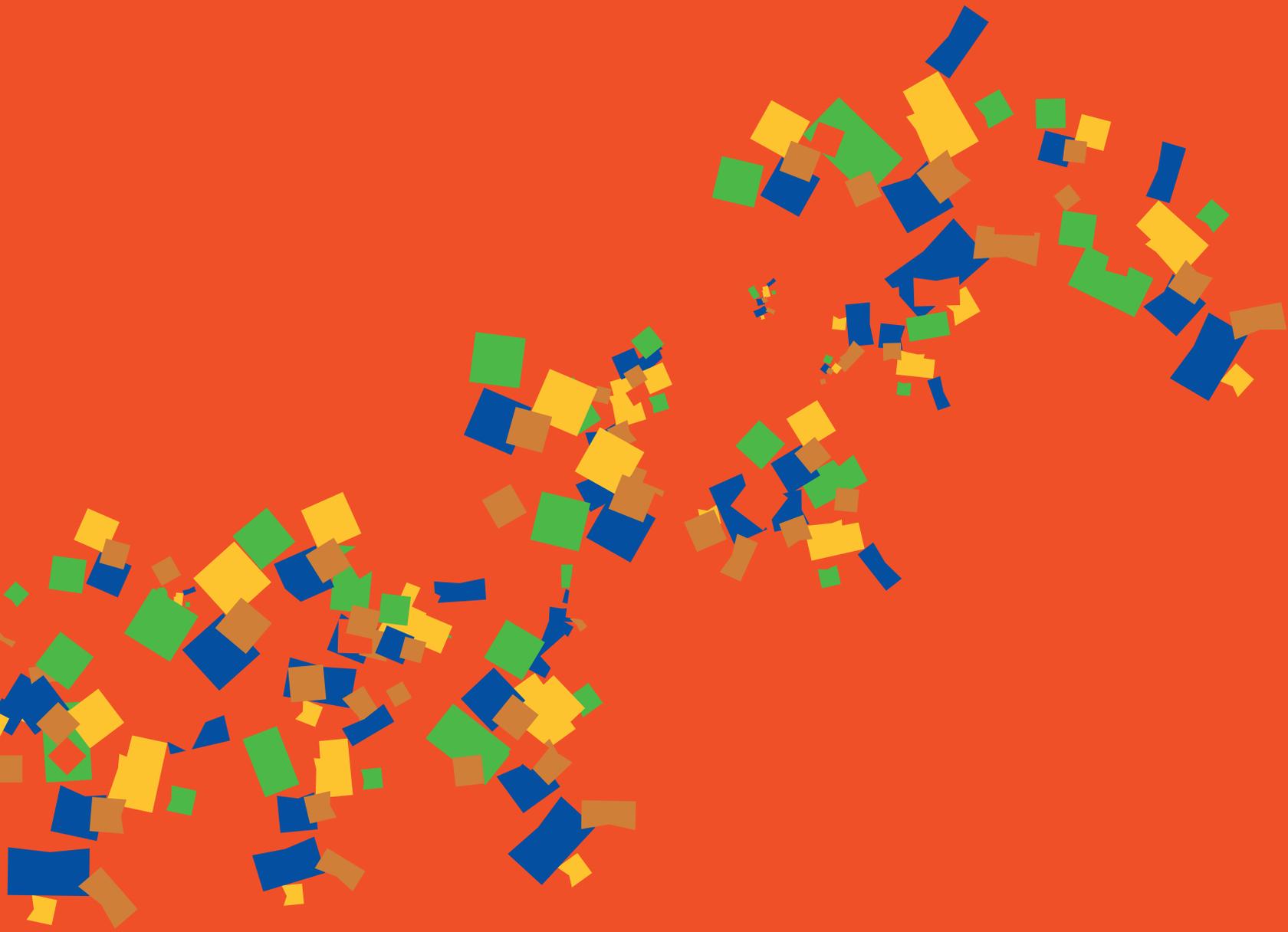


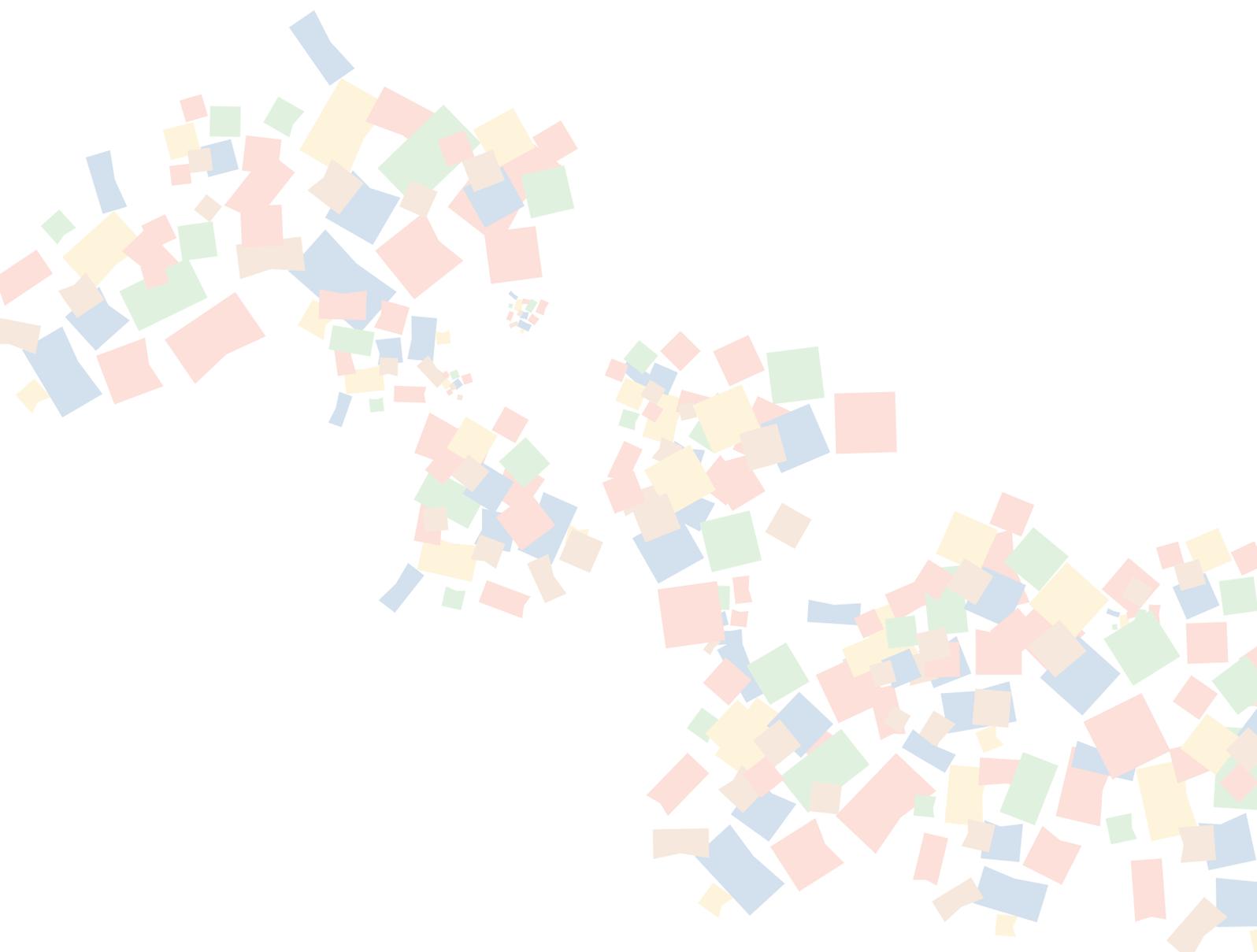
# Vielfalt und Differenz – Kontexte und Voraussetzungen inklusiver Religionspädagogik



# **Vielfalt und Differenz – Kontexte und Voraussetzungen inklusiver Religionspädagogik**

- Inklusive Religionspädagogik – Erstellung eines Clusters
- Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht
- Von der Exklusion zur Inklusion – Konzepte im Spiel erfahren
- Meine Erfahrungen mit Inklusion/ Exklusion
- Inklusion – Anspruch und Wirklichkeit
- Reflexion des eigenen Standorts und eigener Erfahrungen zu Inklusion/ Exklusion
- Heterogenität erfahren
- Heterogenität und gesellschaftliche Positionierungen
- Die Heterogenität (m)einer Lerngruppe religionspädagogisch reflektieren
- Die Vielfalt in meiner Lerngruppe – ein ressourcenorientierter Blick
- „Meine Realität oder deine Realität?“ – Wahrnehmungsstörungen nachvollziehbar werden lassen durch Erleben von Beispielsituationen
- Der Index für Inklusion – Ein Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Meine Gedankenschätze
- NEU: ABC der Inklusion

**modul 1**



# Inklusive Religionspädagogik – Erstellung eines Clusters

## Zeit

variabel, 1–3 Stunden

## Gruppengröße

variabel

## Material

- Moderationskarten
- Stifte
- Platz zum Sortieren der Karten

## Raumbedarf

Ein Raum, in dem sich auch eine freie Fläche befindet

## Intention

Die Teilnehmenden tragen zusammen, welche Elemente für die Realisierung eines inklusiven Religionsunterrichts wichtig sind. Sie erarbeiten sich gemeinsam einen Überblick zu relevanten Aspekten. Sie erstellen ggf. eine individuelle Lernlandkarte und eine Auswahl von Schwerpunkten für die Fortbildung.

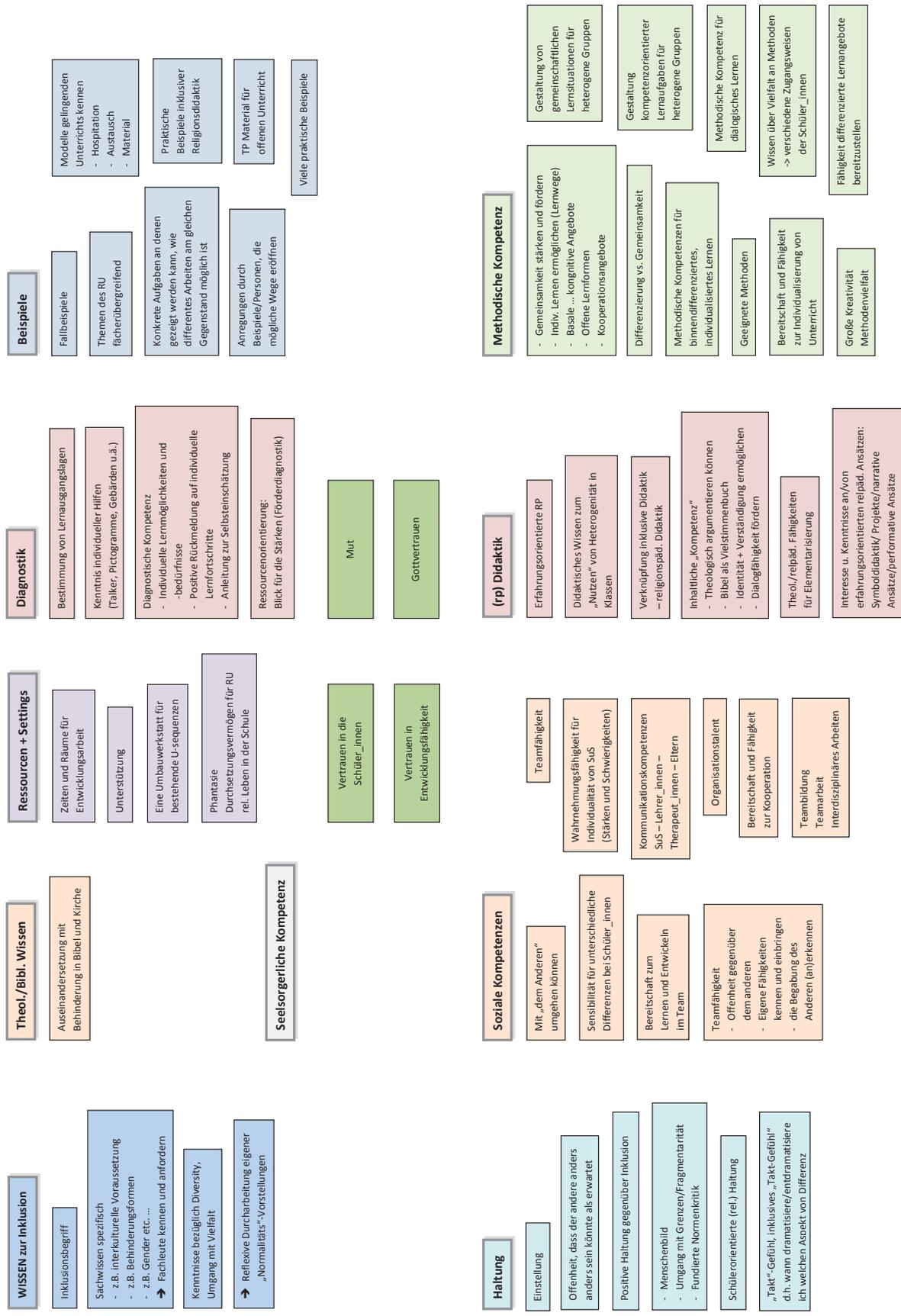
## Möglicher Ablauf

- Die Teilnehmenden erhalten Moderationskarten – je nach Zeit: drei bis beliebig viele.
- Der Impuls lautet: Was brauchen Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie inklusiven RU erteilen wollen/müssen?
- Jeder Gedanke/Aspekt wird einzeln auf eine Karte geschrieben.
- Die Karten werden individuell kommentiert auf den Boden oder auf den Tisch (wenn alle sehen können) gelegt. Die Teilnehmenden stehen oder sitzen darum herum. (Arbeit am Boden oder auf dem Tisch ermöglicht – anders als am Flipchart – eine individuellere Haltung des Sitzens oder Stehens sowie eine einfachere Umstellung der Karten.) Ggf. Nachfragen oder Diskussionen.
- Die Karten werden nun gemeinsam nach Themenbereichen (Cluster) sortiert.
- Es folgt eine Reflexion über das gefundene Cluster und über das, was fehlt.
- Es kann sich eine individuelle oder in der Gruppe erfolgende Gewichtung der Themenbereiche und der Einzelthemen anschließen, die zu einer individuellen Lernlandkarte führt.
- Eine Anschlussaufgabe kann darin bestehen, einen Plan für ein Seminar oder eine Fortbildung zu entwickeln.

## Beispiel

Ein in einer Fortbildung erarbeitetes Cluster:

# Cluster



# Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht

## Zeit

ca. 2–3 Stunden

## Gruppengröße

variabel, 10–30 Personen

## Material

Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht (M 1)

## Raumbedarf

ein größerer Raum, evtl. Gruppenräume

## Intention

Die Teilnehmenden setzen sich kritisch mit den von der Projektgruppe Inklusive Religionslehrer\_innenbildung (inreb) entwickelten „Zehn Grundsätzen für inklusiven Religionsunterricht“ auseinander. Sie konkretisieren einzelne Grundsätze im Blick auf ihren eigenen Religionsunterricht.

## Möglicher Ablauf

- Die Kursleitung gibt eine kurze Einführung in das Anliegen und die Struktur der Zehn Grundsätze.

### Variante 1

- Die Teilnehmenden gruppieren sich nach der Methode „Kugellager“ (s. Methodenmanual) in einen Außen- und einen Innenkreis.
- Die Kursleitung liest den ersten der Zehn Grundsätze (nur die These!) vor, die Paare im Außen- und Innenkreis tauschen sich über den Grundsatz aus.
- Nach drei Minuten rotiert der Außenkreis und die Kursleitung liest den nächsten Grundsatz vor, die neuen Paare sprechen über diesen Grundsatz. Je nach Größe und Ausdauer der Gruppe kann die Kursleitung einzelne Grundsätze auswählen oder alle zehn vorlesen. Für das Geben der Signale zu Beginn und am Ende der jeweiligen Phasen ist es sinnvoll, ein Instrument (z.B. Glöckchen, Klangstab oder -schale) zu nutzen.

### Variante 2

- Alternative (die Auswahl der diskutierten Grundsätze orientiert sich an den Interessen der Teilnehmenden): Die Teilnehmenden gruppieren sich nach der Methode „Kugellager“ (s. Methodenmanual) in einen Außen- und einen Innenkreis. Für jedes Paar liegt ein Arbeitsblatt mit den Zehn Grundsätzen (nur die Thesen!) bereit. Der/ die Teilnehmende, die/ der jeweils im Innenkreis sitzt, sucht für das jeweilige Paar einen der Zehn Grundsätze aus, über den sich das Paar in den nächsten drei Minuten austauscht. Nach drei

Minuten rotiert der Außenkreis, der/ die Teilnehmende im Außenkreis nimmt das Arbeitsblatt mit und legt den nächsten Grundsatz fest, über den das jeweilige neue Paar vier Minuten spricht. In einer dritten Runde übernimmt der/ die Teilnehmende im Innenkreis das Arbeitsblatt, der Außenkreis rotiert. Der/ die Teilnehmende im Innenkreis sucht einen der Grundsätze aus, über den sich das jeweilige Paar in den nächsten fünf Minuten austauscht.

- Die Teilnehmenden teilen sich in Gruppen zu viert auf. Jede Gruppe bekommt als Arbeitsblatt einen oder mehrere Grundsätze (z. B. die 3 bzw. 4 Grundsätze der Dimensionen „Inklusive Kulturen“, „Inklusive Strukturen“ und „Inklusive Praktiken“) mit den jeweiligen didaktisch-methodischen Merkmalen („Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...“) und den Indikatoren („Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht...“). Die Teilnehmenden erhalten den Auftrag, die Merkmale und Indikatoren im Blick auf ihren Unterricht weiter zu operationalisieren und mit Beispielen zu konkretisieren.
- Im abschließenden Plenum stellen sich die Teilnehmenden ihre Ergebnisse vor und diskutieren, inwiefern die Zehn Grundsätze hilfreich sind für die Entwicklung der Praxis eines inklusiven Religionsunterrichts und wie sie ggf. zu ergänzen oder zu verändern wären.

