das Hofer Modell. Eine Studie zur Untersuchung mentaler, emotionaler und sozialer Kompetenz an Schülern mit langfristig geförderter Musikerziehung und einer Kontrollgruppe. München: Ludwig-Maximilians-Universität. http://www.musikwissenschaft.unimuenchen.de/forschung/forschungsprojekte/abgeschlossene/studie_hwz.pdf [21.10.2017].
- Weber, E.W., Spychiger, M. & Patrick, J.L. (1997). Musik macht Schule. Essen: Die blaue Eule.
- Rubinstein, S. L. (1984). Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Schumacher, K., Calvet, C. & Reimer, S. (2011). Das EBQ-Instrument und seine entwicklungspsychologischen Grundlagen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Schumacher, K. (1994). Musiktherapie mit autistischen Kindern. Stuttgart: Fischer Verlag.

Max und Moritz – und alle anderen auch

Ein Praxisbeitrag: Projektunterricht als didaktisches Mittel zur Umsetzung inklusiven Unterrichts mit Fokus auf Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf

Abstract

Wenn es darum geht zu erklären, warum inklusive Bildung *nicht* umzusetzen ist bzw. inklusiver Unterricht *nicht* funktionieren kann, müssen oft Schüler/innen mit sogenannter „schwerer Behinderung“ als Argumentationsgrundlage dienen. Es wird dann aufgezählt, was sie *nicht* können, woran sie *nicht* teilhaben könnten und wofür die „normale Schule“ *nicht* ausgerüstet sei. Die Sonderschule/Sonderklasse für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf erscheint somit vielen der geeigneteren Lernort für Schüler/innen mit der Zuschreibung „schwerstbehindert“. In diesem Artikel soll nicht auf diese Polarisierung fokussiert werden, sondern auf die Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen dieser Schüler/innen und auf erfolgreiches Lernen – unabhängig davon, an welchem Ort es stattfindet. Ein Ziel ist jedoch schon zu zeigen, dass aus einer stärkenorientierten Haltung heraus gemeinsamer Unterricht ohne Exklusion in einer Schule für alle realisierbar erscheint.

Im Beitrag wird nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zur inklusiven Didaktik anhand von zwei Praxisbeispielen gezeigt, wie aus Projekten, die für und mit sogenannten „schwerstbehinderten“ Schüler/innen an einer Sonderschule entwickelt und durchgeführt wurden, Projekte für *alle* werden könnten, indem von einem gemeinsamen „Kern“ der Sache ausgehend, ein Thema für verschiedene Entwicklungs- bzw. Lernniveaus adaptiert wird. Es geht also nicht darum, Inhalte „herunterzubrechen“ oder zu „vereinfachen“, sondern den umgekehrten Weg zu versuchen.

Projektarbeit – Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Ich gehe hier von der Überzeugung aus, dass sich jede Gruppe von Lernenden aus Menschen mit unterschiedlichen (psychischen, physischen, kognitiven, ...) Voraussetzungen, Interessen, Stärken und Schwächen, usw. zusammensetzt, daher müsste eigentlich *jede* Didaktik und Methodik, die in einem erfolgreichen Unterricht mit dieser Gruppe angewandt wird, eine „inklusive“ sein. Darunter verstehe ich, dass bei einer grundsätzlichen Wertschätzung, Anerkennung und Nutzung der Vielfalt der Lernenden jeder und jedem Einzelnen ermöglicht wird, ihr/sein jeweils individuell höchstes Lernziel erreichen zu können, wobei es nicht nur um „fachliche“, sondern ebenso um soziale, gesellschaftliche, lebenspraktische, (...) Inhalte und Erfahrungen gehen muss.

Zu dieser aus meiner eigenen praktischen Erfahrung heraus entstandenen Überzeugung lassen sich viele der aktuellen Modelle und Ansätze zur inklusiven Didaktik in Relation setzen. Kerstin Ziemer (2017, S. 78f.) zählt in ihrem Artikel „Inklusion und Didaktik – die mehrdimensionale reflexive Didaktik“ dazu z. B. die „Inklusive Didaktik“ von Kersten Reich, die „kritisch-konstruktive Didaktik“ von Klafki oder auch den „Bielefelder Ansatz einer Inklusion unterstützenden Didaktik“ auf. Sie beschreibt an dieser Stelle auch die Untersuchungen von Annette Textor, die sich mit der Frage der Eignung verschiedener didaktischer Modelle für inklusiven Unterricht beschäftigt haben. Darin wird besonders der „entwicklungslogischen Didaktik“ von Georg Feuser ein hoher Stellenwert zugemessen. Obwohl bereits in den 70er-Jahren entwickelt, ist sein Ansatz auch für mich einer der aktuell klarsten, am besten nachvollziehbaren und vor allem verständlichsten:

Eine integrative Pädagogik ist eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der 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, S. 173 f.)

