



**Inklusive Bildung - Was ist das
und wie kommen wir dorthin?**

PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig

**Von der Sonderpädagogik zur
Inklusionspädagogik**

Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen

**"Probier´s doch mal
mit Höflichkeit"**

Christine Ludwig



Inhaltsverzeichnis

Editorial <i>Dr. Roswitha Lohwaßer</i>	4
Inklusive Bildung - Was ist das und wie kommen wir dorthin <i>PD Dr. Karin Salzberg-Ludwig</i>	6
Von der Sonderpädagogik zur Inklusionspädagogik Ein Konzept für die Innovation der Potsdamer Lehrerbildung <i>Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen</i>	9
Eine Universität für alle - Studium und Behinderung Tutorenprojekt an der Universität Potsdam <i>Dr. Irma Bürger und Dipl.-Pol. Christoph Beier</i>	14
"Probier´s doch mal mit Höflichkeit" Das multimediale Lernmedium <i>Christine Ludwig</i>	17
Sensibilisieren statt Kritisieren Arbeiten mit und an Sprache im Deutschunterricht <i>Katharina Mayr, Verena Mezger und Kerstin Paul</i>	22
Zwischen Staatsexamen und Vorbereitungsdienst Vertretungslehrerin an einer Förderschule <i>Caroline Marggraf</i>	26
Umdenken an der Insschule Töplitz (1) Ein Projekt zur inklusiven Schule <i>Petra Gutsche</i>	29
Umdenken an der Insschule Töplitz (2) Ein Erfahrungsbericht aus der Klasse 3/4 <i>Doreen Bannasch-Grigoleit</i>	32
Niemand sollte draußen bleiben, jeder hat eine Chance Sportunterricht in der Beruflichen Schule "Theodor Hoppe" <i>Roland Hemmerling</i>	36

Editorial

Der 26. März 2009 wird unzweifelhaft nachhaltige Auswirkung auf das gegliederte und separierende Schulsystem Deutschlands haben. Mit der Annahme der UN-Behindertenrechtskonvention an jenem Tag wurde auch die soziale Inklusion aller Menschen zu geltendem Recht. Alle Gesellschaftsbereiche sind somit dem inklusiven Gedanken gesetzlich verpflichtet, Heterogenität ist als Bereicherung wertzuschätzen und als Normalität anzuerkennen. Auf dieser Grundlage kann die Chancengleichheit behinderter Menschen gefördert und eine Diskriminierung in der Gesellschaft unterbunden werden. Dieser politisch formulierte Wille ist in den kommenden Jahren auch in allen Bildungseinrichtungen umzusetzen. Diese Umsetzung gleicht einem riesigen Entwicklungsprojekt. Der bestimmende Unterschied zur bisher befürworteten Integration ist der, dass alle allgemeinbildenden Schulen behinderten, beeinträchtigten oder anderweitig benachteiligten Kindern und Jugendlichen Zugang zu Bildung ermöglichen müssen. Somit werden sich nicht die Kinder dem System Schule anpassen, sondern umgekehrt.

Die Regelschule kann dann „inklusiv“ sein, wenn sie als Institution die Individualität jeder Schülerin/jedes Schülers respektiert und auf den besonderen Bedarf an Unterstützung und Förderung im Rahmen des Unterrichts eingeht. An dieser Stelle

sind sonderpädagogische Kompetenzen ein unabdingbarer Teil des Schulalltags. Personell, sächlich und räumlich müssen umfangreiche Anpassungen erfolgen, um dem UN-Artikel 24, der den gemeinsamen Unterricht fordert, gerecht zu werden.

Jene Kompetenzen bündeln sich derzeit noch überwiegend in den Sonderschulen, die wiederum nach den sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkten der KMK gegliedert sind. Das genügt u.E. nun nicht mehr. Die Universität Potsdam sieht sich vor der Aufgabe, entsprechend der gesellschaftlichen Erfordernisse der Schulpraxis, Lehrerinnen und Lehrer für die Regelschule auszubilden, die sowohl eine größere diagnostische als auch förderpädagogische und didaktische Kompetenz besitzen. Die AG Sonderpädagogik/Inklusionspädagogik am Zentrum für Lehrerbildung unter Leitung von Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen erarbeitete in einem einjährigen Diskurs, an dem auch Experten und Sachverständige von außen teilnahmen, eine Konzeption, die sich diesen Aufgaben stellte. In diesem Rahmen wurden bereits einige Fragen der Anerkennung mit Vertretern des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport besprochen. Seit geraumer Zeit ruht die Arbeit der Projektgruppe.

Warum eigentlich?

Normalerweise wird die von der Arbeitsgruppe entwickelte Konzeption, soll sie hochschulweit umgesetzt werden, für die Diskussion in den Senats- und Fakultätskommissionen vorbereitet. Nach Rück-



Dr. Roswitha Lohwaßer
*Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung*

Kontakt unter:
rol@uni-potsdam.de

meldungen aus der Hochschulleitung und den Fakultäten wird die Projektgruppe des Zentrums für Lehrerbildung das Konzept noch einmal überarbeiten. Durch diese Rückkopplungsschleife stellt die Universität entsprechend ihres Qualitätsverständnisses sicher, dass alle Gruppen der Uni-

versität beteiligt sind. Abschließend wird der Senat der Universität dem Präsidenten die Genehmigung des Konzeptes empfehlen und die curriculare Umsetzung des Konzeptes innerhalb der Fakultäten und mit Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung beginnt.

Inklusive Bildung` - Was ist das und wie kommen wir dorthin?

Mit dem UNESCO-Dokument aus dem Jahr 1994 „Salamanca Statement on Special Needs Education“ fand der Begriff der Inklusion (include [lat.]-einschließen, hineinbringen) Eingang in die internationale Bildungsdebatte. Das heißt, seit nunmehr 15 Jahren wird weltweit ein engagierter und zum Teil auch kontroverser Meinungs-austausch um die konkrete Umsetzung des Inklusionsgedankens im Bildungssystem geführt.

Die im März 2009 auch von Deutschland ratifizierte UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderungen überträgt den Gedanken der Inklusion auf alle gesellschaftlichen Prozesse und fordert eine umfassende und wirkungsvolle Teilhabe an der und Inklusion in die Gesellschaft. Menschen mit Behinderungen sollen nicht mehr „Objekt“ der Fürsorge sein, sondern mit ihren individuellen Bedürfnissen in gesellschaftliche Prozesse eingeschlossen werden. Verschiedenheit wird somit als Normalität begriffen und staatlich anerkannt.

Damit erhält die Konvention eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung, getragen von der humanistischen Idee der Anerkennung von Behinderung als ein Bestandteil menschlichen Lebens.

Im Artikel 24 dieser Konvention wird das uneingeschränkte Recht auf Bildung für alle Menschen mit Behinderung benannt. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu verwirklichen,

sollen die Vertragsstaaten sicherstellen, dass niemand aufgrund seiner Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen wird. Was nicht heißt, dass besondere pädagogische Maßnahmen in speziellen Einrichtungen generell abgelehnt werden, denn im Mittelpunkt stehen die Bedürfnisse und besonderen Interessenlagen des einzelnen Menschen.

Somit sind wichtige Impulse und Ziele für die zukünftige bildungspolitische Arbeit gegeben, die sehr zu begrüßen sind. Die Art der Gestaltung des inklusiven Schulsystems ist den Vertragsparteien offen gelassen. So gilt es, in den kommenden Jahren verantwortungsvoll diesen Prozess zu gestalten. Das kann nur auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Konzepts erfolgen, das einer ständigen Überprüfung bedarf.

Um die Grundidee der UN-Konvention umzusetzen, muss aus meiner Sicht das gesamte deutsche Bildungssystem – von der frühen Bildung bis zur Qualifikation im Erwachsenenbereich – schrittweise reformiert werden. Alle Einrichtungen, die einen Bildungsauftrag haben, sind somit angesprochen, Strukturen der Ausgrenzung zu überwinden. Das bedeutet, dass das stark gegliederte und segregierende Schulsystem - insbesondere im Bereich der Sekundarstufe - in Frage gestellt werden muss. Mindestens bis zum Übergang in eine berufsvorbereitende Ausbildung sollten allgemein-



PD Dr.

Karin Salzberg - Ludwig
Universität Potsdam
Department Erziehungswissenschaften

Kontakt unter:

karin.salzberg-ludwig@uni-potsdam.de

bildende Schulen Angebote für alle Schülerinnen und Schüler vorhalten, sie einschließen in ihr pädagogisches Tun. Ein Perspektivenwechsel sollte somit im gesamten Bildungswesen die Verantwortung für behinderte Menschen einfordern. Das heißt: Nicht die Menschen mit Behinderungen müssen sich ändern, sondern die Bedingungen, unter welchen sie leben und lernen.

Die Qualität der Unterstützung behinderter und benachteiligter Menschen ist im Sinne der Ermöglichung einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben weiterzuentwickeln. Inklusion fußt auf einem systemtheoretischen Konzept, das nicht auf Hierarchien basiert, sondern horizontale Verbindungen favorisiert, die in ständiger Bewegung sind. Heterogenität wird darin als Normalität begriffen. Die Verwirklichung dieser pädagogischen Vision ist ein langwieriger Prozess zu verstehen, der gesamtgesellschaftlicher Unterstützung bedarf. Das Gelingen hängt von zahlreichen Faktoren ab, wozu aus sonderpädagogischer Sicht nachfolgende gehören:

- Gesamtgesellschaftliche Akzeptanz aller Menschen in benachteiligten und marginalen Positionen – dazu zählen Behinderung, Benachteiligung, Armut ebenso wie Gender-, Glaubens- und Migrationsaspekte,
- Schaffung eines Systems der Unterstützung, Beratung und Förderung, das über die gesamte Lebensspanne reicht und präventive Maßnahmen ebenso wie spezielle Unterstützungsangebote bereithält,
- Gestaltung eines einheitlichen Bildungssystems, das Heterogenität zulässt,
- Stärkung und Weiterentwicklung der subsidiären Funktionen son-

derpädagogischer Aufgabenfelder im Regelschulsystem (auch im Sinne von unterrichtsbegleitenden Hilfen)

- Veränderung des Kompetenzprofils der Sonderpädagogen, um eine Erhöhung der Komplementarität zum Know-How der Regelschullehrkräfte zu erreichen,
- Veränderung des Kompetenzprofils der Regelschullehrkräfte, um den Anforderungen in den Bereichen Diagnostik, Förderung und Beratung in der Arbeit mit behinderten und benachteiligten Schülerinnen und Schülern in der Regelschule gerecht werden zu können,
- Verstärkung von Interdisziplinarität und Kooperation in pädagogischen und sonderpädagogischen Handlungsfeldern

Die Gestaltung dieses Prozesses muss fachübergreifend theoretisch und praktisch kontinuierlich evaluiert werden. Das steht in der deutschen Bildungsforschung derzeit noch aus.

Desweiteren müssen die Inhalte der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung dem Gedanken einer inklusiven Schule Rechnung tragen.

Da das Gelingen der Gestaltung einer „Schule für alle“ wesentlich von den gegebenen ideellen, materiellen und personellen Bedingungen abhängt, müssen diese in einem konstruktiven und kooperativen Miteinander aller Beteiligten niveauvoll entwickelt werden. Das Land Brandenburg steht vor der dringenden Aufgabe, Lehrkräfte auszubilden, die sich dieser verantwortungsvollen Aufgabe stellen. Förderdia-

Inklusion fußt auf einem systemtheoretischen Konzept, das nicht auf Hierarchien basiert, sondern horizontale Verbindungen favorisiert, die in ständiger Bewegung sind.

agnostisches Wissen wird bei allen Lehrerinnen und Lehrern vorausgesetzt.

Die in diesem Kontext zu lösenden Aufgaben können nicht allein von den Fachdidaktiken und der allgemeinen Pädagogik an der Universität Potsdam geschultert werden. Zu den Säulen, ohne die es nicht mehr geht, gehört die Sonder- und Integrationspädagogik.

Sonderpädagogik ist heute ein notwendiges Komplement der allgemeinen Pädagogik. Die sich daraus ergebenden Aufgaben bestehen:

1. In der Vorbereitung der zukünftigen Lehrkräfte auf die Arbeit mit beeinträchtigten Kindern im gemeinsamen Unterricht und auf die Förderung von Kindern mit leichten Beeinträchtigungen bzw. Abweichungen i.S. von besonderen Begabungen und
2. in der Ausbildung von Sonderpädagogen, die sich schwerpunktmäßig mit Lern-, Verhaltens- und Sprachstörungen befassen.