## Literatur

Projektgruppe Inklusive Religionslehrer\_innenbildung, Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht. Münster 2014. Online verfügbar unter: [https://comenius.de/themen/Inklusion/Zehn\\_Grundsätze\\_für\\_inklusive\\_Religionsunterricht\\_2014.pdf?m=1398169609](https://comenius.de/themen/Inklusion/Zehn_Grundsätze_für_inklusive_Religionsunterricht_2014.pdf?m=1398169609) (Download 15.08.2019).

# Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht

## Kulturen

1. Im inklusiven Religionsunterricht wird ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht.
2. Im inklusiven Religionsunterricht erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander.
3. Im inklusiven Religionsunterricht werden Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten erkannt und verringert.

## Strukturen

4. Im inklusiven Religionsunterricht werden die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der Schüler\_innen berücksichtigt.
5. Im inklusiven Religionsunterricht kann jede/r Unterstützung einfordern und anbieten.
6. Dialog ist ein durchgängiges Strukturprinzip des inklusiven Religionsunterrichts.

## Praktiken

7. Im inklusiven Religionsunterricht werden Lernangebote differenziert nach den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten gestaltet, so dass jede/r Schüler\_in nachhaltig und erfolgreich lernen kann.
8. Im inklusiven Religionsunterricht lernen und arbeiten Schüler\_innen in der Regel auf unterschiedlichen Niveaus am gleichen Gegenstand und werden bestmöglich gefördert.
9. Im inklusiven Religionsunterricht erfolgt Bewertung in wertschätzender und leistungsförderlicher Weise.
10. Im inklusiven Religionsunterricht werden die allgemeinen Merkmale einer inklusiven Didaktik fachspezifisch auf die Lerngegenstände und Lernprozesse des Religionsunterrichts bezogen.

### **1. Im inklusiven Religionsunterricht wird ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht.**

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- die Lehrenden die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität kennen, wahrnehmen und diese in der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsgeschehen berücksichtigen.
- die Lehrenden auf die Ressourcen und Kompetenzen der Schüler\_innen achten und hinweisen.
- die Schüler\_innen ermuntert werden, Sichtweisen und Glaubensvorstellungen, die anders sind als die eigenen, zu erkunden.
- jede/r mit seinen/ihren Fähigkeiten zum Gelingen des Unterrichts beitragen kann und gebraucht wird.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- die Schüler\_innen die Kompetenzen/ Begabungen/ Sichtweisen/ Glaubensvorstellungen/ Bedürfnisse Anderer wahrnehmen, anerkennen und benennen können.
- sich alle in ihrer Einzigartigkeit zeigen können.
- alle ihre Kompetenzen/ Begabungen/ Sichtweisen kennen und einbringen.

## 2. Im inklusiven Religionsunterricht erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- wertschätzende Sprache gelernt und praktiziert wird.
- eine achtsame, wertschätzende und vergebende Haltung gelebt wird.
- Impulse, Aufgaben und Rückmeldungen orientiert an den Stärken und Möglichkeiten der Teilnehmenden formuliert werden.
- Konflikte wahrgenommen werden und für ihre Bearbeitung die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigt werden.
- die Lehrkräfte Grenzen erkennen und den Umgang mit Grenzen einüben.
- religiöse Überzeugungen und Praktiken Anderer geachtet werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- Feedback-Kulturen etabliert sind.
- Beschämungen vermieden werden.
- diskriminierende Sprache vermieden wird.
- Gesprächsregeln und Verhaltensregeln vereinbart und eingehalten werden.
- Grenzen wahrgenommen und geachtet werden.

## 3. Im inklusiven Religionsunterricht werden Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten erkannt und verringert.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- religiöses Lernen für alle ermöglicht wird und unterschiedliche Zugangsweisen angeboten werden.
- die unterschiedlichen Erfahrungen und sozial-biografischen Hintergründe aller Schüler\_innen in den Unterrichtsmedien widergespiegelt werden.
- notwendige Hilfsmittel und Assistenz bereitgestellt werden, z.B. Texte in leichter Sprache, Anybookreader, Talker, Sehhilfen.
- ein konstruktiver Umgang mit subjektiven Blockaden gesucht wird.
- der Aufbau von Beziehungen ermöglicht und gefördert wird.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- alle am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind.
- alle Möglichkeiten erhalten und praktizieren, diskriminierende und ausgrenzende Erlebnisse zu kommunizieren.
- alle sich mit ihren unterschiedlichen religiösen Lernvoraussetzungen konstruktiv in den Unterricht einbringen.

## 4. Im inklusiven Religionsunterricht werden die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der Schüler\_innen berücksichtigt.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- es eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten gibt.
- unterschiedliche Lernwege und Aneignungsformen, z.B. über Körperwahrnehmung, berücksichtigt werden.
- den emotionalen Aspekten des Lernens die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wird wie den kognitiven.

- die individuellen Lernausgangslagen kontinuierlich festgestellt werden.
- es Formen (z.B. Meinungsbild, aktuelle Stunde) gibt, mit denen die Interessen der Schüler\_innen erhoben und berücksichtigt werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- alle die Zeit erhalten, die sie brauchen.
- die Schüler\_innen unterschiedliche Lernwege erproben.
- die Schüler\_innen ihre Meinungen, Interessen und religiöse Überzeugungen äußern.
- die Schüler\_innen ihre Bedürfnisse und Gefühle wahrnehmen und zum Ausdruck bringen können.

### **5. Im inklusiven Religionsunterricht kann jede/r Unterstützung einfordern und anbieten.**

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- die Lehrenden eine solidarische Lerngemeinschaft etablieren.
- alle Mitglieder des Teams die gesamte Gruppe wahrnehmen und unterstützen.
- die strukturelle Unterstützung Einzelner allen zugutekommt.
- individuelle Lernhilfen von allen genutzt werden können.
- die Lehrenden Möglichkeiten kooperativen Lernens anbieten.
- Werkstattunterricht und andere offene und individualisierende Unterrichtsformen angeboten werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- alle Teammitglieder in der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt sind und für ihre Beiträge Wertschätzung erfahren.
- Schüler\_innen auch lehrende und unterstützende Rollen übernehmen.
- die Schüler\_innen gegenseitig Verantwortung übernehmen und füreinander eintreten.
- Schüler\_innen Hilfe erbitten und anbieten.
- Schüler\_innen Hilfsbedarfe anderer erkennen und ggf. artikulieren.
- Lernprozesse und -produkte als Gruppenergebnis verstanden werden.
- über die Kooperation reflektiert wird.

### **6. Dialog ist ein durchgängiges Strukturprinzip des inklusiven Religionsunterrichts.**

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- bei der Auswahl des Lerngegenstandes und der Anlage des Unterrichts die Pluralität von Perspektiven berücksichtigt wird.
- der Unterricht unterschiedliche Wege der Suche und Frage nach Gott zulässt.
- Themen und Lerngegenstände Anreize bieten, miteinander ins Gespräch zu kommen.
- Prinzipien und Regeln dialogischer Kommunikation eingeübt werden.
- subjektive Theorien, Deutungen, religiöse Überzeugungen, Biografien und Lebenswelten konstitutiv für Planung und Gestaltung des Unterrichts sind.
- die Planung des Unterrichts im Team dialogisch geschieht.
- Fremdverstehen aktiv eingeübt wird.
- auch Konflikte und Widerspruch Teil des Dialogs sind.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- die Schüler\_innen Gelegenheit haben und nutzen, miteinander sach- und erfahrungsbezogen zu kommunizieren.
- Prinzipien und Regeln dialogischer Kommunikation angewendet werden.
- die Schüler\_innen äußern, dass sie die Kommunikation als Bereicherung erfahren.
- die Schüler-Lehrer-Interaktion möglichst symmetrisch und partizipativ verläuft.
- die Schüler\_innen sich an den Lerngegenständen über existenzielle (religiöse) Fragen austauschen können.
- die Schüler\_innen Unterricht als „haltende Kultur“ erfahren und das Vertrauen haben, auch Widerspruch formulieren zu können.

### **7. Im inklusiven Religionsunterricht werden Lernangebote differenziert nach den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten gestaltet, so dass jede/r Schüler\_in nachhaltig und erfolgreich lernen kann.**

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- Lernaufgaben und Arbeitsmaterialien offen gestaltet sind, verschiedene Zugangsweisen ermöglichen, unterschiedliche Sinneskanäle aktivieren und nach Anforderungsniveaus differenziert sind.
- neue Lernangebote in vorhandene Wissensstrukturen integriert werden können.
- jede/r Schüler\_in nach seinen/ihren Möglichkeiten seine/ihre Lernfortschritte selber erkennen, einschätzen und dokumentieren kann und dafür Anerkennung erfährt.
- jede/r Schüler\_in seine/ihre weiteren Lernziele daraus entwickelt.

6

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- in der Lerngruppe eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre herrscht.
- Schüler\_innen ihren Lernprozess dokumentieren (z.B. in Form von Portfolios, Lerntagebüchern, Lernlandkarten, etc.).
- Schüler\_innen über ihren Lernstand und ihre weiteren Arbeitsvorhaben Auskunft geben können.
- Arbeitsergebnisse wertschätzend wahrgenommen werden und Schüler\_innen miteinander kooperieren.

### **8. Im inklusiven Religionsunterricht lernen und arbeiten Schüler\_innen in der Regel auf unterschiedlichen Niveaus am gleichen Gegenstand und werden bestmöglich gefördert.**

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- im Unterricht je nach Zusammensetzung der Gruppe lernzieldifferent unterrichtet wird.
- im Unterricht transparent gemacht wird, was gelernt werden kann.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- die Schüler\_innen ihr eigenes Lernen in den größeren Kontext der Unterrichtsplanung im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten einordnen.
- die Schüler\_innen Hilfestellung erhalten, ihre eigene Position zu finden und auszudrücken und sich in ihrer „religiösen Kompetenz“ weiterentwickeln können.
- die Schüler\_innen zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Aufgaben (eines gemeinsamen Gegenstandes) arbeiten.

- alle ihre Meinung angstfrei äußern.
- die Schüler\_innen im Dialog die eigene Position vertreten, erweitern und gegebenenfalls korrigieren.

### **9. Im inklusiven Religionsunterricht erfolgt Bewertung in wertschätzender und leistungsförderlicher Weise.**

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass die Lehrenden ...

- unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung kennen und anwenden.
- Lernfortschritte der Einzelnen und der Gruppe wahrnehmen und kommunizieren.
- die Schüler\_innen anleiten, ihre Lernfortschritte zu erkennen, einzuschätzen und zu dokumentieren.
- Arrangements schaffen, in denen Arbeitsergebnisse wertgeschätzt werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass die Schüler\_innen ...

- stolz auf ihre Arbeitsergebnisse sind, sich daran freuen und motiviert sind, sich weiter zu entwickeln.
- ihre individuellen Lernfortschritte realistisch einschätzen.
- die Arbeitsergebnisse der Mitschüler\_innen würdigen.

### **10. Im inklusiven Religionsunterricht werden die allgemeinen Merkmale einer inklusiven Didaktik fachspezifisch auf die Lerngegenstände und Lernprozesse des Religionsunterrichts bezogen.**

Das geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- die Schüler\_innen als Expert\_innen ihres „eigenen Glaubens“, aber auch in ihrer Suche nach Antworten und verantwortbaren Positionen ernst genommen werden.
- hermeneutisch die Pluralität biblischer Tradition wie auch anderer religiöser Traditionen im Blick auf Entstehungskontexte und Aussageintentionen berücksichtigt wird.
- im Unterricht sensibel mit unterschiedlichen religiösen Zugängen und Perspektiven, bedingt z.B. durch geschlechtsbezogene, kulturelle oder religiöse Sozialisation, umgegangen wird.
- die „großen“ existenziellen und religiösen Fragen im Unterricht so behandelt werden, dass alle Schüler\_innen mit ihren unterschiedlichen Zugangsweisen und Aneignungsformen partizipieren können.
- der Dialog zwischen den Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Unterricht gefördert wird.

Das erkennt man z.B. daran, dass ...

- im Unterricht unterschiedliche Bibelübersetzungen verwendet werden.
- auch Quellen anderer religiöser Traditionen einbezogen werden.
- bei religiösen Texten auch alternative Präsentationsformen neben den sprach-basierten angeboten werden.
- alle Schüler\_innen selbstbewusst und angstfrei ihre Gottesvorstellungen, Weltbilder, Deutungsversuche und Sichtweisen in den Unterricht einbringen.

# Von der Exklusion zur Inklusion – Konzepte im Spiel erfahren

## Zeit

ca. 30 Minuten

## Gruppengröße

mindestens 12 Teilnehmende

## Material

verschiedenfarbige Klebepunkt

## Raumbedarf

2 Räume oder einen Raum  
und Flur/ Treppenhaus

## Intention

In diesem Baustein setzen sich die Teilnehmenden mit den für den Inklusionsdiskurs zentralen Begriffen Exklusion – Separation – Integration – Inklusion auseinander. Sie erfahren im Spiel die Bedeutung der Begriffe und können sie so differenziert gebrauchen. Der Baustein kann als Einstieg zur Thematik Inklusion verwendet werden.

## Hinweise zur Durchführung

Die Farben der Klebepunkte stehen für Schüler\_innen mit unterschiedlichen Behinderungen bzw. für deren Beschulung in den entsprechenden Förderschulen.

Es ist gut, wenn im Spielteil „Exklusion“ eine zweite Leitungsperson das Gespräch in der Gruppe, die sich außerhalb des Raumes befindet, leitet.

Der Text von Wocken (HM 1) kann als Information für die Kursleitung oder als Text für die Teilnehmenden eingesetzt werden.

## Möglicher Ablauf

- Ausgewählte Teilnehmende erhalten einen Klebepunkt und befestigen diesen auf dem Handrücken. Dabei wird darauf geachtet, dass es nur einen gelben Punkt und je nach Teilnehmenden-Zahl zwei bis drei blaue, grüne und rote Punkte gibt. Die übrigen Mitglieder erhalten keine Punkte.
- Alle Teilnehmenden werden gebeten, sich frei im Raum zu bewegen. Dann erfolgen nacheinander vier Phasen zu den Begriffen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion mit entsprechenden Anweisungen durch die Kursleitung (s.u.).

- Es schließen sich jeweils Auswertungsgespräche an. Die Teilnehmenden vergleichen die Erfahrungen in den unterschiedlichen Zusammenstellungen der Gruppe. Dabei wird besonders thematisiert, wie es ist
  - wenn eine/r alleine ist (gelber Punkt).
  - wenn die Gruppen willkürlich und fremdbestimmt, nach einem Merkmal zusammengestellt sind.
  - wenn einige dazu gehören und andere ausgeschlossen sind.
  - welche Empfindungen gegenüber der Kursleitung aufkommen, die die Zugehörigkeit zur Gruppe bestimmt.
  - wenn alle zusammen sind.

### Phase 1: Exklusion

Anweisung 1 durch die Kursleitung

Alle, die einen gelben, blauen, grünen und roten Punkt haben, verlassen den Raum und sammeln sich außerhalb im Flur (oder in einem anderen Raum).

Auswertung 1

Die „Restgruppe“ im Raum und die Gruppe im Flur unterhalten sich jeweils über die Erfahrung des Ausschlusses bzw. die Empfindungen beim Verlassen des Raumes. Sie werden gebeten, sich diese Erfahrung zu merken (evtl. auch zu notieren) und hören: Was Sie eben erlebt haben, nennt man: Exklusion.

Alle Teilnehmenden kommen wieder in den Raum zurück und bilden eine gemischte Gruppe.

---

2

### Phase 2: Separation

Anweisung 2

Diejenigen mit gelben, blauen, grünen und roten Punkten, sammeln sich jeweils in einer Ecke des Raumes. Die „Restgruppe“ bildet einen engen Kreis in der Mitte des Raumes, dabei weist der Rücken jeweils nach außen.

Auswertung 2

Alle Gruppen unterhalten sich über die Erfahrung der Trennung und die Empfindungen in der jeweiligen Position (Ecke oder Raummitte). Sie werden gebeten, sich diese Erfahrung zu merken (evtl. auch zu notieren) und hören: Was Sie eben erlebt haben, nennt man: Separation.

### Phase 3: Integration

Anweisung 3

Die Teilnehmenden in der Mitte des Raumes weiten den Kreis, bleiben aber mit dem Rücken nach außen stehen. Die Teilnehmenden, die einen gelben, blauen, grünen oder roten Punkt haben, gehen in Gruppen (oder bei gelb alleine) in die Mitte des Kreises, sodass jetzt vier „Gruppen“ im Kreis stehen.

#### Auswertung 3

Alle Gruppen unterhalten sich über die Erfahrung der Zusammenführung und die Empfindungen in der jetzigen Position im Kreis. Sie werden gebeten, sich diese Erfahrung zu merken (evtl. auch zu notieren) und hören: Was Sie eben erlebt haben, nennt man: Integration.

#### Phase 4: Inklusion

##### Anweisung 4

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich frei im Raum zu bewegen und einander zu begegnen, unabhängig von der Farbe ihres Klebepunktes.

#### Auswertung 4

Alle Teilnehmenden unterhalten sich über die Erfahrung der Auflösung der Gruppierungen und die Empfindungen in der jetzigen Situation. Sie werden gebeten, sich diese Erfahrung zu merken (evtl. auch zu notieren) und hören: Was Sie eben erlebt haben, nennt man: Inklusion.