Die Umsetzung dieser Allgemeinen Pädagogik, also das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand, gelingt am besten im Projektunterricht (vgl. Feyerer 2012). Diese Unterrichtsform ist ja nun beileibe nichts Neues und wird in verschiedensten Formen im Schulalltag eingesetzt. Dennoch sollen im Folgenden noch kurz zusammengefasst die wichtigsten Merkmale des Projektunterrichts und ihr Bezug zum inklusiven Unterricht dargestellt werden:

- ▶ Projektarbeit ist produkt- und handlungsorientiert, damit eröffnet sich ein großer Spielraum für Tätigkeiten auf verschiedenen Entwicklungsniveaus.
- ▶ Ein Merkmal der Projektarbeit ist die Ganzheitlichkeit, alle Sinne können und sollen eingesetzt und angesprochen werden.
- ▶ Projektarbeit erfordert Interdisziplinarität auf verschiedenen Ebenen, z. B. fächerübergreifende Gestaltung, Einbezug von überfachlichen Kompetenzen (soziales Lernen, ...), Teamarbeit und Kooperation von Schülerinnen/Schülern und Pädagoginnen/Pädagogen, usw.
- ▶ Durch das Merkmal der Schüler/innen-Orientierung können individuelle Interessen, Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen der Lernenden auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau optimal genutzt und unterstützt werden (vgl. Feyerer & Prammer, 2003).

In den folgenden beiden Praxisbeispielen soll nun die Umsetzung der theoretischen Überlegungen sichtbar gemacht werden. Beide Projekte wurden an einer Schule für Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf durchgeführt. Daraus ergibt sich eine hohe Heterogenität und Vielfalt in den beteiligten Gruppen, ganz verschiedene Entwicklungsniveaus, Interessen, Stärken, Möglichkeiten, usw. An die Projektbeschreibungen sollen jeweils curriculare Erweiterungsmöglichkeiten anschließen.



Das Projekt „Max und Moritz“

Die Initiative zu diesem Projekt ging von einem Schüler aus, der die Geschichte von Max und Moritz besonders liebte, ganze Textteile auswendig konnte und sein eigenes Buch von Wilhelm Busch immer wieder mitbrachte und damit das Interesse seiner Mitschüler/innen (auch klassenübergreifend) weckte. So entstand der Plan, Max und Moritz in der Unverbindlichen Übung Schulspiel darzustellen. Diese Gruppe bestand aus 12 Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen. Es wurden also die Texte (vor-)gelesen und erste Versuche gestartet, die Bilder nachzustellen. Daraus wurde die Idee entwickelt, ein eigenes Bilderbuch von Max und Moritz mit Fotos und Texten zu gestalten. Da fast alle Kinder im Buch vorkommen wollten, wurde auch noch eine „Genderausgabe“ mit dem Titel „Lies und Lene“ geplant. Aus Zeitgründen mussten wir uns auf die Darstellung der ersten 5 Streiche beschränken. In dieser Phase der Themen- und Ideenfindung wurde den Schüler/innen hohe Beteiligung ermöglicht, wir Pädagoginnen/Pädagogen achteten auf die Umsetzbarkeit und Realisierungsmöglichkeiten (Zeit, Raum, ...), legten die Zeitschienen für die Arbeit fest, koordinierten die Kooperation mit weiteren beteiligten Personen, sorgten für die notwendige technische Ausstattung, usw.

Es gab auch Planänderungen, die erst im Laufe der Zeit entstanden, so war z. B. zu Beginn geplant, eine digitale Fotostory mit einem eingesprochenen Text durch einen Erzähler herzustellen, was auch gemacht wurde. Aber die Kinder wollten dann zusätzlich ein Buch haben, bzw. war das der Wunsch einiger Eltern, nachdem sie die ersten Ergebnisse gesehen hatten. So wurde dann auch ein Fotobuch mit Texten erstellt. Hierbei lehnten die Kinder die Idee ab, die Texte in vereinfachter Sprache zu verfassen, um sie für mehr Kinder tatsächlich lesbar zu machen. Sie fanden, dass es nur den Originaltext geben könne und sie auch diesen „lesen“ könnten.

In der Durchführungsphase wurde dann ein Streich nach dem anderen erarbeitet. Die Bilder wurden genau angesehen und Listen erarbeitet, was man braucht, um sie genau nachstellen zu können. Danach wurde der Kostümfundus der Schule durchgesehen, bzw. die Kinder brachten Materialien von zu Hause mit (z. B. auch das Huhn für den 2. Streich, das dann in der Schulküche gebraten wurde). Auch die Auswahl der Orte, an denen die Bilder entstehen sollten, erfolgte in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess, dabei nutzten wir den nahen kleinen Bach genauso wie die nächste Kirche mit der Orgel. Bei der Herstellung der Fotos übernahmen die Kinder je nach Interesse und Möglichkeiten verschiedene Rollen als Darsteller/innen, aber auch als „Regisseurinnen/Regisseure“, indem sie die Bilder im Buch genau mit der jeweils gespielten Szene verglichen und Körperhaltungen, usw. abglichen, Anweisungen gaben, ... oder sich um die Requisiten kümmerten. Auch das Fotografieren der Bilder wurde von einigen Schülerinnen/Schülern übernommen. Wir als Pädagoginnen/Pädagogen unterstützten die Schüler/innen je nach Bedarf, vermittelten bei Meinungsverschiedenheiten und freuten uns über die hohe Motivation und die Leistungen, die sie zeigten. Das Erstellen der Fotostory mit einem Computerprogramm wurde hauptsächlich von mir erledigt, die Kinder verfolgten aber die Arbeit mit, der Text für die digitale Fotostory wurde vom Direktor der Schule eingesprochen, was besonders wegen seiner Vortragsweise von den Kindern so gewünscht wurde. Einige Kinder konnten dann auch beim Abschreiben der Texte am Computer mithelfen, diese wurden in das Fotobuch eingefügt.