Die Universität Potsdam kann diese Aufgabe nur dann erfüllen, wenn entsprechende Professuren eingerichtet werden. Die Landesregierung hat im Koalitionsvertrag für die 5. Wahlperiode des Brandenburger Landtages für den Zeitraum von 2009 bis 2014 sich das Ziel gesetzt, eine grundständige Ausbildung von Sonderpädagogen an der Universität Potsdam aufzubauen. Als Fachverband begrüßen und unterstützen wir diese Zielstellung und beteiligen uns gern an entsprechenden inhaltlichen Diskussionen.

Von der Sonderpädagogik zur Inklusionspädagogik

Ein Konzept für die Innovation der Potsdamer Lehrerbildung

Das Ende einer separierenden Förderpraxis. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern hat Deutschland immer noch ein sehr differenziert ausgebauten Sonderschulwesen. Die Daten der KMK weisen für 2010 insgesamt 482.415 Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf aus¹, wobei unterschieden wird zwischen den Förderschwerpunkten:

- Lernen,
- Sehen,
- Hören,
- Sprache,
- körperliche und motorische Entwicklung,
- geistige Entwicklung,
- emotionale und soziale Entwicklung,
- Kranken und
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung.

Ungefähr 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen besuchen sogenannte Sonder- oder Förderschulen mit jeweils speziellen Förderschwerpunkten. Im europäischen Ausland liegt diese Quote der separaten Beschulung nur bei ca. 20 Prozent d.h. 80 Prozent werden integrativ unterrichtet. Allerdings lassen sich auch in Deutschland einzelne Bundesländer finden, in denen mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf integrativ beschult wird: So werden in Bremen, Schleswig-

Holstein, Berlin und Brandenburg gerade auch durch die Einführung einer nicht-selektiven Schuleingangsstufe insbesondere für die Grundschule weit höhere Quoten einer integrativen Praxis erreicht. Für diese neuen Herausforderungen des Schulalltags gibt es aber keine professionell ausgebildeten Lehrkräfte – zumindest dann nicht, wenn man die Standards zugrunde legt, die mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet wurden. Hierin heißt es u.a.

„Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live; (...) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education..“²

Deutschland hat diese Konvention am 26. März 2009 ratifiziert und die KMK hat 2010 verbindlich gemacht, dass eine integrative Beschulung verstärkt ermöglicht werden soll. Von „Inklusion“ spricht die KMK zwar noch nicht, obwohl dieser Begriff eigentlich mit der UN-Konvention gemeint ist. Inklusion bedeutet mehr als Integration – zumindest kann damit mehr gefordert sein: „Integration“ wird in der Regel so verstanden, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam in einer Klasse



Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen
Universität Potsdam
Department Erziehungswissenschaften

Kontakt unter:
agi.schruender-lenzen@uni-potsdam.de

¹ KMK (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 - 2008; verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf

² Convention on the Rights of Persons with Disabilities verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

So sank der zahlenmäßig größte Anteil an allen Behinderungsformen, die Diagnosestellung „Lernen“, von 55,8 auf 48 Prozent der Förderfälle, wohingegen der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zugeordnet wurden von 10,5 auf 15,9 Prozent anstieg.

sitzen und das „Integrationskind“ durch den Sonderpädagogen eine spezielle Unterstützung während oder ergänzend zum regulären Unterricht erfährt. Der Unterricht selbst ändert sich damit nicht notwendig, Integration kann so

nicht mehr als die Addition sonderpädagogischer Hilfen in einer ansonsten unveränderten Regelschule bedeuten.

Das Konzept einer *inkluisiven* Pädagogik geht von der grundsätzlichen Verschie-

denheit aller Menschen aus und lehnt jede Form von „Besonderung“ ab, egal ob sie an Merkmalen wie Geschlecht, Ethnie, Alter, Behinderung etc. festgemacht wird. Pädagogischer Orientierungspunkt ist das individuelle Kind mit seinen je spezifischen Stärken und Ressourcen. Eine Lehrerbildung, die Spezialisten für fachrichtungsspezifische sonderpädagogische Förderbedarfe ausbildet, kann da keine adäquate Antwort sein, *jedes* Kind hat einen Anspruch auf eine ihm entsprechende Förderung – nicht zuletzt auch das hochbegabte Kind.

Aus wissenschaftlicher Perspektive besteht zudem weitgehend Konsens, dass sich ein Förderbedarf bei Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung nicht aus der Wirkung nur einer Faktorengruppe ergibt, sondern als Ergebnis einer häufig längerfristigen Entwicklung in komplexen Wechselwirkungsprozessen gesehen werden muss. Eine Revision der KMK-Vorgaben für einen an einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen orientierten Lehramtstyp „Sonderpädagogik“ erscheint damit überfällig.

Regionale Lösungsansätze. Die mit der UN-Konvention geforderte Umsetzung einer inklusiven Beschulung ist von der Bildungspolitik bisher nicht als Aufforderung zur Revision der Lehrerbildung verstanden worden. Vielmehr wird eine pragmatische Lösung auf Schulebene angestrebt, indem die additive Lösung einer integrativen sonderpädagogischen Förderung quantitativ weiter ausgebaut werden soll: So hat Ende Januar 2011 der Berliner Bildungssenator ein Konzept für das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht behinderten Kindern vorgelegt, das kostenneutral die sukzessive Einführung einer flächendeckenden integrativen Beschulung ermöglichen soll. Vorgesehen ist, dass ein großer Teil der 89 Berliner Förderschulen geschlossen werden und auf diese Weise viele der 2000 dort arbeitenden Sonderpädagogen frei werden, um dann an Regelschulen angestellt zu werden. Zunächst sollen so vor allem die lern- und sprachbehinderten Kinder und solche mit emotional - sozialen Schwierigkeiten, - das sind in Berlin 74 Prozent der förderbedürftigen Kinder – integrativ unterrichtet werden können. Die Brandenburger Landesregierung sucht ebenfalls nach Wegen, die integrative Beschulung weiter auszubauen. Allerdings steht sie dabei vor einem doppelten Problem: Trotz gesunkener Schülerzahlen im Land Brandenburg ist der prozentuale Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestiegen: Im Schuljahr 2008/09 betrug er 7,2 Prozent während er im Schuljahr 2004/05 noch bei 6,8 Prozent³ und damit bereits schon über der bundesweiten Förderquote von 6 Prozent im Jahr 2010 lag. Rund 10.000 Schülerinnen und Schülern mit Behinderung besuchen

³ Daten aus: Amt für Statistik Berlin - Brandenburg; Pressemitteilung v. 27.3.2009 - Nr. 101 verfügbar unter: www.statistik-berlin-brandenburg.de

in Brandenburg eine Fördereinrichtung, während knapp 6.000 Schülerinnen und Schüler am gemeinsamen Unterricht teilnehmen. Im Grundschulbereich beträgt die Quote der Kinder, die eine separate Einrichtung besuchen nur noch 2 Prozent. Der Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler hat sich in Brandenburg in den letzten Jahren unterschiedlich entwickelt: So sank der zahlenmäßig größte Anteil an allen Behinderungsformen, die Diagnosestellung „Lernen“, von 55,8 auf 48 Prozent der Förderfälle, wohingegen der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zugeordnet wurden von 10,5 auf 15,9 Prozent anstieg. Vergleichbares gilt für die Bedarfsklassifizierung „Sprache“, für die eine Steigerung von 8,8 auf 9,7 Prozent der Förderfälle zu verzeichnen ist. Diesen Diagnosestellungen steht in Brandenburg eine zu geringe Zahl von Sonderpädagogen gegenüber, die außerdem vielfach nicht weit entfernt von der beruflichen Altersgrenze sind. Ein nicht unerheblicher Teil dieser Lehrkräfte verfügt zudem nicht über eine sonderpädagogische Erstausbildung. Dies ist nicht zuletzt Produkt einer Entscheidung, mit der eine Ausbildung von Sonderpädagogen an der Universität Potsdam bereits vor Jahren eingestellt wurde. Aktuell gibt es nur noch eine – zudem nicht besetzte Professur – durch die ein sonderpädagogisches Grundwissen an Lehramtsstudierende für das Regelschulsystem vermittelt werden soll. Im Koalitionsvertrag der jetzigen Landesregierung wurde Ende 2009 die Wiedereinführung einer grundständigen, universitären Ausbildung für sonderpädagogische Förderbedarfe vereinbart. Entsprechende Verhandlungen zur Klärung der Studiengangsoptionen und der notwendigen Aus-

stattungskapazitäten für eine Immatrikulation zum WS 2012/13 wurden mit der Universität Potsdam kurze Zeit darauf aufgenommen. Das Präsidium der Universität hat dann unter Beteiligung des Zentrums für Lehrerbildung eine Arbeitsgruppe gebildet, um ein inhaltliches Konzept für die Einrichtung eines entsprechenden Studiengangs an der Universität Potsdam zu erarbeiten und parallel den Finanzierungsbedarf zu kalkulieren.

Das Konzept für ein Lehramt Inklusionspädagogik. In den Beratungen zur Konzeption eines neuen Studiengangs wurden die Empfehlungen des Gutachtens zur Konzeption der Lehrerbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam aufgegriffen, die seinerzeit unter Leitung von Prof. Lemmermöhle erarbeitet wurden. Dort wurde im Hinblick auf den Bedarf an sonderpädagogischen Kompetenzen für das Land Brandenburg u.a. empfohlen⁴:

- einen *grundständigen* Studiengang der Sonderpädagogik in den Fachrichtungen „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ an der Universität Potsdam zu etablieren,
- eine horizontale Einbeziehung sonderpädagogischer Lehrinhalte in *alle* lehramtsbezogenen Studiengänge zu realisieren,
- im Rahmen eines sonderpädagogischen Studiengangs ein *Profil Primarstufe* und ein *Profil Sek.I* anzubieten,
- die sonderpädagogischen Studienanteile (Majorfach) im BA *crosskategorial* über die drei angebotenen Förderschwerpunkte und im Master *kategorial*, d.h. vertiefend in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen zu konzipieren.

⁴vgl. Gutachten der Expertenkommission für die Lehrerbildung 2007, S. 29f. verfügbar unter: http://www.uni-potsdam.de/pressmitt/2008/Gutachten_Lehrerbildung.pdf

Die vorgeschlagene Auswahl der sonderpädagogischen Fachrichtungen entspricht zwar durchaus der Bedarfslage im Land Brandenburg, die Empfehlung für eine stufenspezifische Schwerpunktbildung einerseits auf die Primarstufe, andererseits auf die Sekundarstufe I liegt jedoch quer zur Schulstruktur in Brandenburg und Berlin. Diese regionale Struktur einer 6-jährigen Grundschule bildet sich auch in der Lehrerbildung ab, indem an der Universität Potsdam die Lehramtsstudiengänge Sek.I/Primarstufe nach dem Typ 2 der KMK-Vorgaben, dem „Übergreifenden Lehramt der Primarstufe und aller oder einzelner Schultypen der Sekundarstufe I“ ausgebildet werden. Daneben gibt die KMK weitere Lehramtstypen vor:

Typ 1 - spezialisiert auf die Primarstufe,

Typ 3 - spezialisiert auf die Sek.I

Typ 6 - „Lehramt Sonderpädagogik“.

Für letzteren sind auch mindestens 30 Leistungspunkte mehr als für die Typen 1-3 zu studieren. Damit deutet sich bereits an, welche administrativen Hürden in der Konzeption neuer Studiengänge zu bewältigen sind, denn die KMK-Vorgaben für die Akkreditierungsfähigkeit von Lehramtsstudiengängen sehen je nach Schulstufe und -typ auch jeweils andere

ligen Lehrämter widerspiegeln. Für die Universität Potsdam zeichnet sich ein Votum für ein Studiengangskonzept ab, das *stufenspezifisch* und *crosskategorial* in enger Anlehnung an die vorhandenen Studiengänge für das Lehramt Sek.I/Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen konzipiert ist. Für ein neu einzurichtendes *Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik* wird dabei davon ausgegangen, dass Unterricht in der Grundschule eine fachlich und didaktisch breite Expertise über mehrere Lernbereiche, die sogenannten kleinen Fächer der Grundschule (Klassenlehrerprinzip) und pädagogisch-psychologische Professionalität in der Gestaltung individueller Lernprozesse in einer heterogenen Gruppe voraussetzen. Hieraus ergibt sich, dass die Konzeption eines Studiengangs, der sowohl stufenübergreifende als auch förderpädagogische Kompetenzen vermitteln soll, fachlich-inhaltlich nicht im Rahmen eines Studiengangs mit 270 Leistungspunkten vertretbar ist. Um gleichwohl professionelle Expertise für die Prävention von Behinderungen und Frühförderung von Risikokindern in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung für die Primarstufe ausbilden zu können, wird ein crosskategoriales Studiengangskonzept favorisiert, in dem die

Neue Lehramtsstudiengänge?

- Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik*
- Lehramt Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik*

Relationen zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen, grundschulpädagogischen und schulpraktischen Studienanteilen vor, die sich nicht zuletzt in unterschiedlichen Besoldungsgruppen für die jewei-

genannten Förderbedarfe in einem inklusionspädagogischen Fachstudium fokussiert werden. Damit können gleichzeitig die KMK-Auflagen für den Lehramtstyp I (LA für die Primarstufe) mit einem Wahl- oder Schwerpunktfach erfüllt werden. Konkret bedeutet dies, dass die crosskategorialen Studienanteile an die Stelle des Studiums des einen „großen“

(Unterrichts-)Faches treten, das an der Universität Potsdam obligatorisch ist bei der Schwerpunktsetzung des Lehramtsstudiums auf die Primarstufe. Mit dem Verzicht auf dieses fachwissenschaftliche Studium für ein Unterrichtsfach zugunsten inklusionspädagogischer Studienanteile ist folgerichtig der Anspruch auf die Erteilung von Fachunterricht nicht mehr aufrecht zu erhalten – ein Anspruch, der den Kern des stufenübergreifenden Ausbildungskonzepts ausmacht. Das Konzept dieses inklusionspädagogischen Studiengangs erfüllt damit aber die KMK-Regeln für ein Lehramt Sonderpädagogik mit 120 LP für „fachrichtungsspezifische und fachrichtungsübergreifende Studienanteile unter Berücksichtigung der gemeinsamen Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ in einem Studiengang, der sich in seiner Länge nicht von der Ausbildung für das Lehramt Sek.I mit dem Schwerpunkt Primarstufe unterscheidet. Abbildung 1 verdeutlicht die Veränderungen des neuen Studiengangs *Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik* gegenüber dem Studiengang *Sek.I/P mit dem Schwerpunkt Primarstufe* für die allgemein bildenden Schulen.

Vergleichbare Vorschläge sind von der Arbeitsgruppe auch für einen weiteren neuen Studiengang, „Lehramt Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik“, entwickelt worden. Für beide Studiengangsoptionen liegen modularisierte Studienverlaufsplanungen vor. Die Verhandlungen mit den beiden zuständigen Fachministerien, MBS und MWfK, über die notwendige finanzielle Ausstattung der neuen, ergänzend zu den vorhandenen Lehramtsstudiengängen geplanten Einführung inklusionspädagogischer Studiengänge, dauern an.

Abb. 1: Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik (270 LP)

Bachelor (180 LP)	1 Fach	2. Fach	3. Fach	Primarstufen-spez. Bereich (PSB)	Bildungswissenschaften (EWS)
Lehramt Sek.I/P mit dem Schwerpunkt Primarstufe	1 großes Fach 69 LP	1 kleines Fach Deutsch 35 LP	1 kleines Fach Mathematik 35 LP	20 LP	15 LP
Neuer Studiengang: <i>Lehramt Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik</i>	Inklusionspädagogik (Lernen, Sprache Emotionale u. soziale Entwicklung) 60LP	Lernbereich Deutsch 38 LP	Lernbereich Mathematik 38 LP	Primarstufenpez. Bereich und Anfangsunterricht 23 LP	Bildungswissenschaften (EWS) 15 LP
Veränderung gegenüber dem Regellehramt	-69 LP 1 großes Fach	+3 LP 1 kleines Fach	+3 LP 1 kleines Fach	+3 Anfangsunterricht	

Master 90 LP	1 Fach	2. Fach	3. Fach	PSB	EWS	Praxissemester
Lehramt Sek.I/P mit dem Schwerpunkt Primarstufe	1 großes Fach 14 LP	1 Kleines Fach Deutsch 3 LP	1 kleines Fach Mathematik 3 LP	10 LP	25 LP	20 LP
Neuer Studiengang: <i>LA-Primarstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik</i>	Förderschwerpunkt z.B. Lernen 15 LP	Lernb. Deutsch 3 LP	Lernb. Mathe 3 LP	PSB 9 LP	Förderschwerp. z.B. Sprache 15 LP	Allg. Inklusionspädagogik 10 LP
Veränderung gegenüber dem Regellehramt	- 14 LP 1 großes Fach			-1 PSB	- 25 EWS	

Eine Universität für alle - Studium und Behinderung

Tutorenprojekt an der Universität Potsdam

Ausgangssituation und Zielstellung

Neue Sichtweisen zu den Themen Chancengleichheit, Barrierefreiheit und Diskriminierung konnten sich insbesondere durch die Etablierung eines neuen, auf Selbstbestimmung basierenden, Behinderungsbegriffes spätestens seit der Jahrtausendwende auch in Deutschland durchsetzen. Diese Entwicklung lässt sich ebenso in den Novellierungen der Gesetze auf Landes- und Bundesebene nachzeichnen. Die Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2007) ist der Höhepunkt dieser Veränderung. Deutschland bekennt sich mit der Ratifizierung dieser Konvention zu einer inklusiven Bildung in Schule und Hochschule. Den Hochschulen kommt hierbei eine besondere Rolle zu, da hier die zukünftigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Ingenieurinnen und Ingenieure, aber auch Juristinnen und Juristen und Lehrerinnen und Lehrer studieren, die in ihren späteren Tätigkeiten Vorbildfunktionen übernehmen sollen.

Wie ist der derzeitige Stand bezüglich Chancengleichheit für Studierende mit Behinderung/chronischer Krankheit an deutschen Hochschulen?

Untersuchungen bestätigen, dass diese nach wie vor ein besonderes Maß an Durchsetzungs- und Beharrungsvermögen mitbringen müssen, um erfolgreich studieren zu können. Mit anderen Wor-

ten, ein wirklich barrierefreies Studium wird an vielen deutschen Hochschulen derzeit nicht erreicht. Sicher steht nach wie vor die bauliche Barrierefreiheit in allen Überlegungen an erster Stelle. Deswegen ungeachtet haben sich die Verantwortlichen eines gemeinsamen Pilotprojektes der Universität Potsdam und der Informations- und Beratungsstelle (IBS) des Deutschen Studentenwerkes (DSW) bewusst eine andere Zielstellung auf die Agenda gesetzt. Unter dem Titel „Eine Universität für alle - Studium und Behinderung“ beschäftigt sich dieses Projekt mit den Barrieren in den Köpfen der Hochschulangehörigen. Hierbei steht die Mehrheit der Universitätsmitglieder im Mittelpunkt – die Studierenden.

Was wurde beabsichtigt?

Zunächst sollten Wissen und Erfahrung zum Thema „Studium und Behinderung“ vermittelt werden, um auf dieser Basis die Teilnehmerinnen und Teilnehmer insgesamt für die Problematik zu sensibilisieren. In der Folge wurde angestrebt, das Thema aktiv in die Studierendenschaft weiterzutragen und damit in „der breiten Masse“ ein Umdenken zu erreichen und „Eine Universität für alle“ real vorstellbar zu machen.

Das Projekt konkret

An der Universität Potsdam werden seit 1997 unter dem Motto „Von Studierenden für Studierende“ von der Zentralen

Dr. Irma Bürger

Universität Potsdam
Zentrale Studienberatung
und Studierendenmarketing

Kontakt unter:

irma.buerger@uni-potsdam.de

Studienberatung (ZSB) Erstsemestler-tutorinnen und Erstsemestlertutoren ausgebildet, die die neuen Studierenden in der Studieneingangsphase begleiten. Genau hier war es möglich, sich einem bereits vorhandenen und erfolgreichen Projekt anzuschließen. Damit bot sich von Beginn an eine reale Chance, den zweiten Teil unserer Zielstellung erfolgreich umzusetzen: Über studentische Multiplikatoren viele Studierende zu erreichen, zu informieren, zu sensibilisieren und schließlich Barrieren in den Köpfen abzubauen. Die Arbeit begann im Sommer 2007. Studierende mit und ohne Behinderung erarbeiteten und erprobten gemeinsam mit der Behinderenbeauftragten ein Schulungsmodul. Dieses ist seit dem Sommersemester 2009 fester Bestandteil der Tutorenausbildung der Zentralen Studienberatung.

Was wird hier vermittelt?

Zunächst geht es um konkretes Fachwissen zum Thema Behinderung. Gesetzliche Grundlagen werden diskutiert, der Behinderungsbegriff erläutert und der Komplex Hochschule aus der Sicht des Themas „Studieren mit Behinderung“ betrachtet. Die Theorie wird im Anschluss von Studierenden mit und ohne Behinderung sowie durch Filmmaterial praktisch und damit für alle nachvollziehbar erlebbar gemacht. Die zukünftigen Tutorinnen und Tutoren zeigten großes Interesse und legten fest: Dieses Thema muss zum festen Ausbildungsbestandteil der Tutorenschulung werden. Denn unsere Universität ist für alle da. Den Studierenden ohne Behinderung fehlt es einfach an Wissen und an den notwendigen Erfahrungen, um ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Behinderung ohne Hemmungen zu begegnen.

Das soll sich ändern. Der Kommentar eines Teilnehmers verdeutlicht diese Auffassung: „Für mich stellten sich sofort unzählige Fragen, schließlich war dies doch ein Bereich, mit dem man im Verlaufe seines Studiums wenig in Berührung kommt. Im anschließenden Gespräch erfuhr ich, dass meine Kommilitonen ebenfalls reges Interesse an diesem Thema hatten, sodass wir noch in der Pause lebhaft eigenes Verhalten und Erfahrungen reflektierten und uns über eigene Ängste und Unsicherheiten im Umgang mit Behinderten austauschten. Dass an diesem Tag eine Studierende mit einer Sehbehinderung diesen Teil mitgestaltete, empfand ich als außerordentlich hilfreich, konnte sie doch aus persönlichen Erfahrungen exemplarisch ihre Studiensituation darlegen und wir uns mit Fragen direkt an sie wenden.“

Ein wirklich barrierefreies Studium wird an vielen deutschen Hochschulen derzeit nicht erreicht.

Warum war das Projekt erfolgreich?

Das Pilotprojekt konnte an unserer Universität ohne großes Aufsehen und ohne zusätzliche finanzielle Mittel dauerhaft etabliert werden. Erst mit einem gewissen Abstand sowie durch interessierte Nachfragen von Kolleginnen und Kollegen anderer Hochschulen wurde uns bewusst, dass unser Tutorenprojekt derzeit etwas einzigartiges für deutsche Hochschulen darstellt.

Was waren aus der Sicht des Projektteams die Erfolgsfaktoren?

- *Zielgruppe: Studierende*
Studierende sind – einfach ausgedrückt – „nahe am Thema dran“. Gleichzeitig ist die studentische Zielgruppe eine interessierte und anspruchsvolle Zuhörerschaft, die

auch längerfristig als Multiplikatoren für unser Thema geeignet ist.

- *Gemeinsame Gestaltung der Veranstaltungen von Studierenden mit und ohne Behinderung*

Ein ganz entscheidender Erfolgsfaktor war die gemeinsame Planung und Gestaltung aller Veranstaltungen durch Studierende mit Behinderung. Sie waren Ideengeberinnen und Ideengeber und Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der inhaltlichen Gestaltung des Ausbildungsmoduls und prägten mit ihren Erfahrungen die Veranstaltungen, die Tutorenausbildung zugleich maßgeblich. Auf den Punkt gebracht: Durch die Beteiligung von studentischen Expertinnen und Experten mit und ohne Behinderung konnte den angehenden Erstsemestlertutorinnen und Erstsemestlertutoren die Sichtweise von gelebter Chancengleichheit real erlebbar gemacht werden. Damit waren alle motiviert, dieses Thema sensibel und überzeugend an die Erstsemestlerinnen und Erstsemestler heranzutragen.

- *Einbindung in die Tutorenausbildung der ZSB*

Durch den bereits bestehenden modularen Aufbau der Tutorenausbildung war es möglich, das erarbeitete

Ausbildungsmodul ohne größeren Aufwand zu integrieren. Die Einbindung in die bereits bestehenden Strukturen hat Doppelstrukturen und Ineffizienzen verhindert und das zeitliche Budget der Zielgruppe nicht überstrapaziert.