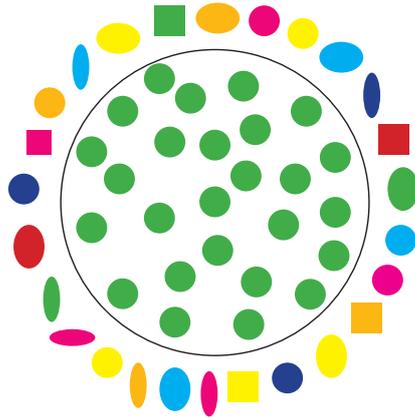
#### Weiterführung mit einem Text möglich

Wocken, Hans, Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik, <http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf> (Download 04.09.2014).

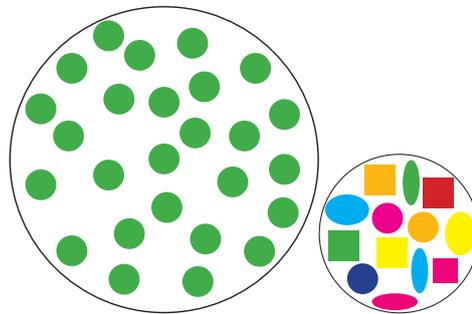
Hinz, Andreas, Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Pithan, Annebelle/ Schweiker, Wolfhard (Hg.), Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch, Münster 2011, 18-28.

# Von der Exklusion zur Inklusion

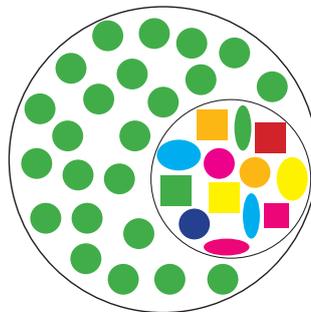
**Exklusion**



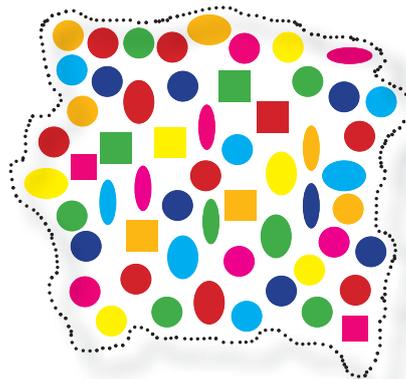
**Separation**



**Integration**



**Inklusion**



## Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik

Prof. Dr. Hans Wocken – Universität Hamburg

Zur Unterscheidung von Integration und Inklusion wird vielfach auf ein Stufenmodell Bezug genommen. Das Stufenmodell wurde zuerst von Bürli (1997) entwickelt, im Weiteren dann von Sander (2004; 2008) und Hinz (2004) systematisch aufgenommen und hat in der Literatur eine beachtliche Verbreitung gefunden. Es werden vier »Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik« unterschieden: Exklusion, Separation, Integration und Inklusion. Das in der Literatur diskutierte Stufenmodell wird hier um die Vorstufe Extinktion ergänzt.

Die unterste Stufe der Behindertenpolitik und -pädagogik bildet ein Denk- und Handlungsmuster, das hier begrifflich als Extinktion (Auslöschung) gefasst werden soll. Die Tötung Behinderter hat es zu allen Zeiten gegeben, nicht nur in barbarischen Vorzeiten oder im finsternen Mittelalter. Ein trauriges Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit ist die Euthanasie im Nationalsozialismus. Das Handlungsmuster ist auch in unseren Tagen keineswegs überwunden. Gegenwärtig gemahnt die utilitaristische Ethik des australischen Philosophen Peter Singer daran, dass selbst das fundamentalste aller Rechte, das Recht auf Leben, Menschen mit Behinderungen nicht fraglos und bedingungslos zugestanden wird. Die »Integration« von Behinderten in die menschliche Gesellschaft fängt mit dem Recht auf Leben an, ohne dieses Recht erübrigt sich jede weitere Diskussion (ANTOR/ BLEIDICK 1995). Die uneingeschränkte Wertschätzung behinderten Lebens steht angesichts der Verhütungschancen durch Pränataldiagnostik und Gentechnik auch in Zukunft unter Dauerdruck. Zu erinnern ist auch daran, dass heutigentags in Deutschland etwa zwei Drittel aller Föten, bei denen eine geistige Behinderung diagnostiziert wird, abgetrieben werden.

In der Phase der Exklusion werden Kinder mit Behinderungen ganz und gar aus dem Bildungs- und Erziehungssystem ausgeschlossen, sie haben kein Recht auf Bildung und sind von der Schulpflicht „befreit“. Behinderte Kinder gelten als »bildungsunfähig«, sie werden in Anstalten verwahrt oder verbleiben bestenfalls im familiären Kreis. Weltweit besuchen zu Beginn des 21. Jahrhunderts etwa 90 Prozent aller behinderten Kinder keine Schule!

In der Phase der Segregation besuchen behinderte Kinder eine öffentliche oder private Schule. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts etwa werden auch die behinderten Kinder in die Schulpflicht einbezogen und erhalten Zugang zu schulischer Bildung in einem separierten Sonderschulwesen. Allerdings ist für sie in der allgemeinen Schule kein Platz; sie werden ausgegliedert und in speziellen Schulen abseits vom Mainstream unterrichtet. Der Phase der Segregation liegt die »Zwei-Schulen-Theorie« zugrunde. Es gibt »Regelschulen« für »normale« Kinder und »Sonderschulen« für »behinderte« Kinder.

In der Phase der Integration ist die allgemeine Schule mehr oder minder offen und nimmt auch bestimmte Kinder mit Behinderungen auf. Die Kinder mit Behinderungen sind als »behindert« diagnostiziert und etikettiert und unterscheiden sich von der Gruppe der nichtbehinderten, normalen Kinder. Die »Zwei-Schulen-Theorie« wird abgelöst durch die »Zwei-Gruppen-Theorie«. In der gleichen und gemeinsamen Schule gibt es unter einem gemeinsamen Dach zwei deutlich unterscheidbare Schülergruppen, die »nichtbehinderten« und »behinderten« Kinder.

Integration steht dabei unter einem doppelten Vorbehalt, dem Ressourcenvorbehalt und Professionsvorbehalt. Die höchsten Richter haben zwar die grundsätzliche Priorität der Integration anerkannt, sie aber unter den Ressourcenvorbehalt gestellt. Von (sonder)pädagogischer Warte wird der Professionsvorbehalt eingebracht, der einen »Verlust heilpädagogischer Standards« (BIEWER 2005) befürchtet, deshalb eine volle Integration ausschließt und nur teilintegrative oder kooperative Organisationsformen als fachlich verantwortbar und sinnvoll ansieht.

In der Phase der Inklusion verlieren die Kinder mit Behinderungen ihren besonderen Status der Andersartigkeit. Vielfalt ist normal, alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell. Diese neue Sichtweise hat Folgen für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Die inklusive Pädagogik verzichtet darauf, Kinder »gleichzuschalten« und zu »normalisieren«; nicht die Kinder werden »passend« für die Schule gemacht, sondern die Schule passt sich umgekehrt den Kindern an. Inklusion ist die ultimative Integration, sozusagen der Olymp der Entwicklung, danach kommt nichts mehr.

Zur Unterscheidung von Integration und Inklusion kann man sich auch die menschenrechtstheoretische Orientierung der Behindertenrechtskonvention zu Nutze machen. Integration appellierte an den guten Willen, an Humanität und an Freiwilligkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskussion und beruft sich auf ein einklagbares Recht. Vordem waren die Eltern nicht mehr als Bittsteller und Klinkenputzer, die auf freundliches Entgegenkommen hoffen mussten. Nun sind die Eltern mit justiziablen Rechten ausgestattet, aus dem Wunsch nach Integration ist ein Recht auf Inklusion geworden. Das Ethos eines sozialen Humanismus wird nun ersetzt durch die rechtlich kodifizierte Gleichwertigkeit aller Menschen.

Es wird hiermit angeregt, die rechtstheoretische Fundierung auch zur Unterscheidung der dargestellten Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik zu nutzen.

**Tabelle 1:** Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik

Stufe	Rechte
4.) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3.) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2.) Separation	Recht auf Bildung
1.) Exklusion	Recht auf Leben
0.) Extinktion	keine Rechte

Auf der Vorstufe Extinktion haben Menschen mit Behinderungen keinerlei Rechte. Sie werden als »lebensunwertes Leben« (sic!) eliminiert.

Auf der Stufe Exklusion haben Menschen mit Behinderungen ein gesetzlich garantiertes Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Tötung von Behinderten wird strafrechtlich verfolgt und geahndet. Das Recht auf Leben ist das erste und fundamentalste Recht, das sich aus der unantastbaren Menschenwürde aller ableitet.

Auf der Stufe der Separation partizipieren behinderte Menschen am Bildungswesen. Selbst »für Kinder mit schwersten geistigen Behinderungen, die auch die wichtigsten Selbstversorgungshandlungen niemals erlernen werden, kann Bildung als Menschenrecht ebenso eingefordert werden, wie für Kinder mit progressiver Muskeldystrophie, bei denen prognostiziert wird, dass sie das Schulalter nicht überleben werden« (BIEWER 2009, 153). Es ist das historische Verdienst des separierten Sonderschulwesens, das Recht Behinderter auf eine ihnen gemäße Bildung und Erziehung verwirklicht und durch die »Integration« in schulische Bildungsmaßnahmen ihre Bildungsfähigkeit erwiesen zu haben! »Die Erkenntnis der Bildsamkeit war die Voraussetzung der Forderung nach einem Recht auf Bildung « (BIEWER 2009, 149). Sonderschulen realisieren also ein kostbares Gut, das Recht auf Bildung.

Auf der Stufe der Integration geschieht die Teilnahme behinderter Kinder und Jugendlicher unter dem gemeinsamen Dach der allgemeinen Schule. Integration ist ein »Antragsrecht«, dem entsprochen werden kann – oder auch nicht. Das Recht auf »participation« wird in der Realität nicht selten mit Einschränkungen praktiziert: Als »Grenzen« der Integration wird entweder ein »Ressourcenvorbehalt« von den höchsten Gerichten geltend gemacht oder eine hinlängliche »Integrationsfähigkeit« der Behinderten, attestiert von (sonder)pädagogischem Expertentum, eingefordert. Die Integration ist konditional und bindet das Recht auf Teilhabe an die Erfüllung von äußeren oder individuellen Bedingungen.

Die Stufe der Inklusion kennt keine Vorbedingungen und keine prinzipiellen Barrieren. Alle behinderten Kinder sind ausnahmslos »integrationsfähig«, und jede Umwelt kann und muss »integrationsfähig « gestaltet werden. Die behinderten Kinder müssen sich ihre »Integrationsfähigkeit« nicht erst durch Anpassungsleistungen an die Normalität verdienen. Durch die Wahrnehmung ihres Rechts auf Sosein, auf gleichwertige und gleichberechtigte Differenz setzen sie ihre Rechte auf Teilhabe und Integration nicht aufs Spiel. Die bekannte Formulierung des Bundespräsidenten von Weizsäcker »Es ist normal, verschieden zu sein!« bedarf aus inklusiver Perspektive einer Ergänzung. Eine großzügige Gewährung eines Rechts auf Verschiedenheit ist nämlich in dem Maße von zweifelhaftem Wert, ja zynisch, wenn die zugestandene Differenz zugleich mit Abwertung, Deklassierung und Marginalisierung einhergeht. Aus Sicht der Inklusion wäre also hinzuzufügen: Man kann verschieden normal sein! Das »Glück des Menschen, ein Anderer unter Gleichen zu sein« (PLATO), bedarf der Ergänzung durch das Glück, ein Gleicher unter Anderen zu sein (WOCKEN 1993, 6).

Die Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik sind nicht als historische Abfolge, sehr wohl aber als eine gestufte Werthierarchie zu verstehen. Auf jeder Stufe – mit Ausnahme der Vorstufe – werden Werte realisiert. Das Unterscheidungskriterium für die Stufen ist die qualitative Valenz der realisierten Werte. Auf jeder Qualitätsstufe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion werden respektable Werte realisiert. Jede Stufe, selbst die Stufe der Exklusion, verdient deshalb auch vorab eine angemessene Wertschätzung. Eine kompromisslose, despektierliche Traktierung der »unteren« Stufen ist nicht gerechtfertigt, weil die dort geleistete »Wertarbeit« nicht gesehen und nicht gewürdigt wird. Die vorgeschlagene Qualitätshierarchie bringt in vollem Bewusstsein und mit voller Absicht selbst den »niedereren« Stufen Exklusion und Separation in einem ersten Schritt Achtung und Anerkennung entgegen, und weist erst dann auf die möglichen und notwendigen Qualitätssteigerungen hin. Diese ausdrückliche Achtung der unteren Qualitätsstufen mag überraschen; sie ist rechtstheoretisch fundiert und bedenkenswert. Im Nationalsozialismus wären Tausende von Menschen mit geistigen Behinderungen vor der Ermordung bewahrt geblieben, wenn ihnen wenigstens das basale Recht auf Leben zugestanden worden wäre.

Die vorgeschlagene rechtstheoretische Qualifizierung behindertenpolitischer und –pädagogischer Arbeit wird hier verbunden mit dem axiomatischen Postulat des Wertetransfers. Auf den »höheren« Stufen werden nicht nur die Werte der jeweils vorgelagerten unteren Stufe realisiert, sondern darüber hinaus wird zusätzlich ein qualitativ neues und höher stehendes Rechtsgut angestrebt. Die Rechtsgüter der vorauf gehenden Stufen werden also nicht als erledigt zu den Akten gelegt, sondern auf die jeweils nachfolgende Stufe mitgenommen. Dieser »Gütertransfer« ist ein zwingendes Erfordernis für die Zuerkennung einer Höherwertigkeit. Es kann beispielsweise nicht angehen, wenn ein behindertes Kind zwar in der allgemeinen Schule integriert wird, dort aber keinerlei besondere Förderung erfährt. Das Recht auf Bildung darf nicht dem Recht auf Teilhabe geopfert werden! Eine Integration, für die als Preis der Verzicht auf eine fachlich verantwortbare, »behindertengerechte« Bildung gezahlt werden muss, ist kein höherer Wert als Separation. Oder: Eine Inklusion, in der Minderheiten vor allem auf die Pflege der eigenen Kultur bedacht sind und den Eigensinn über den Gemein-sinn stellen, ist kein höherer Wert als Integration. Das inklusive Recht auf Selbstbestimmung muss sich in sozialen Bezügen, in sozialer Zugehörigkeit und Verbundenheit realisieren.

Mit dem Verweis auf die unterschiedliche Qualität der realisierten Werte ist damit eine begriffliche Differenzierung von Integration und Inklusion möglich und rational legitimierbar. Mit bloßen Etikettenwechslern ist es jedenfalls nicht getan, eine wirkliche »Weiterentwicklung« muss sich auch in der Realisierung von höherwertigen Rechtsgütern wieder finden. Inklusive Schulen müssen allen behinderten Kindern das gleiche Recht auf Autonomie und Partizipation wie den »normalen« Kindern zugestehen. Wenn behinderte Kinder den formellen Status von »Integrationskindern« oder »Gutachtenkindern« haben; wenn sie möglicherweise nur »Gäste« sind, die schulrechtlich weiterhin den Sonderschulen zugeordnet sind; wenn die Würde ihres Soseins nicht respektiert wird; wenn nicht alle Barrieren für Selbstbestimmung und Teilhabe beseitigt sind; wenn also nicht Gleichwertigkeit gegeben ist, dann kann auch das Prädikat Inklusion nicht legitimerweise beansprucht werden.

Auszug aus:

Wocken, Hans, Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren, in: Stein, Anne-Dore/ Niediek, Imke/ Krach, Stefanie (Hg.), Integration und Inklusion auf dem Wege in Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven, Bad Heilbrunn 2010, 204-234.

Der Text ist auch zu finden unter:

<http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf> (Download 04.09.2014).

# Meine Erfahrungen mit Inklusion/ Exklusion

## Zeit

ca. 10–20 Minuten  
(pro Impuls 3 Minuten)

## Gruppengröße

mindestens 8 Teilnehmende

## Material

kein Material nötig

## Raumbedarf

freie Fläche nach Gruppengröße

## Intention

Die Teilnehmenden werden für das Thema Inklusion/ Exklusion sensibilisiert und verbinden es mit eigenen Lebenserfahrungen. Es ergeben sich darüber hinaus Gesprächsanlässe, die in späteren Situationen aufgegriffen werden können

1

## Hinweise zur Durchführung

Die Auswahl der Impulse und Anfangskriterien ist von der Gruppe abhängig und sollte situationsbezogen entschieden werden.

## Möglicher Ablauf

- Impuls durch die Kursleitung: „Gehen Sie im Raum umher. Bei einem Klangsignal suchen Sie sich eine/n Partner/in. Tauschen Sie sich in folgender Weise aus: Eine/r von Ihnen beginnt und erzählt 45 Sekunden zu dem vorgegebenen Thema, dann wird gewechselt. Tauschen Sie sich anschließend kurz aus (Was habe ich von Ihnen gehört?), verabschieden Sie sich, gehen Sie weiter! Erzählen Sie nur das, was Sie wirklich erzählen wollen!

### Mögliche Impulse

- Wie ich Menschen mit Behinderungen begegne.
- Wo spüre ich persönliche Grenzen im Umgang mit Vielfalt?
- Religionsunterricht für alle oder getrennt nach religiösen Hintergründen?
- Inklusion an unserer Schule.
- Inklusion in unserer Gemeinde.
- Mein Religionsunterricht inklusiv.
- Was ich mir in Bezug auf Inklusion wünsche.