Den Abschluss bildete die Präsentation der Fotostory vor der gesamten Schulgemeinschaft und der Möglichkeit für die Eltern, sich die Fotobücher zu bestellen, was sie gerne und zahlreich machten und somit für die Nachhaltigkeit des Projekts sorgten.

Dieses Projekt wurde im Rahmen der Unverbindlichen Übung Schulspiel durchgeführt, es ließe sich aber curricular sowohl im Fächerbereich als auch bei den didaktischen Grundsätzen aller Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe I einordnen und erweitern. Eine umfangreiche Lehrplananalyse würde den Rahmen des Beitrags sprengen, deshalb sollen hier nur sehr verkürzt und exemplarisch einige Aspekte herausgegriffen werden.

Ausgehend vom „Kern der Sache“ bzw. dem „gemeinsamen Gegenstand“, den man hier verkürzt als „Umgang mit Literatur“ definieren könnte, liegt einer der Schwerpunkte im sprachlichen Feld. Hier können Tätigkeiten, Lernaufgaben und Lernziele aus dem Projekt allen Kompetenzbereichen (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, aber auch dazugehörige überfachlich Kompetenzen) auf allen Niveaustufen von der sinnlich-aufnehmenden Stufe der Strukturgitter des Lehrplans für Schüler/innen mit erhöhtem Förderbedarf (eF) bis hin zum Lehrplan der Sekundarstufe zugeordnet werden, bzw. würden sich darin die Erweiterungsmöglichkeiten zeigen.

Beispiele:

Strukturgitter und Lehrplanbestimmungen des Lehrplans erhöhter Förderbedarf

Sich als Teil einer Gemeinschaft empfinden und gemeinsame Aktivitäten miterleben (Strukturgitter 4a, S. 37)

Lehrstoff Sprache – Handlungsfeld: Eingebundensein in soziale Bezüge und in ritualisierte Abläufe, in denen Sprache Bedeutung hat

Lerninhalte/Lernziele dazu: – Zuhören lernen – Auf Wünsche, Aufforderungen, Anordnungen u. dgl. eingehen – In ritualisierten Alltagshandlungen sprachlich richtig reagieren – Gefühle ausdrücken und bei anderen wahrnehmen (S. 44)

Lehrplan der Volksschule (7. Teil, Deutsch/Lesen/Schreiben, Grundstufe II)

Vorbereitung und Übung textgerechten Vorlesens und Vortragens – Vielfältiges Üben sinnentsprechenden und sinngestaltenden Lesens und Vortragens – Lesen und Vortragen von Kinderreimen, Gedichten, Geschichten u.a.m. unter besonderer Beachtung der Klangstruktur und der Sprechpausen – Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten

Literarische Texte – Den Verlauf einer Handlung, eines Geschehens durch Erzählung, durch spielerische oder pantomimische Darstellung wiedergeben (S. 122)

Lehrplan der NMS (6. Teil, Deutsch)

Die Schülerinnen und Schüler sollen Gestaltungserfahrungen mit Sprache machen und sinnliche Zugänge mit kognitiven Erkenntniswegen verbinden. (S. 27)

Literarische Textformen und Ausdrucksmittel kennen lernen: Persönliche Zugänge zu literarischen Texten finden, im Besonderen aus der Kinder und Jugendliteratur. Einfache Gestaltungsmittel erkennen und als Anregung für eigene Texte nützen. (S. 33)

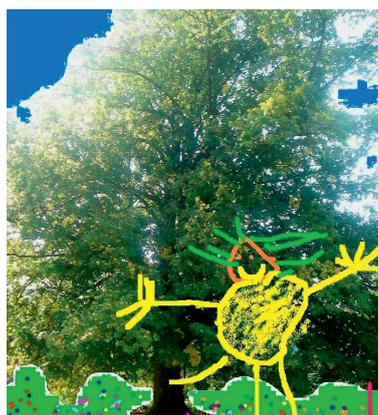
Diese wenigen Ausschnitte können nicht die Komplexität des Projekts und seine Vielseitigkeit auch in der Zuordnung zu Didaktischen Grundsätzen und Lehrinhalten der verschiedenen Lehrpläne wiedergeben, z. B. bieten sich über den Bereich Sprache hinausgehend viele Aufgabenfelder in den Bereichen Bildnerische Erziehung, Medienerziehung, Soziales Lernen, usw. an.