Ausblick

Mit diesem Artikel verfolgt das Projektteam ebenfalls eine konkrete Absicht: Es soll in einem nächsten Schritt darum gehen, andere Gruppen der Hochschule zu sensibilisieren, um gemeinsam eine „Uni für alle“ zu schaffen. Denn gemeinsames Studieren, Forschen und Arbeiten verlangt ein Umdenken bei Studierenden

Gemeinsames Studieren, Forschen und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung bedeutet vor allem Abbau der Barrieren in den Köpfen.

und Mitarbeitern der Hochschule: Weg von der Auffassung – Studierende und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Behinderung haben Einschränkungen, ihnen muss geholfen werden; hin zu der Überzeugung – Sie sind gleichberechtigte Partnerinnen und Partner, wir müssen uns gemeinsam mit ihnen für Chancengleichheit engagieren.

Unser Projekt hat praktisch bewiesen, dass dies funktioniert, wenn insbesondere die Barrieren in den Köpfen der Menschen als Hindernis erkannt und abgebaut werden.



Das Team "Eine Universität für alle"

"Probier´s doch mal mit Höflichkeit"

Das multimediale Lernmedium

Die Umsetzung von schulischer Inklusion bedeutet im Alltag nicht nur Veränderungen in der schulischen Organisation und der Unterrichtsmethodik, sondern rückt auch den Punkt „soziales Lernen“ in den Fokus. Da in der Primarstufe die kindliche Aufmerksamkeitsspanne das Lernzeitbudget begrenzt, lassen sich Curricula nicht beliebig erweitern. Multimediale Lernmedien wie das multimediale Training „Probier´s doch mal mit Höflichkeit“, die gleichzeitig fachliche und soziale Inhalte vermitteln, könnten einen interessanten Lösungsansatz darstellen. Mit dem Salamanca-Statement forderte die UNESCO-Konferenz zum Thema Bildung in ihrem Abschlußbericht, dass die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Bildungssystems als Chance zu begreifen sind. Die Bildungssysteme sollten inklusiv ausgerichtet werden, so dass den unterschiedlichen physischen, psychischen und sozialen Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen werden kann, um allen Kindern von Beginn ihrer Schulzeit an die Teilhabe zu ermöglichen (UNESCO, 1994a).

Das bedeutet in der praktischen Umsetzung Schulzentren, in denen alle Kinder gemeinsam lernen. Kinder mit physischen und psychischen Einschränkungen lernen nicht in speziellen Einrichtungen, sondern sind Teil der Diversität. Damit die soziale, physische und psychische Diversität der Schülerinnen und

Schüler nicht zu Ausgrenzung, Gruppenbildung und Spannungen zwischen bestimmten Gruppen führt, wird der Punkt soziales Lernen immer wichtiger. Soziales Lernen ist mittlerweile als eigenes Thema in den Curricula verankert. Das Zeitbudget jedoch, das für das Lernen insgesamt zur Verfügung steht, bleibt relativ gleich. So lassen sich die Curricula nicht beliebig erweitern. Besonders im Grundschulbereich setzt die kindliche Aufmerksamkeitsspanne Grenzen. Daraus lässt sich eine einfache Schlussfolgerung ableiten: Inklusion stellt auch neue Anforderungen an die Lernmedien. Fachliches Lernen könnte mit sozialem Lernen eine Einheit bilden. Gerade Deutsch- und Sachkundeunterricht würden sich gut eignen, Grammatik, Sprachvermögen und Sachthemen miteinander zu verbinden. Neue Lernmedien als, salopp gesprochen, Eierlegende Woll-Milch-Sau? Das mit einem Lernmedium hier Erfolg versprechende neue Wege beschritten werden können, zeigt ein als multimediales Lernmedium konzipiertes Anti-Mobbing-Training für die vierte Klassenstufe mit dem Titel „Probier´s doch mal mit Höflichkeit“, das soziales und fachliches Lernen gemeinsam vermittelt. Ziel des Trainings war es, über Gewalt und Ausgrenzung in Form von Mobbing an Schulen zu informieren, gewalthaltige Einstellungen zu verringern und gleichzeitig fachliches Wissen im Fach Deutsch oder Sachkunde zu



Christine Ludwig
Universität Potsdam
Department Psychologie

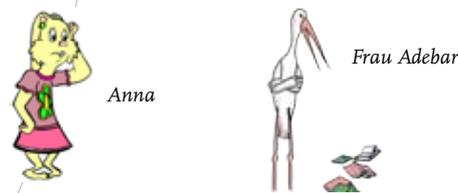
Kontakt unter:
chludwig@uni-potsdam.de

vertiefen. Das Training lief in der Zeit vom 15. März bis 15. April 2011 an vier Klassen der vierten Jahrgangsstufe von Potsdamer Grundschulen in verschiedenen sozialen Umgebungen. Insgesamt 91 Kinder nahmen an der Evaluation teil (N=91 / w=45 / m=46). Das Training präsentiert Lerninhalte aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder (Gewalt, Konflikte, Lösungen) zusammen mit Inhalten aus dem Deutsch- und Sach-

Ziel des Trainings war es, über Gewalt und Ausgrenzung in Form von Mobbing an Schulen zu informieren, gewalthaltige Einstellungen zu verringern und gleichzeitig fachliches Wissen im Fach Deutsch oder Sachkunde zu vertiefen.

kundeunterricht in einem zeitgemäßen DVD-Format. Es basiert auf Befunden zu multimedialem Lernen und vermittelt die relevanten Informationen sowohl über einen auditiven als auch einen visuellen Weg (Mayer, 2001). Dies optimiert die Informationsverarbeitung. Die Bildinformation wird an Schlüsselstellen leitmotivisch mit musikalischen Themen unterlegt, um die emotionale Wirkung der Bilder zu verstärken (Baumgartner et al., 2006). Da Musik nicht nur die Wirkung von Bildern verstärkt, sondern auch anregend und motivierend wirken kann (Hesse, 2003), wurde das Training in zwei Fassungen erstellt, um Erkenntnisse über den Einfluss von Musik zu gewinnen. Im Unterschied zu „normaler“ TV-Kost wird im Training das Modalitätsprinzip beachtet. Im Gegensatz zu TV-Unterhaltung, in der es vorwiegend darum geht Spannungseffekte zu erzielen, wurden in dem Training Informationen nach einem ausgeklügelten Muster so präsentiert, dass sich auditiver und visueller Informationsweg optimal ergänzen (Mayer, 2001) und so ein größerer Lernerfolg möglich ist. Das

Training besteht aus einer DVD, einem Manual und Schülerarbeitsblättern, die aufeinander abgestimmt sind. Es enthält fünf Trainingsmodule à 90 Minuten. In diesen Modulen arbeiten die Schülerinnen und Schüler an einem exemplarischen Mobbing-Fall in der Schule sowie an dessen Lösung. Die Geschichte stellt die Gruppierungen vor, die ein schulisches Setting, in dem Mobbing stattfinden kann, in typischen Rollenkonstellation und bestimmten Verhaltensweisen prägen: Täter, Opfer, Bystander, Außenstehende und Lehrkräfte. Die in einen Mobbingfall involvierten Gruppierungen Täter, Opfer, Bystander, Verteidiger und Außenstehende sowie Klassenlehrkraft und Eltern, werden als typische Tierfiguren dargestellt, um Anknüpfungspunkte zu tatsächlichen Personen aus dem Klassenalltag zu vermeiden.



Zeichnungen: Johannes Erdmann, Johannes von Döhren

Damit die Schülerinnen und Schüler einen emotionalen Bezug zu den Tierfiguren finden, werden die Figuren jeweils mit einem eigenen musikalischen Leitmotiv charakterisiert, das durch das Training hindurch moduliert wird. Die Geschichte des Mobbingfalls mit seiner Lösung (nach dem Anti-Bullying-Programm nach Olweus; Olweus 1997, zitiert nach Schubarth, 2010) sehen die Kinder auf einer DVD-Vorführung. An kritischen Stellen wird die Geschichte durch Fragen und Arbeitsaufgaben angehalten; hier stoppt die DVD jeweils automatisch. Anschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler Aufgaben, die

sie entweder in einem Quiz, einer Gruppendiskussion, in Kleingruppenarbeit mit anschließender Präsentation oder in kleinen angeleiteten Rollenspielen lösen. Nachdem die Aufgabe bearbeitet wurde, geht die Geschichte auf der DVD weiter. Da sozialverträgliche Lösungen von Konfliktfällen relativ ähnlich verlaufen, sind die Lösungsvorschläge der Schülerinnen und Schüler in einem gewissen Grad vorhersehbar. Wie Kinder in dieser Alterstufe typischerweise mit Konflikten umgehen, wurde in einer Vorstudie des Trainings ermittelt. Damit war es möglich altersgerechte Lösungsvorschläge in den Verlauf der Geschichte einzubauen. Die Schülerinnen und Schüler erleben es als Bestätigung ihrer soeben erarbeiteten Lösungen, wenn genau diese Lösungen im nächsten Kapitel der Geschichte vorkommen. Die Schritte der Geschichte sind programmiert; das Arbeitstempo und die Arbeitsschritte der einzelnen Aufgaben können die Kinder selbst mitbestimmen. Zusätzlich wurden in der Trainingsfassung mit Musik kreative Aufgaben angeboten. So lernen die Schülerinnen und Schüler z. B. ein Anti-Mobbing-Lied und können dazu je nach Wunsch und Fähigkeit eine eigene Choreographie entwickeln. Die Trainingsdurchführung erfordert eine andere Sitzordnung als die häufig üblichen drei Bankreihen. Die Module eins bis drei finden in einem Stuhlkreis statt, da die Schülerinnen und Schüler hier auch von eigenen Erfahrungen und Emotionen berichten und kleine Rollenspiele ausführen. Hier ist es wichtig, dass sich alle gegenseitig gut sehen können. Im vierten Modul wird in der Klasse zusammen mit der Lehrkraft

als Kernstück des Trainings ein Anti-Mobbing-Vertrag mit den entsprechenden Sanktionen bei Vertragsverstößen ausgehandelt. Im fünften Modul werden fünf Spielinseln für fünf Spielteams gebildet, die das erworbene Wissen in einem Wettbewerb um das beste Anti-Mobbing-Team umsetzen. Das Siegerteam erhält eine Urkunde.

Bezogen auf die schulischen Handlungsebenen (Schubarth, 2010) vermittelt das Training auf der individuellen Schülerebene im Bereich „Soziales Lernen“ Wissen über das Phänomen Mobbing. Die Fragen „Wo kann ich als Betroffener Hilfe finden?“ und „Was kann ich tun, wenn ein Mitschüler gemobbt wird, ohne mich selbst zu gefährden?“ werden geklärt. Die prosozialen Einstellungen in der Klasse werden stärker, zusätzlich werden die Kinder ermutigt, in einer Gruppe zu arbeiten. Auf der Klassenebene werden die Kommunikations- und Interaktionskompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert. Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Fragen „Wie schreite ich als Außenstehender wirksam bei Mobbing-Vorfällen in der

Inklusion stellt auch neue Anforderungen an die Lernmedien. Fachliches Lernen könnte mit sozialem Lernen eine Einheit bilden.