- Was ich mir in dieser Fortbildung wünsche.
  - Wie ich in einer fremden Gruppe problemlos aufgenommen und akzeptiert wurde.
  - Wie ich mich einmal ausgeschlossen fühlte.
  - Wie ich bei anderen erlebt habe, wie sie ausgeschlossen wurden.
- Für die Entscheidung, wer von den beiden Gesprächspartner\_innen beginnen soll, können Anregungen mithilfe folgender Charakteristika gegeben werden:
- Alter
  - Schuhgröße
  - Handgröße
  - Körpergröße
  - Haarlänge
  - Wer heute Morgen zuerst aufgestanden ist
  - Wer die längste/ kürzeste Anreise hatte
  - Wer die meisten Kinder/ Enkel hat
  - Länge der Dienstzeit an einer Schule/ Einrichtung.

# Inklusion – Anspruch und Wirklichkeit

## Zeit

ca. 1–2 Stunden

## Gruppengröße

20–30 Teilnehmende

## Raumbedarf

ja nach Gruppengröße, Platz für Bewegung,  
Plenum zum Austausch

## Material

- Thesen (M 1) auf DIN A4 vergrößert und laminiert
- Artikel „Gymnasium darf Henri ablehnen“ (M 2)
- Rollenkarten für die Beratungsrunde (M 3)

## Intention

Die Teilnehmenden reflektieren ihre Haltung zu Anspruch und Wirklichkeit von Inklusion. Sie haben Raum für Anfragen, Kritik, Widerspruch und die Formulierung von Widerständen. Sie tauschen sich über ihre Handlungsmöglichkeiten und -grenzen im Blick auf Inklusion aus.

## Möglicher Ablauf

- Thesen zu Inklusion – Walk and talk
  - Die Thesen (M 1) werden auf dem Boden verteilt.
  - Alle Teilnehmenden gehen (mit Musik) durch den Raum und lesen die Thesen.
  - Wenn die Musik stoppt, bleiben sie stehen und reden mit einer Person in ihrer Nähe über die These, die vor ihnen liegt.
  
- Wo bleibe ich hängen?
  - Jede/r Teilnehmende stellt sich zu der These, die sie/ ihn nachdenklich macht.
  - Ein/e Reporter/in (Kursleitung) geht herum und befragt mit einem symbolischen Mikrofon einzelne Personen:
    - Was geht Ihnen bei diesem Thema durch den Kopf?
    - Wo stimmen Sie zu? Wo haben Sie Einwände?
  - Die Aussagen der Teilnehmende werden (ggf. von vorher benannten Teilnehmenden) auf einzelne Moderationskarten geschrieben. Sie können für die spätere Beratungsrunde hilfreich sein.

- Beratungsrunde: Gibt es Grenzen der Inklusion?
  - Die Teilnehmenden werden gebeten, die Situation eines Kindes mit Down-Syndrom, das auf ein Gymnasium wechseln will, zur Kenntnis zu nehmen. Sie lesen den Artikel „Gymnasium darf Henri ablehnen“ (M 2) (vor) oder informieren sich im Internet. In der folgenden Beratungsrunde wird die Situation von Henri zugrunde gelegt. Alternativ kann auch ein Beispiel oder ein Erfahrungsbericht der Teilnehmenden aufgegriffen werden.
  - Die Rollenkarten werden verteilt bzw. gewählt (M 3).
  - Die Teilnehmenden haben kurz Zeit (5 Minuten), sich in ihre Rollen „einzuleben“. Ggf. können eigene Rollenkarten entwickelt werden.
  - Die Beratungsrunde in der aufnehmenden Schule beginnt. Die Kursleitung übernimmt die Moderation. Einzelne Teilnehmende übernehmen die verschiedenen Rollen. Die anderen Teilnehmenden haben die Möglichkeit, die Rollenspieler\_innen zu unterstützen, indem sie bei Bedarf der jeweiligen Rolle eine Stimme geben.
  
- In der Reflexionsrunde werden Eindrücke der Beratenden und der Zuschauenden ausgetauscht.
  
- Anschließend können nochmals Argumente zu bestimmten Fragestellungen, Problemen und Widerständen gesammelt und offene Fragen benannt werden. Hilfreich dafür kann es auch sein, wenn zum Abschluss der Text „Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden“ oder eine Zusammenfassung der Fernsehdebatte bei Günther Jauch gelesen wird (s. Literatur).

## Literatur

Wocken, Hans, Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden, zu finden unter <http://www.bpb.de/apuz/32713/ueber-widersacher-der-inklusion-und-ihre-gegenreden-essay?p=all> (Download 23.09.2014).

Im ARD-Talk „Günther Jauch“ war Henri aus Walldorf das Thema, <http://www.swr.de/swr4/bw/keine-inklusion-fuer-henri-im-ard-talk-guenther-jauch-war-henri-aus-walldorf-das-thema/-/id=233374/did=13418848/nid=233374/1p296c/index.html> (Download 23.09.2014).

## Thesen

**1. Die Abschaffung der Sonderschulen führt zum Zwang zur Inklusion.**

**2. Inklusion als Sparprogramm – eine schöne Utopie bekommt hässliche Nebenwirkungen.**

**3. Inklusion beginnt im Kopf und endet im Gymnasium.**

**4. Inklusion kann man verordnen – Akzeptanz nicht.**

**5. Inklusion bedeutet ein verändertes Schulsystem.**

**6. Wir brauchen Sonderschulen für schwermehrfachbehinderte Kinder.**

**7. Individualisiertes Lernen bei kollektiven Lernzielen – ein Widerspruch in sich.**

**8. Inklusion – eine Frage der Haltung aller oder eine Frage der Ressourcen?**

## Schüler mit Down-Syndrom: Gymnasium darf Henri ablehnen

Siehe Spiegel-online vom 16.5.2014.

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/junge-mit-down-syndrom-henri-darf-nicht-aufs-gymnasium-wechseln-a-969836.html> (Download 15.08.2019).

## Rollenkarten

<b>Eltern von Henri</b>	<b>Schulleitung des Gymnasiums</b>
<b>Bisheriger pädagogischer Begleiter</b>	<b>Freundinnen und Freunde</b>
<b>Vertretung des Schulamts</b>	<b>Lehrkraft der aufnehmenden Gymnasialklasse</b>
<b>Lehrkraft mit positiver Erfahrung in inklusiven Klassen</b>	<b>Vertretung des Elternrats der neuen Klasse</b>

# Reflexion des eigenen Standorts und eigener Erfahrungen zu Inklusion/ Exklusion

## Zeit

ca. 10–20 Minuten (Phase 1),  
ggf. 30–50 Minuten (Phase 2)

## Material

kein Material nötig

## Gruppengröße

mindestens 8 Teilnehmende

## Raumbedarf

freie Fläche nach Gruppengröße

## Intention

Die Teilnehmenden werden für das Thema Inklusion/ Exklusion sensibilisiert und verbinden es mit eigenen Lebenserfahrungen. Sie erarbeiten ggf. Themen für die weitere Fortbildung. Es ergeben sich darüber hinaus Gesprächsanlässe, die in späteren Situationen aufgegriffen werden können

## Hinweise zur Durchführung

Die Auswahl der Impulse ist von der Gruppe abhängig und sollte situationsbezogen entschieden werden. Eine quantitative Erfassung der Ergebnisse kann für die Steuerung des Gruppenprozesses hilfreich sein. Soziometrische Übungen und Standbilder lassen sich vielfältig einsetzen (vgl. HM 1).

## Möglicher Ablauf

### Phase 1: Soziometrische Übung

- Die Kursleitung steht in der Mitte des Raumes:  
„Ich mache mehrere Aussagen. Wenn eine Aussage für Sie stimmt, gehen Sie zu meiner linken Seite, wenn sie für Sie nicht stimmt, zu meiner rechten Seite.“  
Aussagen:
  - Ich arbeite in einer inklusiven Gruppe/ Klasse/ Schule.
  - Ich habe Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen.
  - Ich habe Erfahrungen mit Menschen anderen religiösen Hintergrunds.
  - Ich habe Erfahrungen mit sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen.
  - Ich weiß, wie ich mit sexueller Diskriminierung in meiner Schule umgehen kann.
  - Ich bin unsicher, wie ich Inklusion in meinem Arbeitsfeld sinnvoll gestalten kann.

- Unsere Schule/ Einrichtung arbeitet an einem inklusiven Gesamtkonzept.
  - Die Begleitung durch öffentliche Stellen (Schulleitung, Schulträger, Schulaufsicht, staatliche
  - Lehrerfortbildung) in Bezug auf Inklusion finde ich gut.
  - Die Begleitung durch kirchliche Stellen (Schulreferat, Päd. Institute, Gemeinde, Kirchenleitung) in Bezug auf Inklusion finde ich gut.
  - Ich arbeite (zumindest zeitweise) im Team.
  - Ich arbeite (zumindest zeitweise) im Team und habe gute Erfahrungen damit.
  - Ich habe nur Schülerinnen und Schüler meiner Konfession in meinem Religionsunterricht.
  - Ich erlebe die Situation in meinem Religionsunterricht positiv.
  - Ich bin überwiegend aus eigenem Interesse in dieser Fortbildung.
- Nachdem sich alle Teilnehmenden positioniert haben, kann sich jeweils ein kurzer Austausch über die Position, die Schwierigkeit der Entscheidung für eine Seite, das Gesamtbild der Gruppe u.a. anschließen.

### **Phase 2: Vertiefende Fragestellungen**

- Anschließend kann ein Austausch in 3er-Gruppen erfolgen. Die Gruppen können relevante Fragestellungen, die in der Fortbildung weiter bearbeitet werden sollen, erarbeiten.
- Alternativ können wichtige Erfahrungen szenisch oder in Standbildern dargestellt werden und daraufhin Fragen zur weiteren Klärung in der Fortbildung entwickelt werden.
- Im Plenum werden die Themen gemeinsam abgestimmt.

# Zeig, wo du stehst!

## Einfache soziometrische Übungen in Unterricht und Gemeindegruppen

Anja Kleinschmidt

Wer eine Gruppe leitet oder unterrichtet, erlebt immer wieder, dass sich an einer Diskussion oft einige, manchmal viele aber selten alle beteiligen.

Bestechend an den hier vorgestellten Übungen ist, dass die gesamte Gruppe mitmacht und nicht nur einzelne Teilnehmende reden. Alle machen sich Gedanken zu einer Frage und geben ihre Meinung zu erkennen, ohne dass dies in endlose Gesprächsrunden ausartet.

Viele Gruppen sind es zunächst nicht gewohnt, sich zu bewegen und hinter dem schützenden Tisch vorzukommen, doch diese Widerstände können schnell überwunden werden.

Wichtig bei allen Übungen ist es, darauf zu achten, dass alle Gruppenmitglieder nach jeder Meinungsäußerung wieder in die neutrale Mitte gehen, da sonst Trägheit dazu führt, dass sie ihre Positionen nicht mehr verändern.

Nachdem die Gruppenleitung das Verfahren erklärt und anhand von Beispielen geübt hat, können natürlich auch von Mitgliedern der Gruppe oder von Kleingruppen Fragen bzw. Themen vorgeschlagen werden.

Die im folgenden dargestellten Übungen habe ich nach ihrer methodischen Form geordnet. Jede Methode kann sowohl zu inhaltlichen Fragen als auch unter gruppendynamischen Aspekten verwendet werden, wie die einzelnen Beispiele zeigen werden. Vergessen Sie dabei nicht, dass es mehr Mut erfordert, sich zu einer Aussage zu stellen, als sie nur zu sagen. Die Teilnehmenden sind also auch verletzlicher. Wer erlebt, dass er mit seiner Meinung ganz allein steht, braucht die Unterstützung der Leitung. Für die gruppenbezogenen Fragen braucht es den besonderen Schutz der Leitung. Auch muss diese darauf achten, dass Teilnehmende, die in eine Rolle geschlüpft sind, aus dieser wieder herausfinden. Das Ende einer solchen Rolle ist also deutlich zu markieren.

Ich unterscheide fünf verschiedene Formen, d.h. Arten sich zu positionieren, das sind Übungen in einer Reihe, Vernetzungsübungen, Eckpositionen, Diskussionslinien und Übungen im Raum.

### Übungen in einer Reihe

Für diese leichte Übungsform legt die Leitung eine Achse im Raum fest, auf der sich alle Gruppenmitglieder positionieren. Ganz einfache Fragen eignen sich etwa zum Kennen lernen einer Gruppe: „Das eine Ende der gedachten Achse im Raum markiert den 1. Januar, das andere den 31. Dezember. Bitte stellt euch zwischen diesen beiden Tagen dort auf, wo eurer Geburtstag liegt.“ Die Gruppe kann sich genauso nach Postleitzahlen, Zahl der Geschwister etc. aufstellen.

Zur Anwärmung für ein Thema und zur Benennung von Widerständen können Fragen dienen, wie „Ich bin gern hierher gekommen!“ oder „Ich wäre lieber irgendwo anders!“ Die Gruppe drückt auf der Achse ihre Zustimmung zu diesen Aussagen aus.

Auch zur thematischen Arbeit lassen sich Reihen stellen. Die gedachte Achse im Raum kann die Bibel sein. Auf die Frage „Welche biblischen Geschichten kennt ihr und wo etwa

stehen sie?“ kann sich jede/r eine Geschichte überlegen, die er oder sie kennt. Nacheinander stellen sich alle an den Platz auf der Achse, den die Geschichte in der Bibel hat.

Die Achse kann genauso das Christentum darstellen und jede/r repräsentiert ein Ereignis, das ihm/ihr wichtig erscheint. Diese Leisten können im Unterricht zur Ergebnissicherung aus dem Gedächtnis später abgeschrieben werden und es kann überlegt werden, ob noch etwas Wichtiges ergänzt werden muss. Zumindest die Position der selbst dargestellten Geschichte und die benachbarten Geschichten und Ereignisse werden im Gedächtnis haften bleiben.

Die Reihenfolge der Zehn Gebote kann gestellt werden und ein spielerischer Umgang mit dem Auswendiglernen wird möglich. Die Gruppe kann außerdem überlegen, welches Gebot sie denn nach vorne gestellt hätte. Wenn mehr als zehn Jugendliche in der Gruppe sind, kann die Gruppe überlegen, ob sie noch ein Gebot ergänzen möchte.

Diese Übung eignet sich außerdem ausgezeichnet, um Gruppen zu bilden. Haben sich Jugendliche etwa nach Zahl ihrer Geschwister aufgestellt, stehen automatisch Menschen mit vermutlich ähnlichen Erfahrungen oder Fragen nebeneinander. Es wäre auch denkbar, im Rahmen der Unterrichtseinheit 10 Gebote, zum dritten Gebot einmal die Jugendlichen zeigen zu lassen, welche Eltern sehr viel am Wochenende arbeiten und welche gar nicht arbeiten. Aus dieser Reihe heraus lassen sich Kleingruppen bilden, in denen Jugendliche zusammen sind, die über ähnliche Erfahrungen verfügen. Sie können sich darüber austauschen und zusammen träumen, wie ihr idealer Sonntag aussieht.

## Vernetzungsübungen

Vernetzungsübungen können ganz ähnlich verwendet werden wie Übungen in einer Reihe, sie erfordern allerdings Körperkontakt. So kann die Gruppe jedes beliebige Mindmap darstellen, das anschließend zur Ergebnissicherung aus dem Gedächtnis gezeichnet wird. Die Verknüpfung wird dadurch hergestellt, dass die Hand auf die Schulter eines anderen Gruppenmitgliedes gelegt wird. Ein Bild etwa zum Thema Christentum kann sich wie folgt aufbauen: Ein/e Teilnehmer/in stellt das Christentum dar. Eine zweite Person kommt hinzu, legt die Hand auf deren Schulter und sagt: „Ich bin die Kirche und stehe hier beim Christentum, weil ...“ Mehrere Hände können auf einer Schulter ruhen. Am Ende sagt noch einmal jede/r ihren/seinen Satz ausgehend von den Rändern zur Mitte hin.

Auch für den Gruppenprozess kann dies eine gute Übung sein. Etwa mit der Aufforderung „Leg die Hand auf die Schulter des Gruppenmitgliedes, das du bisher am wenigsten kennst.“ Verschiedene Gruppen können entstehen, in deren Zentrum gerade die stehen, die bisher am Rande standen. Wenn alle eine Person gewählt haben, können sie dieser eine Frage stellen oder sagen, warum sie diese gewählt haben.

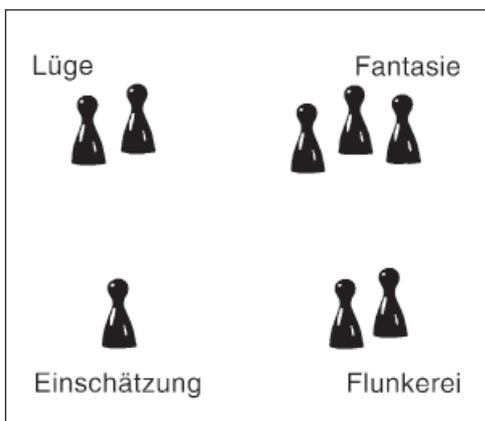
## Eckpositionen

Jede Zimmerecke repräsentiert hierbei eine Position. Etwa zum Thema „Lüge“ können die Ecken die Positionen Lüge, Fantasie, Einschätzung, Flunkerei bezeichnen. Alle Teilnehmenden stellen sich in die Mitte des Raumes. Die Gruppenleitung macht eine Aussage, alle Teilnehmenden entscheiden nun für sich, ob es sich dabei um Lüge, Fantasie, Einschätzung oder Flunkerei handelt. Alle sollen sich für eine Ecke entscheiden. Wenn alle gewählt haben, darf die Gruppe, die in der Ecke mit der kleinsten Personenzahl steht, beginnen, ihre Meinung zu begründen. Für das von mir gewählte Beispiel sind Fragen denkbar von „Atomenergie

ist sicher“ bis „der Weihnachtsmann bringt die Geschenke“, „Patrick hat mich beleidigt, da musste ich ihm eine runterhauen“ oder „Todesstrafe ist eine sinnvolle Strafe“.