Das Projekt „Mein ganz besonderer Wunderbaum“

Dieses Projekt wurde als eTwinning-Projekt durchgeführt. eTwinning ist eine europäische Internetplattform im Programm Erasmus +, auf der sich Pädagoginnen/Pädagogen aller Schularten miteinander vernetzen und gemeinsam mit ihren Schülerinnen/Schülern Projekte gestalten können (www.etwinning.net). Im Projekt „Mein ganz besonderer Wunderbaum“ arbeiteten 11 Schulen aus 10 verschiedenen Ländern zusammen. Die Idee wurde curricular im Bereich Sachunterricht (Lebensraum, Natur, Umwelt, ...) verortet, andererseits sollte aber auch ein Schwerpunkt im kreativen Nutzen von Medien gelegt werden.

So entstand der Plan, dass jede Schule einen markanten Baum in ihrer Umgebung auswählt und diesen für vielfältige Lernanlässe nutzt. Zusätzlich sollte ein Foto des Baums mit Hilfe von Fotobearbeitungsprogrammen von den Schülerinnen/Schülern künstlerisch gestaltet werden. Alle Ergebnisse wurden auf einer gemeinsamen Projektseite (www.wondertree.wikispaces.com) gesammelt und aufbereitet.

Wir suchten uns die alte, große Linde hinter unserer Schule aus und arbeiteten im Klassenverband (6 Schüler/innen, ca. 9–11 Jahre, 1 Pädagogin, 1 Assistentin) und teilweise auch klassenübergreifend über zwei Wochen am Thema. So wurde



die Linde mit allen Sinnen erfahren, sie wurde beschrieben – mündlich und soweit wie möglich schriftlich, es wurde Lindenblütentee gekocht und daraus eine Bilder-geschichte gemacht, es wurden Lindenblätter gezählt, der Baumstamm vermessen, die Höhe des Baumes geschätzt, es wurde Lindenblütenseife hergestellt, Lindenholz zu einem Handschmeichler verarbeitet, ein Bildhauer besucht, Lieder gesucht und gesungen und sogar einmal im Gasthaus zur Linde gegessen. Und es entstanden digitale Kunstwerke aus den Fotos der Linde – für viele Kinder die ersten Schritte zur Nutzung des Computers auf kreative Weise.



Natürlich wurde immer wieder geschaut und besprochen, was die Schüler/innen in den Partnerschulen mit ihren Bäumen machten – da waren ja auch welche dabei, die für uns eher exotisch waren, wie der Orangenbaum aus Portugal oder der Olivenbaum der griechischen Partnerschule.

Ich denke, es ist nicht schwierig, sich eine curriculare Einbindung dieses Projekts nach dem oben gezeigten Muster vorzustellen. Der „Kern der Sache“ liegt hier schwerpunktmäßig in der Begegnung mit der Natur. Auf der Ebene des Fachunterrichts ist der bereits erwähnte Bezug zum Sachunterricht bzw. zur Biologie klar gegeben und Inhalte können je nach Entwicklungs- und Lernniveau in seiner Komplexität erweitert werden. Aber auch die Fächer Deutsch mit allen Kompetenzfeldern, Bildnerische Erziehung, Werken, usw. können eingebunden werden. Sogar mathematische Aufgaben auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen lassen sich finden (messen, schätzen, berechnen). Im überfachlichen Bereich sind ähnlich wie beim ersten Projekt vor allem im Feld des sozialen Lernens und der Medienkompetenz viele Lernanlässe und Lernaufgaben enthalten.

Fazit

Projektarbeit ermöglicht, wie an den beiden Beispielen hoffentlich klar gezeigt werden konnte, das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Sie erfordert die Kooperation aller und das Erkennen, Nutzen und Wertschätzen der Möglichkeiten, Stärken und Fähigkeiten jeder Schülerin und jeden Schülers. Dies unterstützt die Gestaltung und Realisierung eines inklusiven Unterrichts, in dem alle auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau profitieren und lernen, aber vor allem als wertvolles Mitglied an einer (Lern-)Gemeinschaft teilhaben können.

Literatur

Lehrplan der Neuen Mittelschule (BMBF 2012): Online verfügbar: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html [09. 11. 2017].

Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (BMBF 2015). Online verfügbar: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Anlage_C4_SS_-_LP_Sept._2015.pdf [09. 11. 2017].

Lehrplan der Volksschule (BMBF 2012): Online verfügbar: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 [09. 11. 2017].

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. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51> [19. 10. 2017].

Feyerer, E. & Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Anregungen für eine integrative Praxis. Online verfügbar: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-unterricht.html#idm29818928> [02. 11. 2017].

Ziemen, K. (2017): Inklusion und Didaktik – die mehrdimensionale Reflexive Didaktik. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 40 (4/5), S. 77–83.

Autorinnen und Autoren

Dr. phil. Sven Basendowski, besetzt derzeit eine Juniorprofessur für „Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten“ am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Koblenz-Landau. Er arbeitete zuvor als Sonderpädagoge in der Schweiz und in Deutschland sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten in Frankfurt/Main und Hamburg. Seine Schwerpunkte liegen in der beruflichen Benachteiligtenpädagogik und in einer kulturwissenschaftlichen Grundbildung im Spannungsfeld der Relation von Bildung und Teilhabe.