Schule ein?“ und „Wie erreiche ich, dass mir als Opfer eines Mobbing-Vorfalles geholfen wird?“ Als nachhaltiges Ergebnis hat die Klasse in einem Anti-Mobbing-Vertrag Klassenregeln für den sozialen Umgang mit den jeweiligen Sanktionen festgelegt. Die Eltern werden ebenfalls mit einbezogen. Sie erhalten ein Informationsschreiben, in dem mögliche Anzeichen, die im Verhalten ihrer Kinder auf einen Mobbing-Vorfall deuten könnten, erläutert werden. Sie werden zusätzlich über den geschlossenen Anti-Mobbing-Vertrag informiert

und gebeten, bei vermuteten Mobbing-Vorfällen in der Klasse umgehend mit der Schule Kontakt aufzunehmen. Fachlich greift das Training Inhalte für die dritte und vierte Klassenstufe aus den Rahmenlehrplänen der Fächer Deutsch, Sachkunde und – in der Trainingsfassung mit

Musik – im Fach Musik auf. Das Training lässt sich als fächerübergreifendes Projekt realisieren oder als vertiefte Thematik in einem der genannten Fächer. Folgende Anforderungen und Inhalte der jeweiligen Fächer werden mit dem Trainingsinhalt verschränkt:

Tab. 1 Rahmenlehrpläne Brandenburg Anforderungen Primarstufe 3 / 4
(Quelle: Bildungserver Brandenburg)

Fach	Anforderung	Trainingsinhalte
Deutsch	<p><u>Interesse an Gesprächen entwickeln:</u> => Gesprächsbeiträge themenorientiert und zusammenhängend einbringen => Konfliktlösungen diskutieren und bewerten => Lernerfahrung (Arbeitsergebnisse) austauschen</p> <p><u>Sprechanlässe kennen und nutzen</u> => Sachverhalte vortragen => im Rollenspiel verschiedene Perspektiven einnehmen => nonverbale Botschaften deuten</p> <p><u>Bau der Sprache verstehen</u> => Wort- und Zeitformen</p> <p>=> Bildgeschichte</p> <p><u>Medien nutzen</u> => Medienerfahrung reflektieren</p>	<p>Modul 1: => Diskussion über Rechtfertigungsversuche von Gewalt Modul 2: => begründete Auswahl einer Lösungsstrategie, Suche nach eigenen Lösungsvorschlägen Modul 3: => Strategien zur Konfliktlösung speziell bei Mobbing</p> <p>Modul 2 / Modul 3 / Modul 5: => Lösungen in kleinen Rollenspielen darstellen => Personenbeschreibung mittels Gesichtsausdruck, Haltung und Handlung</p> <p>Modul 2 / Modul 3: => Adjektive benutzen => Verben benutzen => Aktiv und Passiv</p> <p>Modul 1: => Bilder zu einer sinnvollen Geschichte ordnen Modul 2: => Figurenbeschreibung => Aktiv und Passiv Modul 3: => Tätigkeitsbeschreibung</p> <p>Modul 5: => Internetnutzung => Cyber-Mobbing</p>
Sachkunde	<p><u>Soziale Kompetenz</u> => sich in andere einfühlen => verbale und nonverbale Ausdrucksformen</p> <p><u>Kooperationen fördern</u> => gemeinsam Lösungsstrategien entwickeln</p> <p><u>Konfliktmanagement</u></p>	<p>Modul 3: => Personenbeschreibung mittels Gesichtsausdruck, Haltung und Handlung</p> <p>Modul 2 / Modul 5: => gemeinsame Entwicklung und Präsentation einer Gruppenarbeit zu Lösungsstrategien</p> <p>Modul 4: => Aushandeln eines Anti-Mobbing-Vertrages für die ganze Klasse</p>
Musik	<u>Musik erfinden, wiedergeben und gestalten</u>	<p>=> Erlernen des Anti-Mobbing-Liedes => eigene Gestaltung des Liedes</p>

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an Aufgaben zum sozialen Lernen, die jeweils mit fachlichen Inhalten verbunden werden, oder sie arbeiten an fachlichen Aufgaben, die gleichzeitig soziales Lernen ermöglichen. Im Ergebnis wurde das Training in beiden Fassungen von den Schülerinnen und Schülern sehr gut angenommen. Die Verdichtung der Aufgaben erwies sich als altersgerecht und wurde gut bewältigt. Besonders die Transferleistung im fünften Modul, in dem das erworbene Wissen über Mobbing von den Mitgliedern der Teams angewendet werden muss, wurde von den anwesenden Lehrkräften als überzeugende Leistung ihrer Klasse eingeschätzt.

Die Evaluation dauert noch an.

In den Rückmeldebögen der Schüler (89 auswertbare, 2 nicht auswertbare Bögen) zeigten sich jedoch im Trend durchgehend leichte Unterschiede zwischen den Trainingsfassungen mit Musik (N=41 Teilnehmer) und ohne Musik (N=48 Teilnehmer). Die Kinder konnten mit Schulnoten von 1 (=sehr gut) bis 5 (=gar nicht) angeben, wie gut ihnen das

Training gefallen hatte, und in einer dichotomen Entscheidung „ja“ oder „nein“ ankreuzen, ob sie ihrer Meinung nach etwas gelernt hätten. Bei Antwort „ja“ wurden die Kinder gebeten auszuführen, was sie gelernt hätten. Die Teilnehmer der Musikfassung gaben im Schnitt die Note 1,6. 33 von 41 Kindern berichteten einen Wissenszuwachs; 32 davon begründeten, was sie gelernt hätten. Teilnehmer der Fassung ohne Musik gaben im Schnitt die Note 2,1. 34 von 48 Kindern berichteten hier von einem Lerngewinn, den sie auch begründeten. Weiterhin zeigte sich, dass die Bewertung der Kinder in Klassen mit höherer sozialer Diversität insgesamt positiver ausfiel.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Konzeption neuer multimedialer Lernmedien, die fachliches und soziales Lernen verbinden, von den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Alterstufe auch in Klassen mit höherer Diversität gut angenommen wurde. Daher ist zu vermuten, dass solche neuartigen Konzepte den Weg zur Inklusion unterstützen.

Literatur:

- Baumgartner et al. (2006). The emotional power of music: How music enhances the feeling of affective pictures. *Brain Research*, 1075 (1) 151-164
- Bildungsserver Brandenburg http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/curricula_gs_bb.html (abgerufen am 01.06.11)
- Hesse, H.-P. (2003). *Musik und Emotion*. Wien u. New York: Springer
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Ludwig, Ch. (2011). Erstellung und Evaluation des multimedialen Trainings „Probier’s doch mal mit Höflichkeit“. Universität Potsdam. Department Psychologie, Diplomarbeit am Lehrstuhl Pädagogische Psychologie. In Bearbeitung.
- Schubarth, W. (2010). *Gewalt und Mobbing an Schulen*. Kohlhammer: Stuttgart.
- UNESCO (Hrsg.): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Access and Quality*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. 1994a, URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (abgerufen am 01.06.11)

Sensibilisieren statt Kritisieren

Arbeiten mit und an Sprache im Deutschunterricht¹

Der Sprachgebrauch von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund steht immer wieder im Fokus. Es wird von „sprachlichem Unvermögen“ oder gar vom „Verfall der deutschen Sprache“ gesprochen, und nicht nur die Öffentlichkeit, auch die Schule stört sich oft an den Ausdrucksweisen der Jugendlichen.

Deutsch ist nicht gleich Deutsch

Fest steht: „Das Deutsche“ gibt es gar nicht, vielmehr umfasst die deutsche Sprache eine Vielzahl von Dialekten, Varietäten und Stilen. Vielen hört man mehr oder weniger stark ihre regionale Herkunft an, und jeder von uns spricht im familiären und bekanntschaftlichen Kreis anders als etwa mit Vor-

gesetzten oder fremden Personen. Auch Jugendsprachen und Einflüsse aus anderen Sprachen sind Teil dieser Vielfalt und bereichern die deutsche Sprache. Worum es bei der Kritik an der Sprache der Jugendlichen eigentlich geht, sind ihre Kompetenzen im Standarddeutschen. Es steht außer Frage, dass das Beherrschen des Standards wesentlich für Jugendliche in Bezug auf Bildungserfolg, Berufseinstieg, beruflichen Werdegang und nicht zuletzt für ihre Teilhabe an der Gesellschaft ist. Standarddeutsch sollte zu ihrem sprachlichen Repertoire gehören und sicher beherrscht werden. Das ist ein Ziel des Sprachunterrichts in

der Schule; jedoch wird dabei noch allzu selten auf die Sprache der Jugendlichen als Ressource zurückgegriffen – vor allem auch in Anbetracht dessen, dass diese Sprache in einem bestimmten Kontext ihre Daseinsberechtigung hat.

Ziele und Konsequenzen für den Sprachunterricht

Das Bewusstmachen sprachlicher Diversität und ihrer situativen Angemessenheit, wie es theoretisch auch schon seit den 1980er Jahren im Konzept der "language awareness" sowie in Ansätzen des

Ein sprachlich kompetenter Jugendlicher, der sich der Gesprächssituation und dem jeweiligen Gesprächspartner entsprechend angemessen äußern kann, ist ein Ziel, das sich der Deutschunterricht setzen sollte.

kommunikativen Deutschunterrichts gefordert wird, sollte ein zentraler Punkt des Sprachunterrichts sein. Er muss dabei so ausgerichtet sein, dass Schülerinnen und Schüler selbstentdeckend verschiedene Sprach- und Stilebenen ergründen sowie deren Angemessenheit in Abhängigkeit von der kommunikativen Situation austesten können. Ein sprachlich kompetenter Jugendlicher, der sich der Gesprächssituation und dem jeweiligen Gesprächspartner entsprechend angemessen äußern kann, ist ein Ziel, das sich der Deutschunterricht setzen sollte.



Katharina Mayr
Universität Potsdam
Institut für Germanistik

Kontakt unter:
kmayr@uni-potsdam.de

¹ Die diesem Beitrag zu Grunde liegende Forschung wurde z.T. ermöglicht durch die DFG-Förderung für den Sonderforschungsbereich 632 „Informationsstruktur“ (Teilprojekt „Kiezdeutsch“; Leitung: H. Wiese).

„Reflexion über Sprache“ im

Rahmenlehrplan

Dass Themen wie „Reflexion über Sprache“ (hier der Begriff aus dem RLP Berlin 2006) in den Rahmenlehrplänen definiert wurden, zeigt, dass solche sprachdidaktischen Ansätze ihren Niederschlag bis in die Verordnungen zum Deutschunterricht gefunden haben. Damit soll ein Deutschunterricht, in dem nicht nur Schriftsprachnormen, sondern ebenso Sprachbewusstheit und das Wissen um Situationsangemessenheit im Fokus stehen, Möglichkeiten eröffnen, der Diversität im Klassenraum gerecht zu werden. Sprachunterricht ist damit auch nicht mehr lediglich Unterweisung in schriftsprachlichen Normen, sondern soll die Heranwachsenden dazu befähigen, verschiedene Varianten (die Norm eingeschlossen) einsetzen zu können und dies auf phonologischer, semantischer, syntaktischer, morphologischer, pragmatischer und stilistischer Ebene.

Umsetzung im Unterricht:

theoretische Ansprüche

Bei der Bearbeitung von Themen wie „sprachliche Vielfalt“ und „Sprachbewusstheit“ halten wir zwei Aspekte für zentral:

1. Authentizität des Materials

Es müssen echte Beispiele solcher Sprachvarietäten angesprochen werden, die die Jugendlichen selbst verwenden bzw. beherrschen. Diese finden dann im Deutschunterricht ihre Berechtigung neben anderen Varietäten und Stilen, z.B. dialektal gefärbter Umgangssprache sowie standardnahen Textbeispiele.

2. Angemessenheit der Methode

Unterricht, der die Förderung von Sprachbewusstheit zum Ziel hat, darf nicht Belehrung sein, sondern

muss auf die besonderen Bedürfnisse der Jugendlichen vor dem Hintergrund sprachlicher Heterogenität eingehen.

Ein Unterrichtsentwurf

Unser Konzept setzt dort an, wo die Schülerinnen und Schüler stehen. Wir wollen vorhandene sprachliche Ressourcen (in unserem Fall: Kiezdeutsch²) nutzen, von dort ausgehend den Jugendlichen bewusst machen, dass verschiedene sprachliche Varietäten und Stile existieren und mit ihnen diskutieren, wann diese genutzt werden sollten. Basierend auf diesem Bewusstsein soll es den Jugendlichen möglich werden, sich sprachlich sicher und situationsangemessen zu bewegen. Unser Entwurf umfasst zwei Abschnitte, von denen sich der erste mit dem Thema „Sprechen“, der zweite mit „Schreiben“ beschäftigt. Zu Beginn des ersten Abschnitts soll den Jugendlichen zunächst ein lebensweltlicher Zugang zum Bereich „Sprache“ eröffnet werden. Deshalb ist der Ausgangspunkt ein Telefongespräch mit Freunden - etwas, das die Jugendlichen kennen und sicher beherrschen. Inhaltlich wird dieses fiktive Telefonat durch einen Comic angeregt, der auch den Rahmen für die gesamte Unterrichtseinheit liefern kann.

Abb.1: Teile des verwendeten Comics



Aufgabe der Jugendlichen ist es, sich beim Versprachlichen dieses Comics selbst aufzunehmen, z.B. mit Hilfe ihres eigenen Mobiltelefons. Mit diesen



Kerstin Paul

Universität Potsdam
Institut für Germanistik

Kontakt unter:

kpaul@uni-potsdam.de



Verena Mezger

Universität Potsdam
Institut für Germanistik

Kontakt unter:

mezger@uni-potsdam.de

² Kiezdeutsch ist ein von Wiese 2006 geprägte Bezeichnung für eine multitechnische Jugendsprache, die von Jugendlichen in Wohnvierteln mit hohem Migrantenanteil gesprochen wird. Weitere Informationen und Anregungen für den Unterricht finden Sie unter www.kiezdeutsch.de

Aufnahmen kann nun im Unterricht gearbeitet werden, z.B. über eine Verschriftung. Des Weiteren könnte hier ein Austausch über Auffälligkeiten im Vergleich von Mündlichkeit und Schriftlichkeit stattfinden. Nun könnten weitere Aufnahmen in anderen Gesprächssituationen desselben Kontextes folgen, wie z.B. eine Kartenreservierung beim Kino. Die Bestellung von Kinokarten fordert eine andere sprachliche Realisierung als das Telefonat mit einem Freund. Hier bewegen sich die Jugendlichen im öffentlichen Raum, und ihnen soll bewusst werden, dass hier andere sprachliche Anforderungen vorliegen. Auch diese Aufnahmen sollten dann verschriftet werden, um sie so mit den ersten Aufnahmen vergleichen zu können. Das erste Zwischenziel ist: „Situativ angemessen sprechen!“.