Für den Bereich Okkultismus ist eine solche Übung mit den vier Kategorien Glaube, Wissen, Lebenserfahrung und Aberglaube denkbar. Viele Beispielsätze sind in der Arbeitshilfe von Thomas Klie nachzulesen, wo diese Einteilungen in Form eines Arbeitsblattes vorgestellt werden.

Zum Thema Jesu Christus lassen sich die Ecken „Wissen – Glauben – Vermuten“ unterscheiden. Mit ihrer Hilfe lässt sich der Themenkomplex historischer Jesus und verkündigter Christus sehr gut entfalten: Jesus war Jude, Jesus hatte Latschen an, Maria war Jungfrau, als sie Jesus bekam, Jesus wurde ermordet, Jesus ist auferstanden sind nur einige Beispiele für Aussagen. Viele Jugendliche halten Jesus für eine komplette Erfindung der Kirche. Mit dieser Übung kann man sehr gut darüber ins Gespräch kommen, was eigentlich Glaubensaussagen sind und was historisch belegbar ist und welche Quellen dafür taugen.



#### Eckpositionen

Beispiel:

Worum handelt es sich bei dem folgenden Satz:  
 „Der Weihnachtsmann bringt die Geschenke“?  
 Ordne dich der entsprechende Ecke zu!

Mögliche Weiterarbeit:

Begründe dein Wahl! Überzeuge die anderen von deiner Position!

5

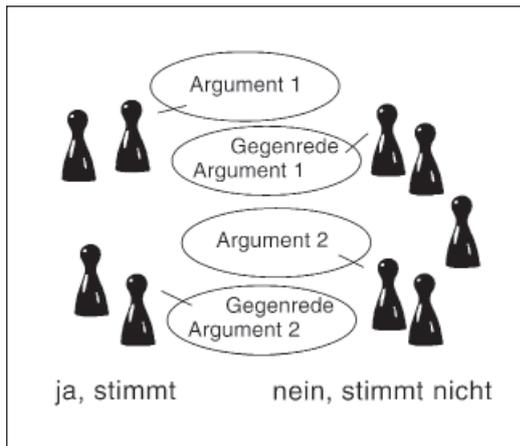
## Diskussionslinien

Die eine Seite des Raumes ist die zustimmende Seite, die andere die ablehnende. Zu jeder Aussage müssen sich alle Gruppenmitglieder entscheiden. Jede Frage oder Aussage ist denkbar, zu der in der Gruppe unterschiedliche Meinungen vorhanden sind. „Sollten muslimische Lehrerinnen ein Kopftuch im Unterricht tragen dürfen?“, „Sollte die Jugendgruppe in der Kirche eine Disco veranstalten dürfen?“, „Sollte in Schulen generell Rauchverbot sein?“, „Eine Ohrfeige hat noch niemand geschadet!“ „Sollten Hausaufgaben abgeschafft werden?“ ... Die Liste ließe sich je nach Gruppe und Thema endlos fortsetzen.

Nachdem sich alle positioniert haben, beginnt die Seite, für die sich weniger Gruppenmitglieder entschieden haben, ein Argument für ihre Position zu nennen, die anderen dürfen antworten. Ziel ist es dabei, andere für die eigene Seite zu überzeugen. Falls sich einige Teilnehmende überhaupt nicht entscheiden können, bleiben sie in der Mitte stehen und die beiden Seiten versuchen, sie von ihrer Position zu überzeugen und so auf ihre Seite zu bringen.

Wenn alle wichtigen Argumente genannt sind, gehen alle für die nächste Frage in die Mitte.

Auch Wissen lässt sich mit dieser Methode vermitteln. Eine Aussage wird gemacht, die Teilnehmenden entscheiden, ob diese wohl zutrifft oder nicht, und erfahren anschließend, ob sie richtig lagen bzw. standen.



## Diskussionslinien

### Beispiel:

Entscheide, ob du der folgenden Aussage zustimmst, und ordne dich entsprechend zu:  
 „Eine Ohrfeige hat noch niemandem geschadet!“

### Mögliche Weiterarbeit:

Begründe deine Meinung und überzeuge die anderen von deinem Standpunkt!

## Übungen im Raum

Für einige dieser Übungen wird ein Ort im Raum genauer bezeichnet. Ein Gegenstand kann das Gemeindehaus oder die Schule darstellen und alle stellen sich dorthin, wo sie bezogen auf diesen Punkt wohnen. Genauso kann gefragt werden: „Wohin möchtest du gern einmal reisen?“ oder „Wo warst du im Urlaub?“ Es gilt die Regel: Niemand verlässt den Raum, ansonsten entscheidet die Gruppe selbst, wie sie ihr Bild aufbaut.

Gegenstand kann auch der Unterrichtsstoff darstellen und die Gruppe drückt ihre Nähe bzw. Distanz zu diesem aus. Gerade bei der Vorbereitung eines Bibliodramas ist dies eine ausgezeichnete Methode, Widerstände deutlich zu machen, die sonst unterschwellig im Spiel Ausdruck finden. Wer einmal gezeigt hat, was ihm nicht gefällt, kann sich neu einlassen. Eine Bibel kann die biblische Geschichte symbolisieren und die Teilnehmenden stellen sich nah oder entfernt, zugewandt oder abgewandt zu dieser auf. Sie können einen Satz zu der Geschichte sagen. Darüber kann die Gruppe ins Gespräch kommen oder auch Kleingruppen lassen sich gut darauf aufbauend bilden.

Landkarten und Zusammenhänge aller Art lassen sich im Raum aufbauen. Europa zur Zeit der Reformation, jedes Flüchtlingsdrama oder jeder politische Entscheidungsweg lässt sich so erfahrbar machen.

## Anmerkungen

Klie, Thomas, Okkultismus. Texte. Materialien. Kopiervorlagen für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, Arbeitshilfen BBS 14, Loccum 1992.

Quelle: Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden  
<http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-sekundarstufe-2/kleinz>

Text erschienen im Loccumer Pelikan 3/2004, 129-131.

# Heterogenität erfahren

## Zeit

variabel, 30–60 Minuten, je nach Zahl der Teilnehmenden und Zeitbedarf für die Auswertung

## Material

Spielkarten (M 1),  
Auswertungsbogen (M 2)

## Gruppengröße

mindestens 6–8 Personen, bei größerer Anzahl werden mehrere Gruppen von jeweils 6 oder 8 Teilnehmenden gebildet

## Raumbedarf

kein besonderer Raumbedarf

## Intention

In diesem Spiel erfahren die Teilnehmenden durch aktives Tun und Erleben die Auswirkungen von verschiedenen Begabungen und Einschränkungen. Sie können nachvollziehen und reflektieren (am Beispiel Behinderung und Begabung), wann und warum die Heterogenität einer Gruppe eine Chance und/ oder eine Herausforderung ist.

## Hinweise zur Durchführung

Die Rollen sind so beschrieben, dass jede Person eine Begabung und eine Einschränkung hat, zu denen es in den anderen Rollen „Entsprechungen“ gibt. (Wenn die Rollen verändert werden, lässt sich das Spiel auch mit anderen Heterogenitätserfahrungen durchführen.) Das Spiel gelingt gut, wenn die Teilnehmenden dies entdecken und sich ihre Kompetenzen zur Verfügung stellen. Das Spiel ist in der Regel sehr lebhaft und laut (durch die Rollen bedingt).

Es kann vorkommen, dass eine Gruppe einen Teilnehmenden zurücklässt und vergisst, diese Erfahrung ist sensibel zu reflektieren, um evtl. Verletztheiten zu begegnen.

## Möglicher Ablauf

### Phase 1: Heterogenität im Rollenspiel erleben

- Die Teilnehmenden bilden Gruppen mit je 8 (bzw. 6) Personen.
- Die Gruppen erhalten je ein Set mit Rollenkarten (M 1).
- Die Teilnehmenden erhalten folgenden Auftrag: Jede/r liest seine Rollenkarte und verhält sich ab Spielbeginn so, wie es auf der Karte steht. Die Karten werden nicht offen gezeigt.

- Die Gruppen begeben sich zu einem gemeinsamen Ausgangspunkt außerhalb des Tagungsraums. (Er sollte ca. 3–5 Gehminuten vom Tagungsraum entfernt sein, auf dem Weg sollten möglichst eine Treppe und eine Tür sein.)
- Sie erhalten dort den Auftrag, sich zum Tagungsraum zu begeben, jeder spielt seine Rolle, die Gruppe soll gemeinsam im Tagungsraum ankommen.
- Wenn die Gruppen den Tagungsraum betreten, ist das Spiel zu Ende.

### **Phase 2: Reflektion und Austausch**

- Zunächst Einzelarbeit: Wie habe ich mich in der Gruppe gefühlt?  
Wie habe ich die anderen erlebt? Hätte ich das Ziel so auch allein erreicht?
- Austausch in der Gruppe über die Fragen: Was hat uns vorangebracht,  
was hat uns zurückgehalten?
- Danach reflektieren die Teilnehmenden ihre Erfahrungen. Sie setzen dabei voraus, dass die Übung ein Modell für die Erfahrung mit Heterogenität sein kann. Unter dieser Voraussetzung notieren sie Ergebnisse auf einem Auswertungsbogen (M 2) mit folgenden Impulssätzen:
  - Heterogenität ist eine Chance, wenn ... / weil ...
  - Heterogenität ist eine Herausforderung, wenn ... / weil ...
  - In Kleingruppen oder im Plenum werden die Ergebnisse diskutiert.

Weiterführung mit einem Vortrag zum Thema möglich, der die Stichworte der Gruppenergebnisse aufnimmt.

## Rollenkarten

Du kannst nur langsam gehen, nach jedem zweiten Schritt brauchst du eine Pause. Dadurch hältst du andere oft auf. Aber du hast auch Zeit, dich umzuschauen und dich zu orientieren. Du brauchst jemanden, der dich ermutigt, schneller zu gehen.

Du stürmst gerne voran, willst auf keinen Fall zu spät kommen. Dadurch ziehst du andere gern mit. In der Eile verlierst du leider manchmal die Orientierung. Du brauchst jemanden, der dir zeigt, wo es langgeht.

Du kannst nur sehr wenig sehen und brauchst jemanden, der dir den Weg zeigt. Und du bist kräftig und kannst für andere eine gute Stütze sein.

Du kannst nur mit einem Bein richtig fest auftreten. Das andere ziehst du mehr oder weniger schlaff nach. Du brauchst jemanden, an dem du dich festhalten kannst.

Du bist sehr neugierig und lässt dich leicht ablenken. Immer wieder entdeckst du unterwegs etwas, was dich fasziniert und das du genauer anschauen willst. Dabei vergisst du manchmal die Gruppe. Du brauchst jemanden, der dich immer wieder zurückholt. Du bist humorvoll und es gelingt dir leicht, eine gute Stimmung in die Gruppe zu bringen.

Du kannst nicht verständlich sprechen. Du brauchst „Hände und Füße“ um dich verständlich zu machen. Du brauchst jemanden, der dich versteht und dir hilft, dich verständlich zu machen. Du bist geduldig und gutmütig und tust alles, was du kannst, um die Gruppe zusammen zu halten.

Du hörst nicht besonders gut. Darum musst du immer zweimal nachfragen, wenn jemand etwas sagt. Du bist sehr aufmerksam und siehst genau, wenn ein anderer Schwierigkeiten hat.

Du gehst gern eigene Wege. In einer Gruppe fühlst du dich nicht wohl. Aber wenn dich jemand an die Hand nimmt, dann findest du dich gut zurecht. Du bist gern mit jemand zusammen, der etwas langsamer ist als die anderen.

# Heterogenität ist eine ...

## Chance

wenn ... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

weil ... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Herausforderung

wenn ... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

weil ... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Heterogenität und gesellschaftliche Positionierungen

## Zeit

Übung etwa 10–15 Minuten,  
zusätzlich ausführliche Reflexionszeit

## Material

Rollenkarten zu sozialen Positionierungen (M 1)  
Situationen-Karte (M 2)

## Gruppengröße

mindestens 10 Teilnehmende

## Raumbedarf

Der Raum sollte es zulassen, dass 10–33  
Personen sich auf einer Linie aufstellen und  
etwa 20 Schritte nach vorne machen können.

## Intention

Die Teilnehmenden erleben Dimensionen von Heterogenität und damit verbundene gesellschaftliche Ungleichheiten und Möglichkeitsräume. Sie reflektieren die Auswirkungen für gesellschaftliche Teilhabe und bahnen soziale Empathie an.

## Hinweise zur Durchführung

Falls nicht alle Rollenkarten verwendet werden können, sollte darauf geachtet werden, dass eine möglichst breite Streuung der Kategorien von Heterogenität gewährleistet ist. Die Anordnung der Personen im Raum am Ende des Spiels kann so annäherungsweise die gesellschaftliche Wirklichkeit widerspiegeln.

Die Kursleitung sollte darauf vorbereitet sein, dass manche Teilnehmende die soziale Positionierung der Rolle auch in der gesellschaftlichen Realität persönlich erleben oder erlebt haben.

Der Baustein basiert auf einer Fortbildungsidee von Leiprecht/ Kerber 2009, 18-23 (s.u.).

## Möglicher Ablauf

### Phase 1: Übung zur sozialen Positionierung – Eine Rolle einnehmen

- Die mitspielenden Personen werden gebeten, sich nebeneinander aufzustellen. Bei einer größeren Gruppe bekommen die restlichen Teilnehmenden einen Beobachterstatus; bei einer kleineren Gruppe sollten die ausgewählten Positionierungen sorgfältig ausgewählt werden.
- Alle Mitspielenden bekommen jeweils eine Rollenkarte, auf der eine soziale Positionierung genannt wird (M 1 – bei dieser Liste wurde von 33 Spieler\_innen ausgegangen). Die Spieler\_innen werden aufgefordert, die Information für sich zu behalten und nicht miteinander zu sprechen. Die Spieler\_innen sollen versuchen, sich in die jeweilige Rolle hineinzusetzen.

- Die Kursleitung erklärt, dass nun Situationen vorgestellt werden (M 2). Jeder Satz beginnt mit „Können Sie...?“. Wenn die Spieler\_innen den Eindruck haben, dass die vorgelesene Situation für ihre „Lage/ Position“ eine Möglichkeit darstellt, sollen sie einen kleinen Schritt nach vorne machen. Wenn sie den Eindruck haben, dass dies für ihre „Lage/ Position“ nicht möglich ist, sollen sie stehen bleiben. Die Spieler\_innen werden gebeten, auf ihre Eindrücke und Gefühle beim Vorlesen der Sätze und beim Schritte-Machen und Stehen-Bleiben zu achten.
- Nach der letzten Frage werden die Spieler\_innen gebeten, ihren Standort bewusst wahrzunehmen und sich in Bezug auf die anderen Teilnehmenden zu verorten.

### Phase 2: Auswertung der Übung – Soziale Positionen im Vergleich

- Die Kursleitung bittet zunächst die Spieler\_innen und dann auch die Beobachtenden, ihre Phantasien darüber zu äußern, welche Rollen ganz vorne stehen und am meisten Schritte gemacht haben und welche sich ganz hinten befinden und kaum von der Stelle gekommen sind.
- Die ganz vorne platzierten Spieler\_innen werden nun gebeten, ihre Rolle vorzustellen, danach diejenigen, die sich ganz hinten befinden, und schließlich alle anderen, die im Mittelfeld standen.
- Die weitere Auswertung kann unter folgenden Fragestellungen erfolgen:
  - Wie ist es ihnen jeweils während der Übung ergangen?
  - Wie war es, stehen bleiben zu müssen, während die anderen voran kamen?
  - Wie war es, viele Schritte machen zu können und alle hinter sich zu lassen?
  - Hatten Sie genug Wissen, um Ihre Rolle sicher auszuführen?
  - Haben Sie noch inhaltliche Fragen (zu den Rollen)?
  - Kennen Sie ähnliche Konstellationen aus Ihrem Alltag?

2

### Ggf. Phase 3: Vertiefung in Kleingruppen

Die Teilnehmenden diskutieren und bearbeiten in Gruppen zu vier Personen folgende Aspekte:

- Welche Heterogenitätsdimensionen kommen in der Übung vor bzw. lassen sich rekonstruieren? Welche kommen nicht vor?
- Welche Heterogenitätsdimensionen finden sich in den Lerngruppen, die Sie unterrichten?
- Schreiben Sie zusätzliche Rollenkarten, die die fehlenden Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen.
- Formulieren Sie ergänzende Fragen für die Übung.
- Überlegen Sie, was an Ihrer Schule für mehr soziale Gerechtigkeit getan wird und getan werden kann.

## Literatur

Leiprecht, Anne/ Kerber, Rudolf (Hg.), Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2009, 18-23.