Kontakt: basendowski@uni-landau.de

Prof. Dr. Henri Julius, geb. 1958, Studium der Sonderpädagogik und Psychologie in Oldenburg und Trier, 1999 Promotion, 1998 – 1999 Research Fellow an der San Francisco State University und der University of Hawai'i at Manoa, 2002 Habilitation, 2000 – 2004 Professor für Verhaltensgestörtenpädagogik an der Universität Frankfurt a.M., seit 2005 Professor für Verhaltensgestörtenpädagogik an der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: Bindungsgeleitete Interventionen, integrative (Schau-)Spielgruppen für Kinder und Jugendliche im autistischen Spektrum, tiergestützte Interventionen, Frühförderung.

Kontakt: henri.julius@uni-rostock.de

Erzsébet Matthes, geb. 1980 in Budapest, studierte Schauspiel/Puppenspiel und anschließend Sonderpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität Rostock und an der Hochschule für Musik und Theater in 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

Janet Langer, geb. 1985, studierte Lehramt Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und Sprache sowie Geschichte an der Universität Rostock. 2012 – 2013 war sie wissenschaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt „Rügener Inklusionsmodell“ an der Universität Rostock und ist seit 2013 Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation im Fachbereich Pädagogik mit Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und von 2015 bis 2017 ebenso im Fachbereich Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Lernen an der Universität Rostock. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Transmission von Bindung auf die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung und die Evaluation der bindungsgeleiteten, pädagogischen Interventionen.

Kontakt: janet.langer@uni-rostock.de

Ina Jahnke wurde in Stendal geboren und studierte an der Universität Rostock Sonderpädagogik auf Lehramt. Heute lebt sie bei Hamburg und arbeitet hauptberuflich im Berufsbildungswerk Hamburg als Sonderpädagogin. Nebenberuflich gibt sie Seminare zum Thema Autismus.

Kontakt: jahnke@bbw-hamburg.de

Mag. Dr. Marianne Wilhelm war Professorin an 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

Mag. Franz Lemayr ist seit 2013 Schulinspektor und Leiter der Fachstelle für Inklusion am Deutschen Bildungsressort in Südtirol. Er war viele Jahre lang als Lehrperson in der Grundschule tätig, ab 1994 als Schulführungskraft. Die Fachstelle für Inklusion ist Kompetenzzentrum, Beobachtungsstelle und Ansprechpartner für alle deutschen Kindergärten und Schulen zu Themen der Inklusion und hat dafür auch Richtlinienkompetenz innerhalb des Deutschen Bildungsressorts.

Email: Franz.Lemayr@schule.suedtirol.it

Susanne Freynschlag, MA, ist Schulrätin für das Lehramt an Volksschulen mit langjähriger Unterrichtserfahrung, Professorin an der Pädagogischen Hochschule OÖ (Elementar- und Primarstufenpädagogik mit Schwerpunkt Musik und Mitarbeiterin am Institut für Inklusive Pädagogik)

Aktueller Forschungsschwerpunkt: Sprachentwicklung durch Musik

Kontakt: susanne.freynschlag@ph-ooe.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 und Sonderpädagogik (BZIB) an der PH Oberösterreich in den Bereichen Lehre, Organisation und Entwicklung.

Kontakt: christine.kladnik@ph-ooe.at

Erzsébet Matthes

Einige praktische Überlegungen

zum Artikel: Integrative Spiel- und Dramaspielgruppen für Kinder und Jugendliche mit Störungen im autistischen Spektrum: Eine experimentelle Einzelfallstudie

Ich beziehe mich auf den oben angeführten Artikel (in dieser Ausgabe) und beschreibe einige theaterpädagogische Methoden, die die Zusammenarbeit mit den beteiligten Kindern gut ermöglicht hat.

In den Dramaspielgruppen wurde als Ziel die Erarbeitung eines Theaterstückes vereinbart. Als Vorbereitung für die Intervention wurde ein Spielkatalog aus verschiedenen theaterpädagogischen Übungen zusammengestellt. Die Intervention wurde auf vier, immer wiederkehrende Phasen mit einem fließende Übergang eingeteilt:

- ▶ Übungsphase
- ▶ teilgeleitete Improvisation
- ▶ zielgeleitete Improvisation
- ▶ Stückfestigung

Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Übungen und Spiele beispielhaft für die unterschiedlichen Phasen vorgestellt.

Übungsphase

Die Übungsphase umfasste neben Kennenlernspielen auch Spiele, die die Gruppendynamik förderten und zum Spielen motivierten. In dieser Phase wurden auch Übungen durchgeführt, die als Grundlage für Improvisation dienten. Je nach Fortschritt der Teilnehmer/innen wurde im Verlauf der Intervention diese Phase kürzer.

Im Folgenden werden drei Spiele aus der Übungsphase vorgestellt.

Name und Geste

Kennenlernspiel, Förderung der Konzentration

Alle Spieler/innen stellen sich in einem Kreis auf, um einander gut zu sehen. Eine Person beginnt und nennt ihren Namen und macht dazu ein/e Gestik/Bewegung/Zeichen. Die Gruppe wiederholt danach gemeinsam den Namen und die vorgemachte Bewegung.