Anschließend erfolgt nun das Verfassen schriftlicher Texte im selben Kontext. An erster Stelle steht wieder eine informelle Situation: eine E-Mail an den Freund/die Freundin. Auf dieser Ebene kennen sich die Schülerinnen und Schüler wieder gut aus, hier sind sie sicher. Auf diesen Abschnitt folgt der letzte Schritt, der die Benutzung des Standarddeutschen fordert (z.B. ein schriftlicher Bericht bei der Polizei). Das Ziel dieser Sequenz lautet: „Situativ angemessen schreiben!“

Sprachliche Bewusstheit als Ziel

Durch die gesamte Unterrichtssequenz wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, ein Bewusstsein für verschiedene Kommunikationssituationen und Gesprächspartner zu entwickeln und die Fähigkeit auszubauen, sich in unterschiedlichen Situationen jeweils angemessen zu äußern. Dabei soll deutlich werden, dass Jugendsprache wie andere

Varietäten auch ihren Platz im System der deutschen Sprache hat, aber auf bestimmte Kontexte beschränkt sein sollte. In einem Bewerbungsgespräch zum Beispiel wäre die Verwendung unangemessen und kontraproduktiv.³

Erste Erfahrungen

Wir haben diesen Ansatz in einer Projektwoche an einer Oberschule in Berlin-Kreuzberg erprobt. Das Thema „Kiezdeutsch“ war ein Angebot innerhalb der 9. Jahrgangsstufe. Dabei wurden zunächst Aufnahmen von uns selbst, die die im Comic dargestellte Situation wiedergeben, vorgespielt. Durch diese beispielhafte Eigenaufnahme konnten wir die Hemmschwelle der Schülerinnen und Schüler herabsetzen. Sie konnten sehen, dass auch "Autoritätspersonen" in einer solchen Kommunikationssituation anders – nämlich stärker umgangssprachlich – sprechen. Anschließend waren dann die Schülerinnen und Schüler an der Reihe. Sie haben Eigenaufnahmen auch von sich angefertigt und darüber reflektiert. Schon dies war sehr produktiv in Bezug auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein. Im nächsten Schritt galt es herauszufinden, wie andere Personen, sowohl Fremde als auch Personen des schulischen Umfeldes, die Sprache der Jugendlichen wahrnehmen und bewerten. Die Erkenntnisse, die die Jugendlichen während der Projekttag erlangt haben, stellten sie in ganz unterschiedlicher Form, als Film, Radiobeitrag, Bildershow und Powerpoint-Präsentation, am letzten Tag ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vor. Eines der wichtigsten Ergebnisse des gesamten Projekts war, dass die Schülerinnen und Schüler ein Selbstbewusstsein für ihre sprachliche Kompetenz ent-

³ Dies lässt sich auch in der Schule gut am Modell der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Koch & Oesterreicher verdeutlichen. Eine Einordnung unseres Konzepts in dieses Modell erschien im IDV-Magazin (1. Ausgabe 2010) unter dem Titel „Spracharbeit statt Strafarbeit - Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht“.

wickelt haben. Es war für einige Schülerinnen und Schüler eine ganz neue Erfahrung, dass ihre Sprechweise im Mittelpunkt des Interesses stand, ohne abgewertet oder als „falsch“ und „unangemessen“ klassifiziert zu werden, wie es sonst in der öffentlichen Wahrnehmung und im schulischen Kontext noch zu oft geschieht. Aus dieser Wertschätzung resultierte eine beobachtbare Motivation, mit und an Sprache zu arbeiten, noch gesteigert durch die Möglichkeit, selbsterhobene, authenti-

Kiezdeutsch ist eine multitechnische Jugendsprache, die von Jugendlichen in Wohnvierteln mit hohem Migrationsanteil gesprochen wird.

sche Daten beisteuern zu können. Abschließend bleibt also anzumerken: Nicht das Sprechen jugendsprachlicher Sprachvarietäten wie z.B. Kiezdeutsch an sich führt zum Scheitern in Bezug auf Bildung, sondern ein negatives sprachliches Selbstbild, die mangelnde Fähigkeit zwischen Kommunikationssituationen zu unterscheiden, und das Nichtbeherrschen des Standards.

Zwischen Staatsexamen und Vorbereitungsdienst

Vertretungslehrerin an einer Förderschule

Sie arbeiten z.Z. an einer Förderschule. Vor welchen besonderen Herausforderungen stehen Sie sich durch diese Arbeit gestellt?

Ich arbeite als Vertretungslehrerin an der Allgemeinen Förderschule J.-H.-Pestalotzzi in Brandenburg an der Havel in der Zeit, in der ich auf einen Referendariatsplatz warte. Die Arbeit an der Förderschule stellt mich jeden Tag vor neue Herausforderungen. An einem Tag steht in der einen Klasse ein sehr kleinschrittiger Unterricht mit möglichst großer Methodenvielfalt im Vordergrund, weil die Schüler zwar relativ ruhig sind, die Einschränkungen bei der Lernfähigkeit aber dafür umso deutlicher zutage treten; man also immer wieder neue Möglichkeiten finden muss, um die Schüler an Lernstoff heranzuführen und bei der Stange zu halten.

Am nächsten Tag kann man in derselben Klasse das Fachliche eigentlich wieder vergessen, weil man in erster Linie Aufgaben eines Sozialarbeiters oder Psychologen übernimmt. Gerade die verhaltensauffälligen Kinder sind dann eine Herausforderung. Der Umgang mit ihnen ist für mich in dieser Intensität neu und auch nach einigen Wochen noch immer nicht Alltag. Einige wenige verhaltensauffällige Schüler (es sind in der Regel drei Schüler pro Klasse) können auf Kosten der „nur“ lernschwachen Schüler eine komplette Vorbereitung

zunichtemachen. Sich immer wieder auf die unterschiedlich schweren Störungen einzustellen und angemessen zu reagieren, ohne manches zu persönlich zu nehmen, ist die größte Herausforderung. Das Thema Inklusion habe ich auch mit meinen Kollegen an der Förderschule des Öfteren diskutiert. Einigkeit scheint darüber zu herrschen, dass eine Inklusionsschule, wie sie derzeit angestrebt wird, nicht realisierbar und auch nicht zum Wohle aller Schüler sein wird. Betrachte ich einige meiner Förderschüler, so muss ich sagen, dass diese nicht innerhalb einer normalen Klasse beschulbar sind. Sie sind teilweise kaum lebensstüchtig. Auch mit zusätzlichem Personal und kleineren Klassen würden sie nie zum Rest der Klasse aufschließen können. Und selbst die weniger förderbedürftigen Schüler, die ich in meinem Unterricht beobachten kann, sind meines Erachtens nicht für eine Inklusionsschule geeignet. Der Niveau- und Verhaltensunterschied erscheint mir dafür einfach zu groß. Beispielsweise können einige der Schüler der 9. Klasse noch immer keine Uhr lesen, fließend lesen und selbiges auch noch verstehen, Grundrechenarten sicher anwenden oder sich in einer fremden Stadt zurechtfinden.



Caroline Marggraf
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung

Kontakt unter:
caromarggraf@gmx.de

Wie fühlen Sie sich durch das Studium an der Universität Potsdam auf diese Tätigkeit vorbereitet?

Die sonderpädagogische Ausbildung während meines Studiums zur Gymnasiallehrerin beschränkte sich in den fünf Jahren auf ein Blockseminar im Bereich Sonderpädagogik am Wochenende, das uns einen winzigen Einblick gab, der aber auch recht bald wieder vergessen war, da es in erster Linie um allgemeine Informationen zu diesem Bereich ging. Vor dem nicht neuen Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft (in allen Schulformen) ist dieser Teil meiner universitären Ausbildung sträflich zu

kurz gekommen. Was steckt dahinter, wenn ein Schüler auffallend aggressiv ist oder völlig zurückgezogen? Wie gehe ich damit um, wenn ein Schüler mitten im Unterricht aufsteht, um unter lautem Geschrei seinen Kopf gegen die Tafel zu hämmern? Wie kann ich für meine eigene seelische Gesundheit Strategien entwickeln, die mir helfen, langfristig mit diesen Herausforderungen umzugehen? Derlei Fragen bleiben unbeantwortet. Learning by doing. Auf wessen Kosten stellt sich da bei mir die Frage.

Sie haben durch Ihre Praktika und den Einsatz an verschiedenen Schulen des Landes Brandenburg auch unterschiedliche Erfahrungen sammeln können. Was ist Ihre Meinung zur Inklusion?

Ich habe bereits als Vertretungslehrerin an einer Grundschule gearbeitet, wo es sehr bunt zugeht. Es gibt schwächere und stärkere Schüler, ruhige und vorlaute, pfliffige und eher aufdringliche, ... Schön ist, wenn Schüler mich (positiv) überraschen, plötzlich ihr Interesse an bestimmten Dingen finden und Unterricht mit gestalten. Es ist bei all dieser Heterogenität nie einfach für jeden stets den „richtigen“ Unterricht zu bieten, aber der Anspruch ist doch zumindest, dass man möglichst viele Schüler „abholen“ will und dann auf dem Weg des Lehr- und Lernprozesses auch nicht gleich wieder verlieren möchte. Dabei ist zum einen das Leistungsgefälle bereits in einer allgemeinen Grundschule groß, so dass man neben

der allgemeinen Vorbereitung nicht allzu selten noch extra Varianten für einzelne lernschwächere Schüler präpariert. Zum anderen konnte ich bereits an der Grundschule die Erfahrung sammeln, dass bei allem Willen zur Integration lernschwacher (und hier meine ich wirklich Kinder mit einer starken Lerneinschränkung) es sowohl für Lehrer, als auch für Schüler und Eltern oft ein sehr mühevoller Weg ist, der nicht immer von Erfolg gekrönt ist. Das gemeinsame Lernen von Kindern mit Lernschwächen, emotionaler - sozialer, sprachlicher oder ... Einschränkungen zusammen mit Kindern ohne diese Handycaps erscheint mir eher einseitig von Vorteil.

Was treibt eine Absolventin der Universität Potsdam mit dem Abschluss Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Geschichte dazu, an einer Förderschule zu unterrichten?

Es ist ganz einfach so, dass ich in erster Linie in der Wartezeit bis zum Referendariat meinen Lebensunterhalt bestreiten muss. In zweiter Linie wollte ich natürlich die Zeit sinnvoll nutzen und endlich Unterrichtserfahrung sammeln. Aus diesen Gründen habe ich mich mit meinem Ersten Staatsexamen beim Schulamt in meinem Wohnort als Vertretungslehrerin beworben, wobei es zunächst gleich war, in welcher Schulform ich eingesetzt werde. Hinzu kommt, dass auch die Schulämter vorrangig schauen, wo dringend Bedarf durch Krankheitsfälle besteht, nicht, welchen Abschluss man erworben hat. So kam es, dass ich zunächst an einer Grundschule drei Monate hauptsächlich Deutsch und Kunst unterrichtet habe und dann an der Allgemeine Förderschule einen neuen Einsatz fand. Es war für mich selbst eine Art Experiment, ohne zu ahnen, was dort alles auf mich zukommt.

Nach nunmehr vier Monaten kann ich jedoch sagen, dass ich (auch durch die große Unterstützung der Kollegen) einen Weg gefunden habe, mich zurecht zu finden. Der Umgang auch mit den Schülern, die große Verhaltensauffälligkeiten zeigen oder aus sehr schwierigen Verhältnissen kommen, gelingt mir inzwischen gut, so dass ich sagen kann,

dass ich insbesondere hinsichtlich meiner sonderpädagogischen Fertigkeiten viel dazu gelernt habe. Immer wieder sagen mir Kollegen, dass wenn man es hier „schafft“ durchzuhalten (gerade auch vor dem aktuell unsicheren Hintergrund der Förderschulen), man auf der sozialen Ebene auch überall sonst zurechtkommen sollte. Als sehr schade muss ich jedoch beurteilen, dass mir diese Zeit an der Förderschule (und auch die an der Grundschule) nicht auf die Zeit im Referendariat angerechnet werden kann, da ich ja Lehramt an Gymnasien studiert habe. Dieser Nachteil ist mir allerdings nicht ganz eingängig, da ich sicher bin, dass ich nicht nur Unterrichtserfahrung und –praxis gesammelt habe, sondern auch den Umgang mit (schwierigen) Schülern als sehr weiterführende Erfahrung einschätze, die für jeden Lehrer eine Bereicherung darstellt. Am Ende der Sommerferien werde ich erneut meine Bewerbung für einen Referendariat in Brandenburg abgeben, ansonsten heißt es weiterhin Vertretungslehrerin, vielleicht an einem Gymnasium, vielleicht auch abermals an der Förderschule, was ich inzwischen als Bereicherung in meinem jungen Berufsleben sehe.