## Soziale Positionierungen – Rollenkarten

<p><b>Natascha</b>, eine 33-jährige Lehrerin aus Russland, arbeitet seit Jahren als Haushaltshilfe in deutschen Familien, verfügt über keine Aufenthaltsberechtigung</p>	<p><b>Mourad</b>, ein 18-jähriger Abiturient, dessen Eltern aus Marokko eingewandert sind, wohnt seit 16 Jahren in N. und möchte ein Fachhochschulstudium beginnen</p>
<p><b>Bernd</b>, 18 Jahre, Abiturient, in Leer geboren, möchte demnächst in Oldenburg Sozialpädagogik studieren, wohnt noch bei seinen Eltern in N.</p>	<p><b>Heike</b>, eine 30-jährige Hochschuldozentin im Fach Psychologie, zwei kleine Kinder, beansprucht gerade ihre Erziehungszeit, wohnt in N.</p>
<p><b>Maja</b>, 18 Jahre, kommt aus Russland, macht eine Berufsausbildung; ihre Eltern sind vor acht Jahren als Aussiedler nach Deutschland gekommen</p>	<p><b>Jaroslav</b>, 18 Jahre, kommt aus Russland, macht eine Berufsausbildung; seine Eltern sind vor acht Jahren als Aussiedler nach Deutschland gekommen</p>
<p><b>Selma</b>, eine 18-jährige Abiturientin, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, wohnt seit 15 Jahren in N. und möchte ein Studium beginnen</p>	<p><b>Angela</b>, eine 28-jährige Soziologin, die vor drei Jahren noch Robert hieß, wohnt in N.</p>
<p><b>George</b>, ein 26-jähriger Ingenieur, der aus Ghana kommt, einen Asylantrag gestellt hat und in einer Sammelunterkunft in der Nähe N. wohnt</p>	<p><b>Susanne</b>, eine 30-jährige verheiratete deutsche Hausfrau mit zwei kleinen Kindern, wohnhaft in N.</p>
<p><b>Markus</b>, ein 22-jähriger Mathematik-Student, wohnt in N., ist auf einen Rollstuhl angewiesen</p>	<p><b>Christine</b>, eine 35-jährige Hochschuldozentin (Fachgebiet Pädagogik) an der Universität N.</p>
<p><b>Frank</b>, ein 30-jähriger Hochschullehrer (Sprachwissenschaften), lebt mit seinem Partner in N. zusammen</p>	<p><b>Nadja</b>, eine 30-jährige EDV-Fachfrau, kommt aus dem Irak und ist auf einen Rollstuhl angewiesen</p>
<p><b>Markus</b>, ein 30-jähriger verheirateter deutscher Metallfacharbeiter mit drei kleinen Kindern, wohnhaft in N.</p>	<p><b>Peter</b>, ein 30-jähriger deutscher Inhaber eines Elektrogeschäfts, das in der Fußgängerzone von N. gelegen ist</p>

<b>Josef</b> , ein 22-jähriger Student aus Niederbayern, der in N. Wirtschaftswissenschaften studiert	<b>Helen</b> , eine 22-jährige Studentin mit dunkler Hautfarbe aus Kamerun, die in N. Informatik studiert
<b>Anton</b> , ein 35-jähriger Bauarbeiter aus Oldenburg, geschieden, zwei Kinder, gegenwärtig arbeitslos, wohnt gerade in N.	<b>Karl-Heinz</b> , 23 Jahre, Autoverkäufer in N., ledig, wurde in Friesland geboren
<b>Michael</b> , 25 Jahre, Lehrer an einem Gymnasium in N., wurde in N. geboren	<b>Hatice</b> , Grundschullehrerin in N., trägt ein Kopftuch
<b>Herbert</b> , 50 Jahre, gilt als funktionaler Analphabet	<b>Christian</b> , 28-jähriger deutscher Jurastudent, wohnt seit einem Jahr mit seiner Freundin zusammen und ist Cross-Dresser
<b>Peter</b> , 16, lebt bei seiner Familie in einem kleinen Dorf bei N. und spricht Dialekt	<b>Ekrim</b> , 17, vor kurzem aus Syrien geflüchtet, spricht syrisch und englisch
<b>Jochen</b> , 35-jähriger erfolgreicher Geschäftsmann eines kleinen Start-up-Unternehmens	<b>Maria</b> , eine 25-jährige Referendarin trägt grundsätzlich eine Kette mit Kreuz
<b>Ahmed</b> , 16-jähriger Schüler, spricht zuhause kein Deutsch und besucht eine Hauptschule in Gelsenkirchen	<b>Mia</b> , 15 Jahre alt, ist im 8. Monat schwanger, pausiert gerade in ihrer Gesamtschule und möchte im nächsten Jahr ihren Abschluss machen
<b>John</b> , 36 Jahre alt, amerikanischer Staatsbürger, hat einen fünfjährigen Arbeitsvertrag bei der Charité in Berlin	<b>Brigitte</b> , eine 22-jährige Deutsche mit Down-Syndrom, die in einer Wohngemeinschaft wohnt und eine Ausbildung zur Bäckereifachverkäuferin macht
<b>Mikael</b> , 17-jähriger Däne, der mit seinen Eltern vor einem halben Jahr nach Deutschland gezogen ist, sucht gerade eine Ausbildung als Mechatroniker. Deutsch lernt er gerade erst in einem Sprachkurs	

## Können Sie ...

- einen Urlaub in Ihrer Heimat verbringen?
- Jahre im Voraus planen?
- nach dem Solotanz in der Diskothek relativ sicher sein, in Ruhe gelassen zu werden?
- sich spontan einer Reise von Freunden in die Schweiz anschließen?
- ganz selbstverständlich davon ausgehen, dass Sie in Zeitungsberichten und Nachrichtenmeldungen 'mitgedacht' werden?
- bei der nächsten Kommunalwahl wählen?
- zu einer notwendig gewordenen Blinddarmoperation in ein hiesiges Krankenhaus gehen?
- sich relativ sicher sein, dass Sie von den Türstehern einer Diskothek eingelassen werden?
- sich nachts (allein unterwegs) in öffentlichen Verkehrsmitteln sicher fühlen?
- ohne Probleme ein Bankdarlehn zur ‚Existenzgründung‘ (eines Unternehmens) bekommen?
- sich relativ sicher sein, dass Sie im Zug von Duisburg nach Amsterdam nicht von den Grenzbeamten (Stichprobenkontrolle) kontrolliert werden?
- Ihre Familienangehörigen in der nächsten größeren Stadt besuchen, ohne dafür eine behördliche Genehmigung einholen zu müssen?
- beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, ohne jeden Zweifel davon ausgehen, dass Sie eine faire Behandlung von der Polizei bekommen?
- relativ problemlos eine Ihnen angebotene Arbeitsstelle annehmen?
- ein Kind adoptieren?
- sich sicher sein, dass Sie in gemischt-geschlechtlichen Gruppen zu Wort kommen?
- Ihren Vermieter um Hilfe bitten, wenn Ihre Nachbarn ständig nachts lärmern?
- sich relativ sicher sein, dass am Arbeitsplatz bzw. während des Studiums Ihre Interessen gehört und berücksichtigt werden?
- sich nach Einbruch der Dunkelheit (allein unterwegs) auf der Straße relativ sicher fühlen?
- sicher sein, bei einem Bewerbungsgespräch vorurteilsfrei behandelt zu werden?
- problemlos eine Wohnung bekommen?
- problemlos die Anweisungen Ihres Arbeitgebers zu verstehen?
- sich im öffentlichen Verkehr zurecht finden?
- Ihr Kind (gute Noten vorausgesetzt) an einem Gymnasium anmelden?
- durch die Fußgängerzone gehen, ohne mit unangenehmen Blicken konfrontiert zu werden?
- eigenständig Ihre Steuererklärung machen?
- standesamtlich heiraten?

# Die Heterogenität (m)einer Lerngruppe religionspädagogisch reflektieren

## Zeit

ca. 3 Stunden

## Gruppengröße

variabel

## Material

- Heterogenitätsdimensionen in der Lerngruppe (M 1)
- Beschreibung der Lerngruppe (M 2)

## Raumbedarf

kein besonderer Raumbedarf

## Intention

Die Teilnehmenden analysieren die Beschreibung von Schüler\_innen einer realen inklusiven Lerngruppe. Sie identifizieren unterschiedliche Kategorien von Heterogenität und wenden diese auf eine eigene Lerngruppe an.

## Möglicher Ablauf

### Phase 1: Die Heterogenität einer Lerngruppe analysieren

- Die Teilnehmenden teilen sich in 5er-Gruppen auf. Jede Gruppe bekommt die „Beschreibung einer Lerngruppe“ (M 2), die sich auf eine Lerngruppe der Klassenstufe 9 bezieht. Sie erhalten außerdem als Unterstützung die „Heterogenitätsdimensionen in der Lerngruppe“ (M 1).
- Die Teilnehmenden lesen die Beschreibung einzeln oder als Gruppe und bearbeiten folgende Fragen:
  - Wie ist es mir ergangen beim Lesen der Beschreibungen zu den unterschiedlichen Schüler\_innen? (Wertungen, Überforderung, Interesse...).
  - Welche Einschätzungen und Projektionen habe ich bei Einzelnen oder bei der gesamten Lerngruppe?
  - Welche Heterogenitätsdimensionen lassen sich laut Beschreibungen für die Lerngruppe rekonstruieren?
  - Welche Heterogenitätsdimensionen sind nicht oder nicht explizit erkennbar?

### **Phase 2: Rekonstruktion der eigenen Lerngruppe mithilfe der Heterogenitätsdimensionen**

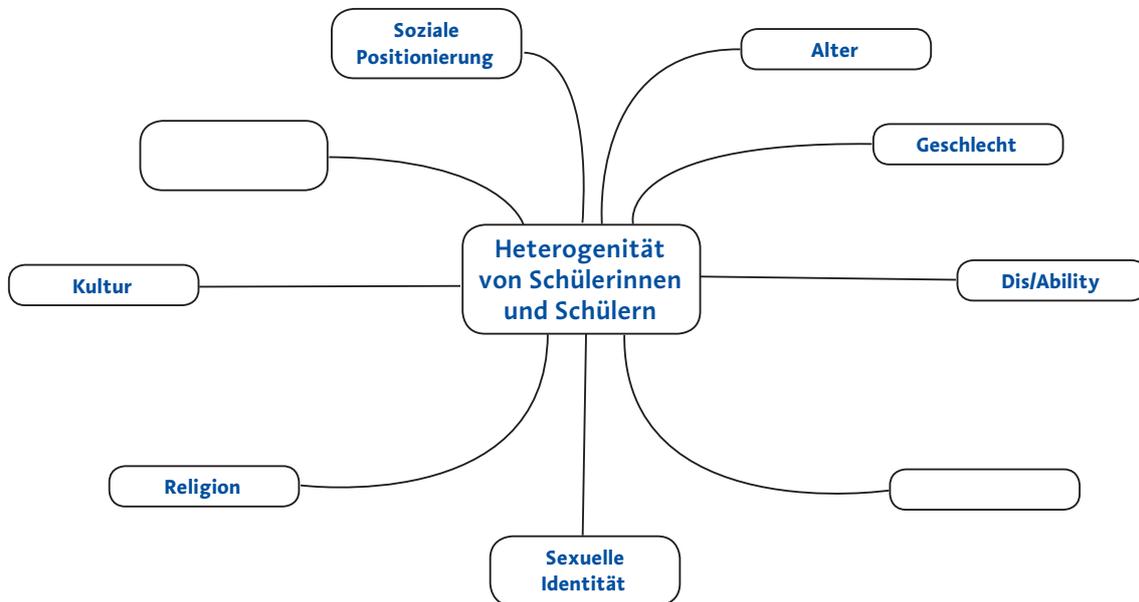
- Die Teilnehmenden werden gebeten, eine Lerngruppe, in der sie unterrichten, mithilfe von allen oder ausgewählten Heterogenitätsdimensionen zu analysieren.
- Sie tauschen sich zu dritt aus: Wie ist es mir ergangen? War es leicht oder schwierig? Bei welchem Kind war es einfach, bei welchem fiel mir wenig ein? Warum?
- Sie beraten sich ggf. gegenseitig bei der Bestimmung von Heterogenitätsdimensionen und der Analyse ihrer Lerngruppen.

### **Phase 3: Konsequenzen für den Religionsunterricht**

- Im Plenum benennen die Teilnehmenden zunächst Erkenntnisse und diskutieren offene Fragen, die sich aus Phase 1 und 2 ergeben haben.
- Dann überlegen sie, welche Konsequenzen sich für den Religionsunterricht bzw. die Religionsdidaktik ergeben.

# Heterogenitätsdimensionen in der Lerngruppe

In dieser Grafik sind verschiedene Heterogenitätsdimensionen abgebildet.



Im Folgenden werden einige Stichworte zu einzelnen wichtigen Heterogenitätsdimensionen genannt, die die Aufmerksamkeit schärfen können:

- Alter
- Geschlecht
  - Männlich/ Weiblich/ Inter-, Transmenschen
  - Stereotypen geschlechtsspezifischer Sozialisation und Verhaltensweisen
- Dis/Ability
  - Körperliche Möglichkeiten und Grenzen
  - Geistige Entwicklung und Grenzen
  - Begabungen, Fähigkeiten
  - Einschränkungen, Herausforderungen
  - Förderbedarf
- Sexuelle Identität
- Religion
  - Religionen, Denominationen oder Strömungen
  - Frömmigkeitsstile
  - Theologisches Wissen, Theologische Ausrichtung
  - Biografisch-kulturelle Prägungen von Religion/ religiöse Sozialisation
  - Bildungssprachlicher Habitus, Sprachfähigkeit im Sinne einer Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit (Tanz, Gestik, Ritual)

- Ethnie/ Kultur
  - Sprache(n)
  - Staatsangehörigkeit(en)
  - Migrationshintergrund der Eltern, der Schüler\_innen
  
- Soziale Positionierung
  - Beruf(e) der Eltern/ Bezugspersonen
  - Einkommen
  - Markenkleidung, -gegenstände
  - Bildungsstand der Bezugspersonen
  - Familienkonstellation (Ein-Eltern-Familie, Patchwork-Familie, Geschwister)

# Beschreibung einer Lerngruppe der Klassenstufe 9 in einer IGS-Schwerpunktschule im nördlichen Rheinland-Pfalz

Die Angaben sind anonymisiert, die SchülerInnen tragen andere Namen.

## Allgemeine Angaben

Der RU findet in einer Gruppe von 17 Schülern statt, 5 Mädchen und 12 Jungen. Alle SchülerInnen – außer Murat, Mehmed, Micha und Jonathan – sind evangelisch. Micha und Jonathan sind nicht getauft, nehmen aber schon seit der 5. Klasse am ev. RU teil. Murat und Mehmed besuchen nicht den Ethik-Unterricht, weil von der Schule aus Wert darauf gelegt wird, dass sie so oft wie möglich in der Klassengemeinschaft beschult werden. Acht katholische SchülerInnen gehen zeitgleich in den katholischen RU. Weil die evangelische Gruppe größer ist und sich Partnerarbeit abwechslungsreicher ergeben kann, bleiben Murat, Metin und Mehmed hier. Sie nehmen am ev. RU gleichberechtigt teil, bekommen allerdings gelegentlich auch Aufgabenstellungen aus dem Fach Deutsch. Durch ihre Teilnahme ergibt sich ein inhaltliches Vorgehen, das sich auch an Fragen des Islam orientiert bzw. interreligiöse Perspektiven wahrnimmt.

## Die Schülerinnen und Schüler

*Murat* (16 Jahre) ist ein mittelgroßer, athletischer Junge mit welligen schwarzen Haaren und dunklem Teint. Seine Angehörigen kommen aus Albanien. Er ist in einer Kleinstadt im Westerwald geboren. In der Geschwisterreihe ist er der Zweitjüngste von Fünfen. Er hat eine jüngere Schwester (11), ist selbst 16 Jahre alt und seine ältere Schwester (19) besucht die Oberstufe des gymnasialen Zweigs der IGS. Darauf ist die Familie sehr stolz. Die beiden älteren Brüder (20 und 22) sind bereits berufstätig und verheiratet. Murats Mutter arbeitet zuhause, sein Vater gehört zu einer Putzkolonne der Deutschen Bahn.

Einfache Texte kann Murat sinnerschließend lesen. Mathematik fällt ihm leichter als Deutsch. Im Fach Englisch wird er zur Zeit nicht beschult.

In der Klasse ist er beliebt und gehört zu einer Clique von 3-4 Jugendlichen, die sich regelmäßig treffen und gemeinsam etwas unternehmen. Sein Hobby ist Mofa-Tuning. Er bezeichnet sich als Moslem, fastet aber aktuell im Ramadan nur an einigen Tagen: „Ich muss nicht so viele Sünden büßen wie die anderen“ erklärt er mir augenzwinkernd (was von seinem Klassenkamerad Mehmed laut bestritten wird). Das Fach Religion findet er toll, weil er da „jede Woche neben einem anderen Mädchen sitzen kann“.

Nach dem Förderschulabschluss hofft er auf einen Job vielleicht im Betrieb eines Veters, der sich als Reifenhändler selbständig gemacht hat.

*Metin* (16 Jahre) wurde ein Jahr nach seiner Einschulung als Kind mit dem Förderbedarf „Lernen“ eingestuft. Er spricht deutsch und „einigermaßen“ albanisch. Er schreibt sehr unleserlich, ist leicht ablenkbar und lacht bei jeder Gelegenheit, die sich bietet. Am Regelunterricht (alle Fächer außer Deutsch, Englisch und Mathematik) nimmt er nur scheinbar teil, was aufgrund seines schauspielerischen Talentes vielen LehrerInnen nicht auffällt. Bei Rückfragen zum Lernstoff fällt auf, dass er den Unterrichtsinhalten entweder nicht folgen will oder nicht folgen kann. Beides ist kaum unterscheidbar. Nach Aussage seines Klassenlehrers soll

er „einen IQ von 70“ haben. Unter welchen Bedingungen er wo und wie getestet wurde, ist mir nicht bekannt.

*Mehmed* (17) ist ein großer, äußerst schmaler Junge mit glatten schwarzen Haaren und blasser Gesichtsfarbe. Er spricht gut verständlich deutsch und (nach eigenen Angaben) „besser türkisch“. Mehmed ist in Deutschland geboren, ebenso wie sein Vater. Die Mutter ist nach Deutschland nachgezogen. Mehmed ist der Jüngste von drei Geschwistern. Seine Schwester ist ein Jahr älter (18) und sein Bruder (22) lebt schon in einer eigenen Kleinfamilie.

Der Vater ist Elektriker und die Mutter arbeitet als Putzfrau.