Beispiele für Kategorien:

- ▶ Wie ich heute Morgen aufgewacht bin.
- ▶ Was ich gerne mache.
- ▶ Welche Bewegung typisch für mich ist.

Spiegelübung

Synchronisationsübung, Wahrnehmungsspiel, Förderung der Konzentration

Paarübung besteht aus Impulsgeber/in und Impulsempfänger/in.

Der Abstand beträgt eine Armlänge, die Partner/innen schauen sich in die Augen und konzentrieren sich aufeinander.

Die Impulsgeberin/Der Impulsgeber führt eine langsame Bewegung aus und die Impuls empfangende Person macht diese Bewegung synchron, als Spiegelbild, nach. Ein Wechsel der Impulsgeber/innen erfolgt nach ca. 3 Minuten auf Ansage der Spielleiterin oder des Spielleiters. Nächste Schwierigkeitsstufe kann ein fließender, nicht mit sprachlichen Mitteln vereinbarter Wechsel zwischen Impulsgeber/innen und Impulsempfänger/innen sein.

Langsame, angenehme Instrumentalmusik kann die Übung positiv beeinflussen.

Gegenstand verändern

Assoziationspiel, Förderung der Kreativität und Imaginationsfähigkeit

Alle sitzen im Kreis.

Die Spielleiterin/der Spielleiter nimmt sich einen Gegenstand (z. B. Stift) und benutzt ihn als etwas anderes (Dirigentenstab) und sagt: „Das hier ist kein Stift, das ist ein Dirigentenstab“, und führt damit die passenden Handlungen durch. Danach wird der Gegenstand an die/den Nächste/n weitergegeben. Diese/r imitiert das Angebot und überlegt sich danach etwas Neues und sagt: „Nein, das ist kein Dirigentenstab, das hier ist ein Messer“. Sie/er zeigt einen neuen Handlungsablauf und gibt den Gegenstand weiter.

Teilgeleitete Improvisation

Während der teilgeleiteten Improvisation lag der Fokus auf dem freien Rollenspiel. Die Spielleitung führte die unterschiedlichen Improvisationsübungen 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.

Polaroid: Was bin ich im Bild

Wahrnehmungsspiel, Förderung Nonverbale Kommunikation, Improvisation

Freies Gehen im Raum.

Auf ein Zeichen (Klatschen) der Spielleitung müssen alle Spieler/innen anhalten.

Die Spielleitung gibt ein Thema vor (zum Beispiel Fußballspiel im Fußballstadion) und alle Teilnehmer/innen stellen dazu ganz schnell, ohne zu sprechen, ein Standbild (wie ein Foto) dar.

Kurz innehalten, auf erneutes Signal der Spielleitung wieder freies Gehen im Raum, bis das nächste Zeichen und das nächste Thema kommt.

Fantasiesprache

Teilnehmer/in A geht zu Teilnehmer/in B und erzählt ihr/ihm in einer Fantasiesprache und mit Hilfe von Gestik und Mimik eine Geschichte oder gibt ihr/ihm eine einfache Information. Zum Beispiel: „Das Eis in der Eisdiele um die Ecke ist überhaupt nicht genießbar“. Teilnehmer/in B versucht, die Geschichte/Information zu verstehen und geht weiter zu Teilnehmer/in C und versucht das Gehörte in einer neuen Fantasiesprache weiterzuerzählen.

Es kann in den ersten Runden hilfreich sein, wenn die Spielleitung mit der ersten Spielerin/dem ersten Spieler eine kurze Geschichte vereinbart oder selbst das Spiel beginnt.

Stopp-Spiel/Freese

Improvisationsspiel, Förderung von Kreativität, Assoziation und Imaginationsfähigkeit

Spieler/in A und B gehen auf die Bühne und improvisieren eine Szene. Bei Anfänger/innen ist es hilfreich, eine Situation vorzugeben, bspw.: „Das Kind möchte gerne ein Eis, die Mama will aber keinen Eis kaufen“.

Wenn eine/r der Zuschauer/innen (Spieler/in C) eine Idee für eine weitere neue Aktion hat, sagt diese/r laut „Stopp“. Als Folge müssen Spieler/in A und B „einfrieren“. C geht auf „die Bühne“ und schickt eine/n der Spieler/innen in den Zuschauerraum zurück und beginnt die eigene Szene zu spielen. Die „auf der Bühne“ verbliebene Person hat jetzt die herausfordernde Aufgabe, sich auf die neue Situation und die neue Person einzustellen. Sie/er akzeptiert die Veränderung und nimmt den neuen Impuls auf.

Ein „Stopp“ bedeutet, dass wieder eine völlig neue Situation beginnen kann. Es ist wichtig, dass jede/r jederzeit „Stopp“ sagen kann. Manchmal ist es aber nötig, eine Spieldauer nach dem Stopp festzulegen (z. B. erst nach 30 Sekunden). Das ist die Aufgabe der Spielleitung.