Umdenken an der Inselschule Töplitz (1)

Ein Projekt zur inklusiven Schule

Die UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13.12.2006 wurde bisher von 87 Staaten ratifiziert. Am 26. März 2009 auch von der Bundesrepublik Deutschland. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Das gilt insbesondere auch für Kinder mit Behinderungen, die nunmehr das Recht haben an der wohnortnahen Schule beschult zu werden. Eine Selbstverständlichkeit für jeden humanistisch denkenden Pädagogen. Dennoch wird es nicht leicht sein, den besonderen Anforderungen der Inklusion gerecht zu werden. Mit der Übergabe der Zielvereinbarung am 14.06.2010 können wir, das Team der Inselschule Töplitz, uns als eine der ersten Grundschulen in unserem Land auf diesen Weg begeben. In den kommenden 4 Schuljahren wird die Inklusion der primäre Entwicklungsschwerpunkt unserer Schule sein. Doch was verstehen wir nun unter Inklusion? Kurz gesagt: „Eine Schule für alle“ die angemessen, nichthierarchisch und damit demokratisch die vorhandene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als „Schatz“ versteht und nutzt.

Eine Schule in der alle Schülerinnen und Schüler die gleiche Wertschätzung erfahren und wir gemeinsam die Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler abbauen.

Eine Schule, in der die Sichtweise,

dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und den Schülern Chancen sind, mit denen Veränderungen zum Wohl vieler Schülerinnen und Schüler bewirkt werden.

Eine Schule die dafür steht, damit der Anspruch auf Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft wird.

Förderdiagnostische Lernbeobachtung durch ein multiprofessionelles Team.

Das erfordert nicht nur für alle in der Schule Mitwirkenden einen enormen Prozess des Umdenkens, sondern auch eine veränderte gesamtgesellschaftliche Sichtweise bezüglich der Integration. Inhaltliche und organisatorische Veränderung der Schule werden sich nicht nur auf die sonderpädagogische Förderung beziehen. In zahlreichen Veranstaltungen diskutierten wir vorab mit Eltern, Lehrern, Erziehern, Kooperationspartnern u.a. auch mit dem Bildungsausschuss. Werder die Vor- bzw. Nachteile, Hoffnungen und Ängste wurden besprochen und so entstanden die Eckpfeiler für unser neues Schulkonzept.

Wir wissen, Inklusion kann nur gelingen, wenn wir im Team der Lehrer, Erzieher, Eltern mit vielfältigen Kooperationspartnern, Therapeuten, dem Schulträger und Schulamt gemeinsam wirken, unser Handeln kritisch reflektieren, evaluieren, regelmäßig den veränderten Bedingun-



Petra Gutsche
Inselschule Töplitz
Stellv. Klassenleiterin 3/4

gen anpassen und uns vor allem von den Stolpersteinen auf diesem Weg nicht entmutigen lassen.

Unser Weg beginnt in der Kita, denn die Lebenswege fließen von der Kita zur Schule. Wir werden unsere enge Zusammenarbeit mit den Kitas aus unserem Einzugsbereich verstärken. Besuche der Schüler in der Kita, rechtzeitige Beobachtungen und Gespräche der Sonderpädagogen mit den Kita-Erziehern, Vorlesestunden unserer Schülerinnen Schüler in der Kita, die Vorschule, Angebote verschiedener Therapeuten für Schülerinnen und Schüler und Kita-Kinder sowie die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten sollen von Beginn an günstige Bedingungen für den Übergang von der Kita zur Schule schaffen.

Mit der flexiblen Eingangsphase haben wir eine wichtige Grundlage auf dem Weg zur inklusiven Schule gelegt.

FLEX knüpft an die individuelle Lernausgangslage der Schüler an, wird von den Eltern akzeptiert und berücksichtigt in seiner Struktur und Praktik die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, z. B. in der Wochenplanarbeit, der zielgruppenspezifischen Förderung und der individuellen Verweildauer. Wir nutzen diese Potenzen und bieten ab dem Schuljahr 2010/11 an, auch in der Klasse 3 / 4 jahrgangsübergreifend zu lernen. Unsere Standards sind hier u.a. Fachrichtungsübergreifendes Lernen in Deutsch, Englisch, Sachunterricht und Mathematik, das Arbeiten mit Arbeitsplänen, der Erwerb von Arbeitstechniken und Lernstrategien zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen, wie z.B. PowerPoint, Mind-Map und das Lernen mit Multiple choice. Selbsterfahren-

des – und selbsterleidendes Lernen u.a. mittels Reflexions- und Evaluations-techniken, z.B. Zielscheibe, Interview, Befragungen, Fragebögen, Diamant, Gesprächsführung und Gesprächsregeln (z.B. Wolfs-Giraffensprache, Spiegeln, aktives Zuhören), Bildungsfahrt – Workshop, Entwicklungsportfolio mit individuellen Gesprächen. Die Förderdiagnostische Lernbeobachtung durch ein multiprofessionelles Team wird bis zum Ü7 Verfahren durchgeführt. Erst dann wird sonderpädagogischer Förderbedarf für Schüler mit Beeinträchtigungen im Lernen festgestellt. Unsere Kinder werden im Unterricht oft durch mindestens 2 Pädagogen (Klasse 1-4) und einem Erzieher in der individuellen Lernzeit begleitet. Individuelles Lernen nach individuellen Entwicklungsplänen ist dadurch nicht nur am Vormittag gewährleistet.

Wir wollen einen Klassenraum als Wissenszentrum mit individuellen Entwicklungsplänen gestalten.

Teilhabe bedeutet, mit anderen gemeinsam zu lernen und mit ihnen bei gemeinsamen Lernprozessen zusammenzuarbeiten. Das erfordert eine aktive Beteiligung am Lernprozess und Gespräche über Lernerfahrungen. Letztlich geht es um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung eines jeden.

Um dieses Vorhaben erfolgreich und mit hoher Qualität umzusetzen, ist eine Klassenfrequenz von 23 Schülerinnen und Schülern zur Sicherung besserer

Lernbedingungen notwendig. Wir freuen uns, dass die Abgeordneten des Bil-

dungsausschusses der Stadt Werder uns bei diesem Vorhaben unterstützen.

Mit dem Blick auf die Zukunft unserer Schülerinnen und Schüler werden die

Lebenswege fließen von der Kita zur Schule.

Freiräume für neue Lernfelder, wie das Praxislernen geschaffen. Offener Unterricht, Freiräume beim Lernen, denn jeder lernt anders, unterschiedliche Arbeitsmittel und vielfältige Anreize sind die Grundlage für die Umsetzung des

lerndifferenzierten Unterrichts. Wir haben uns viel vorgenommen. Doch auch ein langer Weg beginnt mit dem ersten Schritt und diesen haben wir bereits getan. Wir sind auf dem Weg zur inklusiven Schule.

Umdenken an der Insschule Töplitz (2)

Ein Erfahrungsbericht aus der Klasse 3/4

Im Mai 2010 bestätigte das Staatliche Schulamt Brandenburg die Teilnahme der Insschule Töplitz am Pilotprojekt „Auf dem Weg zur inklusiven Schule“ 2010-2014.

Zu dieser Zeit arbeitete ich drei Jahre an dieser Schule, war bereits Klassenlehrerin in einer FLEX-Klasse¹ und einer Klasse 3 sowie Klasse 4.

Das Projekt „Inklusive Bildung“ war genehmigt, eine jahrgangsübergreifende Klasse 3/4 sollte in diesem Zuge eröffnet werden und nach intensiven Gesprächen mit der Schulleiterin durfte ich die Leitung der neuen Klasse übernehmen.

Die Entscheidung war getroffen und obwohl ich mir gewünscht hatte die Arbeit in dieser Klasse anzutreten,

überkam mich zunehmend ein mulmiges Gefühl. Wie sollte das alles funktionieren? Wie sollte ich alles organisieren? Schließlich würden Schülerinnen und Schüler gemischt aus vier verschiedenen Klassen zu mir kommen.

Dazu hieß es: "Ein Schüler leidet an einem angeborenen Pendelnystagmus der dazu führt, dass sein Sehvermögen nur ca. 20 % beträgt, ein Mädchen hat eine nachgewiesene Dyskalkulie, ein anderes Kind leidet unter ADHS, Sina und Leon sind besonders leistungsstark und überspringen jeweils eine Klasse, Sina von eins nach drei und Leon² von zwei

nach vier." Die anderen Kinder, mit ihren Stärken und Schwächen, erschienen mir fürchterlich normal.

Und ich? Hatte Muffensausen!

Mit Hilfe der Sonderpädagogin Petra Gutsche überlegten und erarbeiten wir in langen Sitzungen Standards für die jahrgangsübergreifende Klasse 3/4.

Den Grundstein der Klasse sollten insgesamt 17 Kinder aus drei FLEX-Klassen und der aktuellen dritten Klasse bilden. Mein Unterricht würde dabei in vier Differenzierungsstunden pro Woche, in denen die Jahrgangsstufe drei und vier geteilt wären, unterstützt werden.

Unser Vorsatz war: Die Klasse sollte eine Einheit vieler unterschiedlicher Schüler bilden. Somit war eine Son-

derpädagogin, die allen Schülerinnen und Schülern - ohne Aussonderung - Hilfestellungen in fünf Stunden pro Woche geben würde, unerlässlich. Eine Erzieherin, die die Kinder während der Hausaufgaben und am Nachmittag betreute, war ebenfalls gefunden. Die Frage des Personals war geklärt, aber wie konnte man die Kinder individuell und optimal fördern? Nachfolgend skizziere ich die vier verabredeten Grundbausteine und Standards zum Lernen in der neuen Klasse, die von dem künftigen „Lehrteam 3/4“ während eines Informationsabends den Eltern präsentiert wurden.

"Die Vielfalt ist das erste Lebensprinzip.

Was macht uns Menschen aus?

Die Unterschiedlichkeit..."

Swami Vivekananda



Doreen Bannasch-Grigolet

*Insschule Töplitz
Klassenleiterin 3/4*

¹ „Flexible Eingangsphasen haben die Aufgabe, alle Kinder eines Einzugsbereichs ohne Zurückstellungen, Wiederausschulungen oder Überweisungen an Förderschulen aufzunehmen und sie individuell in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zu fördern. Das Ziel ist die Optimierung des Schulanfangs, um sichere Fundamente für das Weiterlernen aller Kinder ab der Jahrgangsstufe 3 zu legen.“ Auszug aus: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.413851.de>

² Name geändert

Zielerreichendes, fachliches Lernen

- › Erwerb von inhaltlichem, fachlichem Wissen von Fähigkeiten und Fertigkeiten
- › Weiterentwicklung der Rechtschreibfähigkeit
- › Erhöhung der Lesegeschwindigkeit
- › Ausbildung des Leseverstehens
- › fachrichtungsübergreifendes Lernen in Deutsch, Englisch, Sachunterricht und Mathematik
- › 2 Werkstätten
- › Einführung von Lernplänen
- › Freiarbeit



Sozialkommunikatives Lernen

- › Erfahren des Ich in der Gemeinschaft und des sozialen Miteinanders
- › Gruppenarbeitstische
- › Lernen in verschiedenen Sozialformen
- › Mediation
- › Unterschiedliche Verantwortungen fü das soziale Miteinander in der Klasse
- › Thematische Exkursionen
- › Formen des sozialen Lernens werden in den Unterricht integriert



Methodisch-strategisches Lernen

- › Erwerb von Arbeitstechniken und Lernstrategien zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen
- › 2 Fachvorträge einer davon mit powerpoint
- › Texte vereinfachen mittels Makierungs- und Gliederungsmethodik
- › Umgang mit dem Wörterbuch
- › Mindmaps und Tabellen erstellen
- › Multiple choice
- › Vielfältige Medien nutzen und filtern für selbständigen Informationserwerb



Selbsterfahrendes –und selbstbeurteilendes Lernen

- › Erfahren und Selbsteinschätzung der Stärken und Grenzen des eigenen Ich
- › Reflexions- und Evaluationstechniken z.B. Zielscheibe, Interview, Befragungen, Fragebögen, Diamant
- › Gesprächsführung und Gesprächsregeln z.B. Wolfs-Giraffensprache, Spiegeln, aktives Zuhören
- › Unterrichtsfahrt □ Workshop □ Wir finden gemeinsam Lösungen im Team □
- › Thematische Diskussionsrunde
- › Entwicklungsportfolio mit individuellen Gesprächen



Das Schuljahr 2010/11 begann.