Mehmed ist mit dem pädagogischen Förderbedarf Lernen als zieldifferenter Schüler eingestuft. Da er sehr häufig in Schlägereien mit Mitschülern verwickelt ist, als überaus leicht erregbar und ziemlich unberechenbar gilt, besteht auch der Förderbedarf „sozial-emotional“.

Mehmed liest und schreibt einfache Texte ordentlich und gut lesbar. Wenn ihn niemand stört oder ablenkt, kann er sich etwa 15 Minuten auf eine Arbeitsaufgabe konzentrieren. Er braucht viel Unterstützung und ein kleinschrittiges Vorgehen. Nach eigenen Angaben fallen ihm Deutsch und Mathematik schwer. Sport und Religion sind seine Lieblingsfächer.

Mit zwei Klassenkameraden ist er befreundet. Leider wird er oft provoziert und gelegentlich gemobbt, weil seine leichte Erregbarkeit allen bekannt ist. Respekt vor ihm haben nur die Schüler, die ihm körperlich unterlegen sind.

Mehmet ist stark eingebunden in das Netzwerk seiner großen Familie. Er besucht mit seinem Vater und den Brüdern am Freitag die Moschee, hält sich streng an die Fastenregeln an Ramadan und hat einen größeren türkischen Freundeskreis. Als Hobbies gibt er „Shisha-Rauchen“, Fußball und Kanufahren an.

In das Fach Religion bringt er sich mit Herzblut ein, wenn es um Gewissensfragen und ethische Grundsätze geht. Hier agiert er als überzeugter Moslem. Manchmal lacht er aber auch über sich selbst, wenn er „übertreibt“ und seine Klassenkameraden in der Hölle schmoren sieht, „weil ihnen Gott sch...egal ist“.

Er hofft auf eine Lehrstelle mit vereinfachtem Ausbildungsgang in einem handwerklichen Beruf. Nach eigenen Aussagen könnte er bald heiraten, „wenn ich das wollte. – Aber ich will nicht ...“.

*Sascha* ist 15 Jahre alt und ein schmaler, kleiner Schüler mit kurzen blonden Haaren. Er ist chronisch gut gelaunt, macht permanent irgendeinen Blödsinn und gilt als Bewegungswunder. Man könnte großen Spaß mit ihm haben, wenn man außerhalb jeder schulischen Bedingungs-lage mit ihm zusammenträfe. Trotz einer (nach Angaben des Klassenlehrers) hohen Dosis Ritalin ist er unruhig, sprunghaft und nur kurzfristig zu konzentrierter Arbeit in der Lage. Er liest und schreibt einfache Texte gut, kann kleine Referate ansprechend vortragen. In der Grundschule wurde er als „I-Kind“ mit dem Förderbedarf „Lernen“ und ADHS beschult. Sascha lebt in einer Patchwork Familie mit seiner leiblichen Mutter, dem Stiefvater und zwei Stiefgeschwistern, die fünf (Bruder) und sechs Jahre (Schwester) älter und längst berufstätig sind.

Seine Mutter ist Erzieherin, der Stiefvater arbeitet als Maschineneinrichter in der Industrie. In seiner Freizeit bastelt Sascha an seinem Roller, geht schwimmen oder spielt Fußball. Sein Berufswunsch ist noch völlig offen. Nach einer vereinfachten Ausbildung würde er gerne im handwerklichen Bereich arbeiten. Im Fach Religion mag er kleine Projekte oder Exkursionen besonders, „weil man sich da wenigstens mal bewegen kann“.

*Jonathan* (15) ist ein sportlicher Typ mittlerer Größe, hat kurzes braunes Haar und trägt eine Brille. Er sitzt meist in einer der vorderen Stuhlreihen, beteiligt sich gelegentlich eloquent am Unterrichtsgespräch und besitzt viel Energie. Die wird er natürlich auch in Seitengesprächen los. Schule ist für Jonathan eine meist langweilige Angelegenheit. Er könnte notenmäßig deutlich besser stehen, wenn Inhalte und Arbeitsformen mit seinen vielfältigen Interessen häufiger überein kämen. Er ist ein „Sandwich-Kind“, hat eine jüngere (13) und eine ältere Schwester (18). Sein Vater arbeitet bei der Telekom, die Mutter ist in einem landwirtschaftlichen Betrieb tätig. Kurz vor der Wende kamen die Eltern aus Sachsen in den Westen und wohnen seitdem in einem kleinen Dorf in der Nähe der Kreisstadt.

Jonathan liegen die mathematischen Fächer, vor allem Physik interessiert ihn. Das gibt ihm Selbstvertrauen. Mit realistischer Selbsteinschätzung sagt er grinsend: „Für Französisch bin ich einfach zu faul. Da komme ich über eine vier nicht raus. Das liegt aber wirklich an mir selbst.“ Hobbymäßig schraubt er an Mofas und geht gerne schwimmen. In der Klasse ist er gut vernetzt und besitzt einen größeren Freundeskreis. Von seinem Notenschnitt wird er die Zulassung für die 10. Klasse schaffen. Jonathan plant dann, in der IGS „die Oberstufe mal anzutesten ...“. Der Religionsunterricht macht ihm Spaß, er liebt heftige Diskussionen und bereitet sich darauf auch vor, wenn ihm spannendes Material oder gute Medien angeboten werden.

*Judith* (15) ist sehr zurückhaltend, äußert sich im Unterricht nur, wenn sie direkt angesprochen wird. Ihre Aufmerksamkeit gilt primär dem iPhone oder den Sitznachbarn, die sich natürlich gerne ablenken lassen. Da sie eine gute Sportlerin ist und selbstbewusst auftritt, ist sie im Sympathie-Ranking der Klasse relativ weit oben. Wenn sie bei Unterrichtsfragen passen muss, kommt schon mal die lächelnde Aussage: „Ich bin halt blond.“ Da Judiths Leistungen querbeet im Grenzbereich liegen, ist die Versetzung ernsthaft gefährdet. Sie kommt aus einem Elternhaus, das finanziell sehr gut gestellt ist. Der Vater ist Architekt, die Mutter arbeitet als Bürokauffrau. Judith hat drei ältere Geschwister. Eine Schwester (16) besucht das Gymnasium. Die beiden Brüder (19 und 21) haben mit Studium und Ausbildung begonnen. Die Familie hat mehrere Reitpferde. Der Reitsport gehört auch zu Judiths Lieblingsbeschäftigung. Sie bekommt Nachhilfe in Englisch. Problemfächer sind für sie auch Gesellschaftslehre und Biologie. Es ist schwer auszumachen, ob ihre Schulprobleme „grenzenlose Faulheit“ (Aussage des Klassenlehrers) oder Lernschwächen als Hintergrund haben. Ihr Nahziel ist: „Die neunte Klasse schaffen.“ Falls das klappt, will sie „irgendwas mit Tieren machen“. Im Fach Religion schätzt sie Gruppenarbeit. Mit Jungen kooperiert sie hier etwas besser als mit Mädchen.

*Micha* (15) kommt aus einer Kleinstadt und hat einen älteren Bruder (16) und eine ältere Schwester (18). Er ist ein dunkelblonder, etwas übergewichtiger Junge. Er wird aufgrund seiner Körperfülle von einigen Schülern gelegentlich gehänselt und kompensiert dies, indem er selbst andere Klassenkameraden ärgert und sich an kleinen Mobbing-Aktionen beteiligt. Michas Vater kommt aus Polen, die Familiensprache ist aber Deutsch. Der Vater arbeitet auf einem Sozialamt, die Mutter ist Sekretärin. Micha ist eindeutig im naturwissenschaftlichen Bereich begabt. In Deutsch und Englisch hat er Probleme. Er spielt gerne Fußball, beschäftigt sich aber auch zeitaufwändig mit PC-Spielen aus dem Bereich Ego-Shooter, gelegentlich Fantasy ... Er hat in der Klasse nur einen wirklichen Freund. Wenn in seinen Problemfächern einigermaßen durchkommt, hofft er auf den Hauptschulabschluss. Micha will versuchen, die mittlere Reife in der Berufsschule zu erreichen. In Religion bringt er mitunter sein gutes Allgemeinwissen ein.

*Daniel* (15) ist ein aufgeweckter, körperlich eher kleiner aber sehr sportlicher Typ mit dunklen Haaren. Er hat eine jüngere Schwester (13) und wohnt in einer Kleinstadt im Einzugsgebiet der Schule. Sein Vater ist KFZ-Mechaniker. Die Mutter arbeitet als selbständige Kauffrau. Daniel hat eine nachgewiesene Lese-Rechtschreib-Schwäche. Da er abgesehen von dieser Problemlage im schriftlichen Bereich als sehr aufgeweckt gilt und gut mitarbeitet, hat er die 10. Klasse im Blick. Die naturwissenschaftlichen Fächer liegen ihm sehr. In der Klasse ist er beliebt, verhält sich fair auch zu schwächeren Schülern und agiert humorvoll. Seine Hobbies liegen im technischen Bereich, er bastelt gerne an Rollermotoren. In seinem Wohnort ist er im Schützenverein. Am Fach Religion schätzt er Podiumsdiskussionen zu brisanten Themen, z.B.: „Darf ein überzeugter Christ an der Planung eines Attentats auf Hitler mitwirken?“

*Siggi* (15) ist ein schmaler, drahtiger Blondschoopf. Er wirkt jünger als er ist, was nicht nur mit der kleinen Körpergröße zusammenhängt. Er hat eine ältere Schwester (17) und seine Eltern arbeiten beide als Verpackungsmechaniker(in) in einem ortsnahen Betrieb. Siggi hat im Laufe seiner Schulzeit gelernt, völlig unauffällig in einem energiearmen Zustand zu verharren. Er sitzt grundsätzlich vorne rechts außen am Fenster, außerhalb des Blickfeldes der meisten Lehrer. Er folgt dem Unterricht, gibt aber freiwillig keine Kommentare zum Geschehen. Das ist schade, denn er hat durchaus seine eigene Meinung in vielen Dingen und originelle Ideen. Seine Stärken liegen in Mathe, Physik und Sport. In der Rollerszene gilt er als genialer Schrauber und es ist ein Segen, dass er auch aufgrund seines Rufs in technischen Dingen schon jetzt eine sichere Lehrstelle als Mechatroniker in einer kleinen Werkstatt in seinem Heimatdorf hat. Mit der Schule hat er nun innerlich abgeschlossen, achtet aber auf einen einigermaßen passablen Schnitt. Sein Stand in der Klasse ist gut, viele Schüler und Schülerinnen, die Roller fahren, sind auf seinen Reparaturdienst angewiesen. Da Siggi einen sehr guten Konfirmandenunterricht hatte, nimmt er am Religionsunterricht aufmerksam teil. Wenn man seinen Kommentar zu einer ethischen Frage abrufen, sind seine Äußerungen hilfreich.

*Jens* (15) ist ein kleiner, stark übergewichtiger Schüler. Er ist dunkelhaarig, wirkt deutlich jünger und ist ein „Nachkömmling“ in seiner Familie. Seine Geschwister sind 23 bis 40 Jahre alt und leben alle in eigenen Familien. Der Vater ist Frührentner, die Mutter arbeitet als Hausmeisterin. Jens ist eigentlich ein aufgeweckter, kluger Schüler. Er hat nach Aussage vieler Lehrer „mehr drauf“, als viele andere in seiner Klasse. Da er nicht ernst genommen wird, äußert er sich nur selten. Das ist bedauerlich, weil ihm die sprachlichen Fächer durchaus liegen. Jens interessiert sich für Landschaftsgartenbau. Da ihn die Mädchen fairer behandeln als manche Jungen aus der Klasse, arbeitet er z.B. auch in Religion gerne in gemischten Gruppen. Hier kann er seine Ideen offener einbringen und kommt gemeinsam mit anderen zu guten Ergebnissen. Seine Arbeitshaltung bezeichnet er selbstkritisch als „faul“. Fahrradfahren und PC-Spiele sind seine Hobbies. In der Klasse hat er keine Freunde. In seine Dorf besucht er eine Badminton-AG des Sportvereins.

*Emma* (15) hat drei jüngere Geschwister. Auf ihre kleine Schwester (3) muss sie regelmäßig, auf die beiden Brüder (8 und 10) gelegentlich aufpassen. In ihrer stillen, gemütvollen Art tut sie das sehr verantwortungsvoll. Emma ist mittelgroß, sehr schlank und hat glattes, schwarzes Haar. Sie trägt als eine der wenigen in der Klasse keine teuren Markenklamotten. Ihre Mutter ist Hausfrau, hat aber auch kleinere Putzstellen. Der Vater arbeitet ungelernt in einer Firma, die Autoteile produziert. Besonders bei schriftlichen Aufgabenstellungen zeigt Emma, was sie kann. Sie liest zuhause weiterführende Texte auch zu Themen im Fach Religion und

bringt ihr gutes Allgemeinwissen ein, wenn sie dazu eine Chance sieht. Da sie in der Klasse sehr sozial agiert und viele Aufgaben im Hintergrund übernimmt, wird sie nicht als „Streberin“ behandelt. Religion zählt zu Emmas Lieblingsfächern. Sie hat eine feste Freundin und interessiert sich für Musik. Ihr Ziel ist es, in der IGS einmal das Abitur zu schaffen.

*Bert* (16) ist ein großer, athletischer Junge mit kurzem, dunkelbraunen Haar. Er wirkt ausgeglichen („in der Ruhe liegt die Kraft“) und hat einen guten Stand in der Klasse. Seit seine kleine Schwester bei einem Unfall mit 9 Jahren zu Tode gekommen ist, lebt er als Einzelkind bei seinen Eltern. Seine Mutter arbeitet in einem Altenheim. Der Vater ist Schlosser. Die sprachlichen Fächer liegen Daniel eher als die naturwissenschaftlichen. In Religion ist er ein beliebter, humorvoller Kooperationspartner mit einem sicheren Blick für das Wesentliche in Texten. Im Fußballverein seines Wohnortes spielt er als rechter Verteidiger. Er hat einige Freunde, auch in der Klasse. Da er Mitschüler nicht ärgert oder mobbt, ist er bei ziemlich allen beliebt. Berts Ziel ist ein Ausbildungsplatz im Bereich Metalltechnik.

*Lisa* (15) ist ein mittelgroßes blondes Mädchen mit glatten Haaren, die sie meist hochgesteckt trägt. Sie hat eine robuste, gradlinige Art mit den Jungen in der Klasse umzugehen, was ihr Respekt und den nötigen Freiraum gibt, um unterrichtlich ohne blöde Kommentare auch bei sensiblen Themen mündlich mitzuarbeiten. Religion ist nicht ihr Lieblingsfach, aber es liegt auf einem oberen Mittelplatz im Ranking. Lisa hat eine jüngere Schwester (5), die sie gelegentlich nervt. Ihre Mutter ist Bürokräftin, der Vater arbeitet als Schreiner und hat ihr „eine praktische Ader vererbt“, wie sie meint. Ihre Hobbies liegen im Bereich Schwimmen (DLRG) und Reitsport. Sport und Mathematik sind die Lieblingsfächer. Sie sieht sich als eher naturwissenschaftlicher Typ. In der Klasse hat sie mehrere Freundinnen, wird aber auch von den Jungen als „guter Kumpel“ gemocht. Lisa möchte die 10. Klasse schaffen und eventuell in die Oberstufe weitergehen. Als Berufsziel schwebt ihr so etwas wie Mediengestaltung vor.

*Laura* (14) ist ein mittelgroßes bis kleines Mädchen mit glatten, dunklen Haaren. Sie „wäre gerne viel schlanker“, ist aber in Sport ziemlich gut. Zusammen mit Maria und Lisa bildet sie in Religion eine Triplet, das gerne zusammenarbeitet. Auch wenn Lisa gelegentlich etwas dominiert, bringt Laura ihre eigene Meinung durchaus ein. Sie verschriftlicht Arbeitsergebnisse ordentlich und führt ein schönes Reliheft, was natürlich in die Epochal-Note positiv mit einfließt. Was man bei der vorsichtigen Laura gar nicht erwartet: Sie ist begeisterte Kartfahlerin und möchte später einmal Fahrzeuglackiererin werden. Ihre Mutter ist Steuerkauffrau und der Vater Maurermeister. Sie versteht sich als mathematischer Typ, kommt aber in den anderen Fächern (bis auf Englisch) auch ganz gut klar.

*Mario* (14) ist ein mittelgroßer, schlanker Junge mit dunkelblonden Haaren, die sorgfältig gestylt sind. Er stört fast ständig den Unterricht in allen Fächern, weil er die Äußerungen seiner Mitschüler eichmäßig ins Lächerliche zieht oder mit Negativkommentaren versieht. Die eine Hälfte der Klasse findet das extrem lustig. Alle Mädchen und die Jungen, die unter ihm zu leiden haben, reagieren sauer und genervt. Obwohl Mario nicht wirklich mitarbeitet und eine Lese-Rechtschreibschwäche besitzt, bekommt er durch seine sehr gute Auffassungsgabe alle wesentlichen Unterrichtsinhalte mit und schreibt Langzeittests oder HÜs meist im Bereich gut bis befriedigend. Wenn man sich allein mit ihm unterhält, ist er wie ausgewechselt und kann richtig nett sein. Leider muss man ihm immer wieder eine Auszeit geben oder Themenstellungen zuhause anfertigen lassen. Die sind dann regelmäßig recht gut. Die Fächer Mathematik, Chemie, Physik liegen Mario. Englisch ist ein Problem. Aufgrund seines Sozialverhaltens, das von vielen Kollegen als negative Mitarbeit gewertet wird, ist seine Versetzung gefährdet.