Zielgeleitete Improvisation

In der zielgeleiteten Improvisation wurde das eigene Theaterstück entwickelt. Im ersten Schritt hat jede/r aus der Gruppe für sich selbst eine Rolle ausgedacht. Die äußerlichen und die inneren Eigenschaften der Figur wurden erarbeitet. Als Nächstes stellte jede/r in eine kurze Improvisation ihrer/seiner Figur vor. Danach erarbeitete die Gruppe, welche Figuren sich an welchem Ort treffen, welche Konflikte dabei entstehen und wie diese Konflikte gelöst werden können. Wenn weitere Rollen vonnöten waren, hat die Gruppe diese gemeinsam entworfen. Somit konnte jede/r Teilnehmer/in eine oder mehrere Rollen in unterschiedlichen Szenen spielen. Die Spielleitung unterstützte die Gruppe bei der Entwicklung. Bei Gelegenheit übernahm auch sie Rollen und spielte aktiv mit.

Wichtige Hilfestellung für die Teilnehmer/innen waren „W“-Fragen – wer macht was, wie, wo und warum?

In den Interventionen, auf die sich die Beispiele beziehen, war es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wichtig, den Sinn von Konflikten zu klären: „Konflikte gehören zu einer Geschichte dazu, denn dadurch wird sie spannend. Wichtig ist es, wie diese Konflikte gelöst werden können.“ Die große Herausforderung, die einzelnen Szenen zu einer Geschichte zusammenzuführen, wurde durch viele gemeinsame Diskussionen miteinander gelöst. Viele Ideen wurden geäußert, einige davon wurden gemeinschaftlich weiterentwickelt und die besten wurden umgesetzt.

Stückfestigung

Die Stückfestigung war eine Probezeit, in der die Gruppe wie ein Ensemble zusammenarbeitete. Das gemeinsam entwickelte Stück musste geprobt und die Vorgänge gefestigt werden. Jeder Spielerin/jedem Spieler musste der gesamte Ablauf bewusst sein: was auf der Bühne passiert, welche Aufgaben sie/er hat, wie lang eine Szene dauert, welche Kostüme und Requisiten gebraucht werden und wie man sich während einer Vorstellung zu verhalten hat.

Die Interventionen wurden immer mit einem Lockerungsspiel und mit einer gemeinsamen Reflexion beendet.

Wir haben für Sie außerdem aus der zahlreich erschienen Literatur zum Thema Inklusion (mit Fokus auf schwere Behinderung) eine kleine Auswahl zusammengestellt. Mit kurzen Inhaltsangaben und Themenübersichten, wollen wir Ihr Interesse für diese Publikationen wecken. Es ist dies selbstverständlich eine subjektive Auswahl und erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wir meinen nur, dass diese Auswahl hilfreich sein könnte, um dem Ziel einer inklusiven Schule ein Stück näher zu kommen.



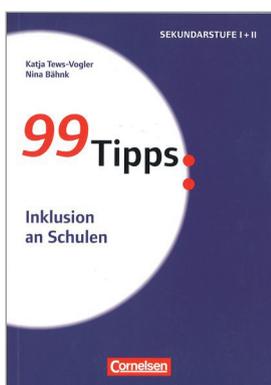
Vera Moser, Martina Egger (Hrsg.) (2017):

Inklusion und Schulentwicklung

Konzepte, Instrumente, Befunde

Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Nach der Einführung in die Ziele von Schulentwicklung analysiert das Buch Qualitätsmerkmale und zugehörige Indikatoren gegenwärtiger Schulentwicklungsinstrumente im Kontext von Inklusion und nimmt zudem Steuerungsfragen in den Blick. Anschließend werden Fallstudien zu Schulentwicklungsprozessen und Schulinspektionen vorgestellt, wobei sich für die Praxis reflektierte Anregungen ergeben. Ein Forschungsbericht über Schulentwicklung im Kontext der Gesamtschulentwicklung rundet die Thematik ab.



Nina Bähnk, Katja Tews-Vogler (2016):

99 Tipps – Praxis-Ratgeber Schule für die Sekundarstufe

Inklusion an Schulen

Berlin: Cornelsen Verlag

Dieser Band zeigt Ihnen, wie Inklusion an Ihrer Schule gelingt und für alle entlastend wirkt.

Themen: Vielfalt heterogener Gruppen nutzen / Individualisiertes Lernen und differenzierte Aufgabenstellungen / Kooperative Lernformen und geeignete Lernarrangements / Diagnose und Begleitung individueller Lernentwicklung / Klassen führen / Umgang mit Unterrichtsstörungen / Multiprofessionelle Teams / Eckpunkte für erfolgreiche Teamarbeit / Gespräche mit Kolleginnen/Kollegen und Eltern führen.



Ute Hennig, Mark Winter (2017):

99 Tipps für die Grundschule / Inklusion umsetzen

Berlin: Cornelsen Verlag

Hier finden Sie Methoden, Instrumente und Strategien für die inklusive Schulentwicklung und Unterrichtsorganisation in heterogenen Lerngruppen.

Themenüberblick: Schule inklusiv entwickeln / Arbeit im Team organisieren / Entwicklungshilfe für Inklusion / Unterstützungssysteme aufbauen / Herausforderungen meistern / Unterrichtsarrangements / Stützen im Alltag / Kinder stark machen!