Meine anfänglichen Sorgen, ob tatsächlich alles klappen würde, verschwanden und die Freude und Motivation der Schülerinnen und Schüler in der Klasse 3/4 zu lernen steigerten sich täglich. Die Kinder aus vier verschiedenen Klassen verschmolzen schnell zu einer Einheit. Dabei halfen nicht nur verschiedene kooperative Lernformen im Unterricht sondern auch unsere Unterrichtsfahrt „20 Jahre Brandenburg - Wir finden gemeinsam Lösungen im Team“. Die Kinder präsentierten bei der Weihnachtsfeier vor den Eltern, ihre dazu gemeinsam und selbständig erstellte Powerpoint-Präsentation.

Die Arbeit an thematischen Lernplänen, sowie die Arbeit an Lernwerkstätten, Stationen oder Freiarbeit unterstützen die Schüler beim Erwerb inhaltlichen und fachlichen Wissens von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ein über das gesamte Schuljahr von den Kindern selbständig geführtes Entwicklungsportfolio spiegelt den persönlichen Lernfortschritt jedes Einzelnen weiter. Die Portfolios stellten die Schülerinnen und Schüler der Klasse 3/4 während eines individuellen Elterngespräches vor und reflektierten ihre Methoden- und Lernentwicklung anhand ihrer ausgewählten Werke. Sie artikulierten die Stärken und Schwächen ihres Lernens, spiegelten großes Selbstbewusstsein, die Fähigkeit selbstgesteuert zu lernen und Spaß an den umgesetzten Projekten wieder.

Mit Stolz konnte ich registrieren, dass die Eltern u. a. den Einstieg mittels unserer Unterrichtsfahrt als äußerst gelungen evaluieren. Sie waren erstaunt über die hohen sozialen Anforderungen während des Planspiels „Wir finden gemeinsam Lösungen im Team“ und die genutzte Metho-

denvielfalt der Kinder zur Teambildung.

Das im Mai durchgeführte Feedback, in dem alle Schülerinnen und Schüler der Klasse einstimmig der Meinung waren „Es war richtig in die Klasse 3/4 zu gehen“ oder Aussagen wie „Es ist toll, dass Kinder der dritten und vierten Klasse zusammenlernen und wir Drittklässler schon in den Stoff der Vierten reinschnuppern können“, „Unsere gemeinsamen Projekte, wo wir gemeinsam und selbständig lernen machen so viel Spaß und außerdem können wir uns immer gegenseitig helfen“⁴ bestätigen meine Meinung, dass das Lernen in einer jahrgangsübergreifenden, heterogenen Klasse den Kindern hilft, ihr Potenzial optimal zu nutzen und sich in ihrer Vielfältigkeit, sich im Interesse der Gemeinschaft zu entwickeln, ausleben können.

Das Ziel der inklusiven Pädagogik, "dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung der Diversität (Vielfalt) in der Bildung und Erziehung ist, in der die Heterogenität als eine Gegebenheit, die die Normalität darstellt und in der für Schaffung einer Schule, die die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse aller Schüler zu befriedigen hat"⁵, konnte im Schuljahr 2010/11 durch eine professionelle Zusammenarbeit des „Lehrteams 3/4“ und aller dort unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer erreicht werden. Zukünftig gilt es dennoch die Lehrpläne und die Schulorganisation zu überdenken, um die optimale Teilnahme aller Schüler über das gesamte Schuljahr zu ermöglichen.

Mai 2011. Das Schuljahr neigt sich nun langsam dem Ende und mit einem lachenden und weinenden Auge werde ich es beenden. In der jahrgangsübergreifende Klasse haben nicht nur die Kinder fleißig gelernt, sondern ich mit ihnen. Die vierte Klasse entlasse ich nun in eine

⁴ Schüleraussagen bei der Feedbackrunde zum Thema „Unser erstes Schuljahr in der 3/4“.

⁵ Auszug aus: http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive_P%C3%A4dagogik

Regelklasse 5 – schade! Jedoch freue ich mich auf „meine Großen“, die bei mir von drei nach vier aufrücken.

Und trotzdem, die Aufregtheit und Neugierde auf neue Schülerinnen und Schülern der kommenden dritten, erneut gemischt aus verschiedenen Klassen, bleibt!

Niemand sollte draußen bleiben, jeder hat eine Chance

Sportunterricht in der Beruflichen Schule "Theodor Hoppe"

Sport ist für unsere Schüler nicht nur wichtiger Unterrichtsbestandteil im Rahmen der dualen Berufsausbildung und der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Er unterstützt unsere Schüler mit ihren physischen und auch psychischen Besonderheiten prophylaktisch, therapeutisch und leistet so einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung. Deshalb sind für Schüler in der Berufsvorbereitung zwei Wochenstunden und für Schüler in der Berufsausbildung eine Wochenstunde Sport fester Bestandteil des Stundenplans.

Ziel unseres Unterrichts ist es, Spaß an der Bewegung und Freude an der eigenen Leistungsfähigkeit zu vermitteln, um so einen Beitrag zu stabiler Gesundheit zu leisten.

Dabei finden die Besonderheiten des Einzelnen auch besondere Aufmerksamkeit durch den Sportlehrer. Der Unterricht wird deshalb in kleinen Gruppen erteilt und sehr individuell auf die Fähigkeiten des Einzelnen abgestimmt. Die sehr gute materielle Ausstattung unserer Sporthalle ermöglicht eine große Vielfalt sportlicher Angebote. Hier ein kleiner Einblick in die Gestaltung des Sportunterrichts in der beruflichen Schule:

Zur Entwicklung konditioneller Fähigkeiten, insbesondere der Ausdauer, führen wir einmal im Jahr unseren Paarlauf

durch. Hier kommt es darauf an, als Paar in 10 Minuten eine möglichst lange Distanz zurückzulegen. Die Partner wechseln sich dabei ab. Den körperlichen Besonderheiten entsprechend kann die Distanz gelaufen, aber auch mit Inlineskates, Cityrollern oder im Rollstuhl zurückgelegt werden.

Wir führen hier auch Schulrekorde durch.

Sport unterstützt unsere Schüler mit ihren physischen und auch psychischen Besonderheiten prophylaktisch, therapeutisch und leistet so einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung.

So lief unser bestes Paar, Robert Herzog und Christian Kuhlmeier, im Jahr 2007 34 Runden a 96m also 3264m. Der beste Rollstuhlfahrer war René Krüger. Er schaffte im Jahr 2005 25 Runden, das sind 2400m in 10 Minuten! Dieser Wettbewerb wird über 5 Wochen im Sportunterricht methodisch gut vorbereitet. Wir beobachten in jedem Jahr mit großem Respekt, wie unsere Schüler mit hoher Motivation diese Herausforderung meistern. Ein weiteres Projekt ist unser Athletik-Mehrkampf. Hier sind Vielseitigkeit, Kraft und Schnelligkeit gefragt. Mit den Disziplinen Schlingellauf, Medizinballstoß, Klimmziehen, Seilspringen und Rumpfaufrichten wird die Vielseitigkeit jedes Einzelnen ermittelt. Nicht alle unserer Schüler können entsprechend ihrer körperlichen Besonderheiten alle Disziplinen absolvieren. Deshalb gibt es Ersatz-



Roland Hemmerling
Schule "Theodor Hoppe"
Sportlehrer

Kontakt unter:
r.hemmi@t-online.de

disziplinen wie Basketballzielwurf oder „Balltransport“. Angelehnt an Wettbewerbe der Paralympics versuchen wir durch Kategorisierung in Schadensklassen Leistungen vergleichbar zu machen. Das ist nicht immer ganz einfach. Deshalb sind besonders die individuellen Entwicklungen der Übungsausführung von einer

Oberlympics®, ein Sportfest der ganz besonderen Art. Regelmäßig alle 2 Jahre organisieren wir gemeinsam mit den Studierenden der Universität Potsdam diesen sportlichen Höhepunkt.

Sportstunde zu den nächsten wichtiger Maßstab der Leistungsbewertung. Den größten Teil des Sportunterrichts nehmen jedoch Sportsportarten ein. Neben den koordinativen und konditionellen Anforderungen sind hier Qualitäten wie Beobachtungsfähigkeit, Aufmerksamkeit und besonders Teamfähigkeit erforderlich. Die Spielregeln werden oft den Besonderheiten der Klassen angepasst. Handball und Basketball können mit und ohne Rollstuhl gespielt werden. Volleyball, „Ball über die Schnur“ (Fangform von Volleyball) und Prellball sind verwandte Spielformen und werden auch mal vermischt, um allen die Möglichkeit zu bieten am Spiel im Team teil zu nehmen. Sehr beliebt ist Frisbee-Rugby oder Frisbee-Brennball. Ein weiterer wichtiger Aspekt unseres Sportunterrichts sind Übungen zur Verbesserung der Koordination und Feinmotorik sowie zur Schulung der Konzentration. Wir nutzen Sportarten wie Bogenschießen und Kegeln oder Jonglageübungen, um insbesondere die Auge-Hand-Koordination, Gleichgewichtssinn und räumliche Orientierung zu entwickeln.

Mit unserer benachbarten Schwimmhalle

haben wir ausgezeichnete Möglichkeiten die positiven Wirkungen des Schwimmsports für unsere Schüler erlebbar zu machen. Durch die Neutralisation des Körpergewichts im Wasser haben hier besonders Schüler mit muskulären Einschränkungen im Stütz- und Bewegungsapparat oder mit Adipositas gute Möglichkeiten der konditionellen Stabilisierung. Besonders im Frühling und Sommer sind bei unseren Schülern Touren mit dem Mountainbike durch die Parforceheide am Teltowkanal

entlang bis nach Berlin Wannsee sehr beliebt. Neben den Standardrädern sind auch spezielle Fahrräder für kleinwüchsige Schüler und ein Handbike verfügbar. Somit können wir diese Touren auch mit Gruppen durchführen, die sehr unterschiedliche körperliche Voraussetzungen besitzen. Weitere regelmäßige Projekte unseres Schulsports sind Kanufahren, Wasserski und Wintersport.



Neben dem Schulsport bietet unsere Einrichtung auch im Freizeitbereich umfangreiche sportliche Aktivitäten an.

Es werden AGs im Rollstuhlhockey, Rollstuhlbasketball, Badminton, Volleyball, Fußball und Bogenschießen von den Schülern rege besucht.

Es entstehen ständig neue Ideen um dem

wichtigsten Anliegen des Sportunterrichts gerecht zu werden: Niemand sollte draußen bleiben, jeder hat eine Chance.

Diese Idee ist der Leitgedanke der Oberlympics®, ein Sportfest der ganz besonderen Art. Regelmäßig alle 2 Jahre organisieren wir gemeinsam mit den Studierenden der Universität Potsdam diesen sportlichen Höhepunkt. Keine Idee für einen sportlichen Wettbewerb ist ausgefallen genug, um nicht auf Oberlympics-Tauglichkeit geprüft zu werden.

Ergebnisse dieser kreativen Zusammenarbeit mit der Universität Potsdam sind 115 „Sportarten“, die in Vorbereitung der vergangenen 6 Oberlympics® entstanden sind. Tischcurling, Puste-Lucas, Kistenklettern, Rollibiathlon, Rollstuhl-Matten-Contest sind nur einige wenige Beispiele. Wer genau hinsehen wollte, wie diese Sportarten ausgeübt werden, der konnte sich bei den 7. Oberlympics® des BBW Potsdam am 2. Juni 2010, einen Einblick verschaffen.





Impressum

zentron
Ausgabe 24
Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber	Universität Potsdam
Redaktion	Dr. Roswitha Lohwaßer, Juliane Jaensch, Viola Grellmann, Mirko Wendland
Layout	Juliane Jaensch
Druck	Druckerei des AVZ der Universität Potsdam Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Fotos	Karla Fritze (AVZ d. Universität Potsdam) Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung

Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.

Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
- Sekretariat -
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam

Tel.: 0331/977-2563
Fax: 0331/977-2196
E-Mail: zfl@uni-potsdam.de