Tobias Bernasconi, Ursula Böing (Hrsg.) (2017):

Inklusive Schulen entwickeln

Impulse für die Praxis

Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Der vorliegende Band bietet Impulse, um Bildungsbenachteiligungen zu erkennen, Widersprüche aufzudecken und Veränderungen für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler auf schulischer und unterrichtlicher Ebene zu gestalten. Es werden strukturelle Veränderungen der Schulen, ihrer Funktion und ihrer Aufgaben, die Weiterentwicklung professioneller Rollen und die damit verbundene pädagogische und didaktische Gestaltung inklusiver Lernräume thematisiert.



**Karin Terfloth, Henrike Cesak (2016):
Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht**

Praxistipps für Lehrkräfte
München: Reinhardt Verlag

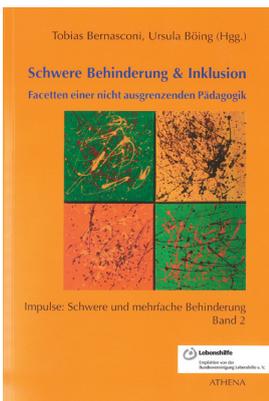
Dieses Buch setzt an der Frage vieler Lehrkräfte, wie die die Inklusion von Schüler/innen mit geistiger Behinderung in der Praxis gelingen kann, an. Neben Hinweisen zur geistigen Behinderung und ihrer Auswirkung auf die Teilhabe am Unterricht werden Tipps für die Unterrichtspraxis und konkrete Materialien ebenso angeboten, wie Hilfen zur Differenzierung, Leistungsbewertung u. v. m.



**Petra Flieger, Claudia Müller (Hrsg.) (2016):
Basale Lernbedürfnisse im inklusiven Unterricht**

Ein Praxisbericht aus der Grundschule
Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Anhand der Geschichte von Sandra, einem Mädchen mit basalen Lernbedürfnissen, wird in diesem Buch ganz konkret und praxisnah gezeigt, wie auch Schüler/innen mit (sehr) schweren Beeinträchtigungen am gemeinsamen Unterricht teilhaben können. Die Autorinnen möchten zudem zeigen, dass das nicht nur möglich ist, sondern auch nachhaltig bereichernd sein kann.



**Tobias Bernasconi, Ursula Böing (Hrsg.) (2016):
Schwere Behinderung & Inklusion**

Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik
Oberhausen: Athena Verlag

Die Autor/innen sehen Schüler/innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern als bisher wenig wahrgenommen. Im Buch werden daher Möglichkeiten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik theoretisch und praktisch thematisiert, mit dem klaren Ziel, die umfassende Teilhabe von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung am allgemeinen Bildungssystem zu sichern.



**Erhard Fischer, Reinhard Markowetz (Hrsg.) (2016):
Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Stuttgart: W. Kohlhammer

In diesem Buch soll aufgezeigt werden, wie inklusive Bildung durch methodisch-didaktische Maßnahmen, Organisationsformen und Adaptionen auch den Bedarfen von Schüler/innen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen gerecht werden kann. Inklusive Lösungen werden durch Erfahrungsberichte und Promising-Practice-Beispiele anschaulich gemacht.

INKLUSION KONKRET – INKLUSION DOKUMENTATION

Schriftenreihe des Bundeszentrums für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik

Ziel der Schriftenreihe ist es, theoretisch begründete Impulse für die Entwicklung inklusiver Schulen zu geben. Während die Publikationsreihe „Inklusion Konkret“ eher (schul) praktisch ausgerichtet ist, werden in der Reihe „Inklusion Dokumentation“ Schwerpunktthemen mit dem Fokus auf Wissenschaft, Forschung und Entwicklung aufbereitet.



Bisher erschienen:

Band 1: INKLUSION KONKRET

Gestaltung inklusiven Unterrichts

Wie kann inklusiver Unterricht erfolgreich gestaltet werden? In Band 1 finden Sie dazu u. a. grundsätzliche Überlegungen zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts sowie Praxisbeispiele für die Fächer Bewegung & Sport, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde.

Band 2: INKLUSION KONKRET

Assistenz und Bildung

Was genau ist denn Pädagogische Assistenz und wie kann diese effektiv in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden? In Band 2 finden Sie dazu Antworten aus der Wissenschaft und Praxis aus dem In- und Ausland.

Band 3: INKLUSION DOKUMENTATION

Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen

Wie können Ressourcen so zugeteilt werden, dass möglichst wenige Schüler/innen mit einem SpF-Bescheid stigmatisiert werden müssen, die Schulen aber trotzdem genügend Lehrer/innen für notwendige Fördermaßnahmen haben? In Band 3 sind die theoretischen Inputs aus dem In- und Ausland sowie konkrete Rechenmodelle aus der Entwicklungsarbeit in den inklusiven Modellregionen umfassend dargestellt.

Band 4: INKLUSION KONKRET

Zum gemeinsamen Unterricht aller

Können wirklich alle Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden oder gibt es nicht doch Grenzen der Inklusion? Band 4 liefert dazu Argumente und Praxisbeispiele.

Bezugsadresse: BZiB, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz

office@bzib.at

Download: www.bzib.at