*Jessica* (15) ist ein sehr schmales Mädchen mit langen mittelblonden Haaren. Obwohl sie eine sehr gute Auffassungsgabe hat und viel weiß, bringt sie sich selten in den Unterricht ein. Sie ist sehr aufmerksam und denkt mit. Ihre Stärken blitzen im schriftlichen Bereich auf. Da sie in allen Fächern gute Leistungen bringt, wird sie nach der 10. Klasse mit Sicherheit in die Oberstufe gehen. Natürlich sagen ihr alle Kolleg\_innen, dass sie sich mündlich offensichtlicher engagieren muss. Jessica hat eine jüngere (14) und eine ältere Schwester (21). Leider ist ihre beste Freundin in der Nebenklasse. Ihre Mutter arbeitet im Büro, der Vater ist LKW-Fahrer. Jessica interessiert sich für Mathe und Englisch, hat sogar das Wahlpflichtfach „Latein“ belegt. Ihre Hobbies sind Bogenschießen und Basteln. Im Fach Religion nimmt sie weiterführende Lektüre mit nach Hause und recherchiert Themen auch selbständig im Internet.

*Carl* (15) hat zwei ältere Schwestern (20 und 23), seine Mutter ist Hausfrau und der Vater Mechaniker. Carl ist sehr hager, mittelgroß, trägt eine Brille und hat braunes Haar. Aufgrund einer frühkindlichen Erkrankung sind seine Halswirbel nicht ganz frei beweglich. Aus diesem Grund hat er eine schräg stehende Arbeitsplatte an seinem Tisch. Dass Carl eine leichte Körperbehinderung hat, fällt nur bei seitlichen Drehungen auf, weil er den Schulterbereich mitnimmt, wenn er sich mir aus einer seitlichen Haltung zuwendet.

Da Carl viel liest, eine sehr gute Auffassungsgabe hat und immer aufmerksam mitarbeitet, steht er in allen Fächern zwischen gut und sehr gut. Auch in Religion bringt er sein Wissen ein, wird aber besonders von Mario permanent gestört und als „Streber“ beleidigt. Zum Glück wehrt sich Carl, ist aber weniger schlagfertig als sein Dauerkontrahent. Im Fach Religion interessiert sich Carl vor allem für „Religionen im Vergleich“, aber auch für geschichtliche Themen wie „Kirche im Nationalsozialismus“. Carl wird mit Sicherheit die Qualifikation für die Oberstufe am Ende der 10. Klasse bekommen.

# Die Vielfalt in meiner Lerngruppe – ein ressourcenorientierter Blick

## Zeit

30 Minuten, ggf. länger

## Material

ggf. vorbereitete Steckbriefe (M 1)

## Gruppengröße

beliebig

## Raumbedarf

kein besonderer Raumbedarf

## Intention

Die Teilnehmenden stellen sich exemplarisch eine eigene Lerngruppe vor. Sie richten den Blick auf die Individualität jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin. Sie vertiefen sich in die Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und Interessen ihrer Schüler\_innen. Sie nehmen gezielt verschiedene Kategorien von Heterogenität wahr und üben anhand dieser Kategorien einen ressourcenorientierten Blick auf ihre Schülerinnen und Schüler ein.

## Hinweise zur Durchführung

Der Baustein kann auch bezogen auf die Kolleg\_innen oder auf die Eltern durchgeführt werden.

## Möglicher Ablauf

- Die Teilnehmenden werden gebeten, sich eine ihrer Lerngruppen exemplarisch vorzustellen. Sie sollen in Einzelarbeit für ausgewählte Schülerinnen je einen Steckbrief erstellen. Sie nehmen dabei eine wertschätzende, d.h. keine defizitorientierte Perspektive ein. Impuls: Welche Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen und Interessen hat Schüler\_in xy?
- Ggf. wird die Vorlage für Steckbriefe verteilt (M 1); die Bilder können von den Teilnehmenden auch selbst gemalt oder verändert werden.
- Bei der Auswahl kann darauf geachtet werden, dass Jungen und Mädchen, laute und leise, christliche und muslimische Schüler\_innen vertreten sind. Besonders geeignet sind auch diejenigen, die für die Lehrkraft besonders schwierig, anstrengend, wenig sympathisch sind, und auch Schüler\_innen, die scheinbar gar nicht auffallen. Achtung: Nicht nur sog. „Inklusionskinder“ auswählen!

- Es folgt ein Austausch in Kleingruppen: Wie ist es mir ergangen? War es leicht oder schwierig? Bei welchem Kind war es einfach, bei welchem fiel mir wenig ein? Warum? Warum habe ich gerade dieses Kind ausgewählt?
  
- In der abschließenden Runde stellt jede/r Teilnehmende eine Schülerin/ einen Schüler vor. Die Gruppe achtet darauf, ob die Darstellung wertschätzend ist und notiert ggf. fragliche Ausdrücke.

## Weiterarbeit

Ggf. kann im Anschluss an Beschreibungen, die in der Besprechung als zu negativ oder defizitorientiert erkannt wurden, geübt werden, wie die Deutungen mit Hilfe eines Reframing verändert werden.

Auf die Steckbriefe kann während gesamten Fortbildung immer wieder Bezug genommen werden (ggf. Aufhängen an der Wand oder je zufällig einige Steckbriefe auswählen).

# Steckbrief

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vorwissen \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fähigkeiten \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Erfahrungen \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Interessen \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# „Meine Realität oder deine Realität?“ – Wahrnehmungsstörungen nachvollziehbar werden lassen durch Erleben von Beispielsituationen

## Zeit

1 bis 8 Stunden,  
je nach organisatorischen Möglichkeiten

## Gruppengröße

ca. 10–30 Teilnehmende

## Raumbedarf

relativ großer Raum mit Bewegungsmöglichkeit, Außengelände/ Flure sinnvoll

## Material

### Station „Taktile Wahrnehmung/ Tasten“

ein großes Schwungtuch, Alltagsgegenstände, die in ihren Eigenschaften von ihrer üblichen Beschaffenheit etwas abweichen, Gegenstände unterschiedlicher Größe, Oberflächenbeschaffenheit, Härte, unterschiedliche Handschuhe (z.B. Arbeitshandschuhe, Einmalhandschuhe), Tische, Stühle, Kinder(soft)knete.

### Station „Vestibuläre Wahrnehmung/ Gleichgewicht“

individuell möglicher Parcours, z.B. großer freier Raum (auch Platz, Weg etc. möglich), Stufen, Kurven, Kissen, Turnmatte, die z.B. auf Tennisbällen liegt, Turnmatte, die senkrecht an einer Wand steht, Klettergerüst, etc.

### Station „Propriozeptive Wahrnehmung/ Körpereigenwahrnehmung“

ein Seil, an dem kleine Glöckchen befestigt sind, Sandsäckchen.

### Station „Auditive Wahrnehmung/ Hören“

Ohrstöpsel (weitgehender Ausschluss auditiver Reize), evtl. Schallschutzkopfhörer.

### Station „Visuelle Wahrnehmung/ Sehen“

Brillen unterschiedlicher Sehstärken, zur Korrektur unterschiedlicher Sehschädigungen, Brillen, die Sehstörungen, wie z.B. ein stark eingeschränktes Sehfeld oder starke Kurz- oder Weitsichtigkeit im Rahmen einer Sehbehinderung simulieren, sogenannte „Schlafbrillen“, Augenklappen, ein Fernglas, evtl. Sonnenbrillen.

### Station „Gustatorische Wahrnehmung/ Schmecken“

Schälchen mit mundgerechten Geschmacksproben (z.B. Apfelstückchen, Weintrauben, Bananenchips etc. – zuvor sollten mögliche Allergien abgefragt werden!).

### Station „Olfaktorische Wahrnehmung/ Riechen“

einige kleine Dosen (z.B. Filmdosen) mit Geruchsproben (z.B. Zimt, Curry, Lavendel, Kaffee etc.).

## Intention

Wahrnehmungsleistungen beeinflussen unmittelbar die Möglichkeiten der Partizipation an Lernsituationen. Die Teilnehmenden sollen in die Lage versetzt werden, über eigene Erfahrungen in unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen mögliche Wahrnehmungsstörungen ihrer Schülerinnen und Schüler besser nachvollziehen zu können. Dies soll durch verbessertes Verstehen zu größerer Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit Wahrnehmungsstörungen führen, insbesondere aber zu gezielterer Planung, Begleitung und Reflexion von Lernsituationen inklusiver Lerngruppen.

## Hinweise zur Durchführung

Die Reihenfolge der Stationen orientiert sich an der Wahrnehmungsentwicklung, kann aber auch durchbrochen werden. Die Erfahrungen in einzelnen Wahrnehmungsbereichen lassen sich teilweise auf andere übertragen, sodass nicht zwangsläufig alle Bereiche erprobt werden müssen. Dies kann von der zur Verfügung stehenden Zeit abhängig gemacht werden. Essentiell sind gemeinsame Reflexionsphasen, in der die gemachten Erfahrungen gebündelt und weitergeführt werden.

Die Stationen werden in diesem Vorschlag mit der Gesamtgruppe durchlaufen. Falls mehrere Gruppen parallel gebildet werden, sollte eine Person pro Station in die Rolle der Leitung gehen und die zusammenfassenden Informationen, die an manchen Stationen ggf. von der Kursleitung beigetragen werden, vorher von der Kursleitung bekommen.

Es ist ggf. sinnvoll, als Co-Leitung eine Fachkraft (Förderschullehrer\_in, Ergotherapeut\_in, Arzt/ Ärztin einzuladen.

## Möglicher Ablauf

- Die Kursleitung führt in das Thema „Wahrnehmung und Wahrnehmungsstörungen“ ein (s. dazu HM 1).
- Die Teilnehmenden durchlaufen die folgenden Stationen, ggf. in Auswahl. Es schließt sich jeweils eine Reflexionsrunde an. Die (Kurs-)Leitung trägt ggf. die zusammenfassenden Informationen bei.

## Station „Taktile Wahrnehmung/ Tasten“

2

### Ideen für die Gestaltung der Station

- Die Teilnehmenden sitzen im Kreis um ein großes, auf dem Boden liegendes Schwungtuch, unter dem (im Kreis) verschiedene Gegenstände versteckt liegen. Durch um das Schwungtuch bereit gelegte Handschuhe wurden zuvor die Sitzplätze markiert, d.h. die Stellen, an denen sich jeweils unter dem Schwungtuch Gegenstände befinden. Die Teilnehmenden ziehen sich die Handschuhe an und ertasten auf ein Zeichen der Kursleitung hin den jeweils vor ihnen liegenden Gegenstand, ohne ihn unter dem Tuch herauszunehmen oder unter das Tuch zu schauen. Auf ein weiteres Zeichen werden die Gegenstände einen Platz im Uhrzeigersinn weitergereicht. Dieser Ablauf wiederholt sich so lange, bis jede/r jeden Gegenstand ertastet hat. Befinden sich Teilnehmende mit körperlichen Einschränkungen in der Gruppe, kann das Tuch alternativ auf Tischen ausgebreitet oder es können Tastmaterialien in Fühlsäcken angeboten werden, die herumgereicht werden, sodass das Sitzen auf Stühlen ermöglicht wird. Im letzteren Fall sollte auf eine ausreichende Anzahl an Fühlsäcken geachtet werden, um zeitliche Verzögerungen zu vermeiden. Alternativ kann für Einzelne zusätzlich Tastmaterial in einem Fühlsack- oder Kasten angeboten werden, der in angenehmer Haltung genutzt werden kann.
- Die Teilnehmenden sitzen an Gruppentischen, auf denen Handschuhe und Kinder(soft)knete bereitliegen. Sie ziehen jeweils einen (!) Handschuh an (werden Einmalhandschuhe genutzt, bietet es sich an, mehrere übereinander anzuziehen) und experimentieren mit Hilfe der behandschuhten sowie mit Hilfe der freien Hand mit der Knete. Dabei vergleichen sie die Erfahrungen, die sie mit der behandschuhten und mit der unbehandschuhten Hand machen.

### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in welcher nur wenige taktile Reize genutzt werden können, um Gegenstände zu ertasten, die Handschuhe erschweren zusätzlich das Einschätzen der notwendigen Kraftdosierung beim Halten, Ertasten und Experimentieren. Taktile Wahrnehmungsstörungen können sich z.B. durch ein Bedürfnis nach vermehrtem Körperkontakt oder autoaggressives Verhalten zeigen, sowie durch zu heißes Händewaschen, ohne das Zeigen einer Schutzreaktion, wenn zu viele Reize ausgefiltert werden. Werden zu wenige Reize ausgefiltert, kann sich dies z.B. durch ein mangelndes Interesse an Körperkontakt oder Zärtlichkeiten zeigen, durch eine Abwehrhaltung Berührungen gegenüber, häufiges Händewaschen oder Ekel gegenüber weichen Materialien.

### Station „Vestibuläre Wahrnehmung/ Gleichgewicht“

#### Ideen für die Gestaltung der Station

- Im ersten Durchgang geht ein Teilnehmer/ eine Teilnehmerin durch einen anderen/ eine andere angeleitet über die verschiedenen Hindernisse. Die andere Teilnehmerin/ der andere Teilnehmer begleitet dabei die/ den ersten um ggf. Hilfestellungen zu geben, d. h. Unfälle zu vermeiden (ggf. muss diese Station durch die Kursleitung begleitet werden). Danach erfolgt ein Wechsel. Im Anschluss wird der Hindernisparcours jeweils erneut durchlaufen, nachdem der/ die Teilnehmende von der/ dem anderen einige Male auf der Stelle stehend gedreht wurde.
- Im zweiten Durchgang bildet die Gruppe eine lange Schlange, indem sich alle jeweils an den Händen halten. Die Kursleitung bildet den Anfang der Schlange. Die Übung dient dazu, sich auf die vestibuläre Wahrnehmung zu fokussieren. Da diese sehr eng mit der visuellen Wahrnehmung zusammenhängt, soll letztere durch Schließen der Augen ausgeschaltet werden. Erfahrungsgemäß können sich nicht alle Teilnehmenden auf diese Herausforderung gleichermaßen gut einlassen, daher ist es sinnvoll, die Personen, die Schwierigkeiten mit der Situation haben, als Verantwortungspersonen ans Ende und in die Mitte bzw. an weiteren zentrale Positionen der Schlange zu platzieren. Diese Personen lassen mit der Kursleitung die Augen geöffnet und übernehmen eine Schutzfunktion für die übrigen Teilnehmenden, indem sie auf sie während der Übung achtgeben.

Die Gruppe wird von der Kursleitung durch den Raum bzw. über das Außengelände geführt. Hierbei sollten Richtungs- und Tempowechsel erfolgen. Es ist zu beachten, dass bereits schnelles Gehen in dieser Situation als extrem schnelles Tempo wahrgenommen werden kann, Richtungswechsel sollten relativ „sanft“ erfolgen. Diese Übung erfordert sehr viel Achtsamkeit und Wachsamkeit, da die Situation von Teilnehmenden als sehr verunsichernd wahrgenommen werden kann. Sie sollten zu jedem Zeitpunkt sicher sein können, dass Gefahrensituationen vermieden werden und auf ihre Bedürfnisse geachtet wird.

### Zusammenfassende Information

Es werden Situationen simuliert, in welchen das vestibuläre System besonders beansprucht wird. Der zweite Durchgang stellt durch das „Ausschalten“ der visuellen Orientierung erhöhte Anforderungen an das vestibuläre System und erlaubt zugleich eine sehr bewusste Fokussierung auf das Wahrnehmen dieser Anforderungen. Bei einer Überempfindlichkeit in diesem Bereich kann es zu einer Schwerkraftunsicherheit kommen. Dies kann sich darin äußern, dass sich jemand nur ungern bewegt und bei Bewegungsangeboten lieber eine Beob-

achtungssposition einnimmt, dass jemand den Kopf kaum dreht und insgesamt wenig Kopfbeweglichkeit zeigt. Es wird z.B. vermieden zu schaukeln; u.U. wird jede Lageveränderung als bedrohlich wahrgenommen. Bei einer Unterempfindlichkeit in diesem Bereich werden vestibuläre Reize hingegen gesucht, die Betroffenen wirken waghalsig und sind sehr bewegungsfreudig.

### Station „Propriozeptive Wahrnehmung/ Körpererigenwahrnehmung“

#### Idee für die Gestaltung der Station

- Zwei Teilnehmende spannen ein mit Glöckchen versehenes Seil so zwischen sich, dass es mehrmals zwischen ihnen hin und her geführt ist. Dabei halten sie es unterschiedlich hoch (z.B. am nach oben/ nach unten/ zur Seite ausgestreckten Arm, so dass ein Hindernis entsteht, durch das die anderen Teilnehmenden nacheinander vorsichtig klettern können, ohne es zu berühren (der Schwierigkeitsgrad kann variiert werden). Die das Seil haltenden Teilnehmenden konzentrieren sich auf die Stellung ihrer Körperteile zueinander sowie ggf. auf die Schwierigkeiten beim Halten des Seils in verharrender Position. Die Teilnehmenden, die das Hindernis überwinden sollen, konzentrieren sich währenddessen auf die jeweiligen Stellungen der Körperteile Arme, Hände, Beine, Füße, Kopf, Rumpf, Po. Können Sie einschätzen, ob bspw. der Fuß/ der Kopf noch durch die Lücke des Seils passen werden? Stoßen sie doch mit einem Körperteil an? Anschließend erfolgt ein Wechsel. Ggf. kann der Schwierigkeitsgrad erhöht werden, indem die Teilnehmenden mit Jacken etc. das Hindernis überwinden müssen.

#### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in welcher zum einen die propriozeptive Wahrnehmung unter den Bedingungen eines langen Verharrens in einer für Muskeln anstrengenden Körperhaltung geschieht, zum anderen können besondere Anforderungen der Bewegungskoordination nachempfunden werden, die durch Schwierigkeiten der Propriozeption entstehen können, wie z.B. Anstoßen an Hindernisse im (Schul-)Alltag.

4

#### Idee für die Gestaltung der Station

- Die Teilnehmenden setzen sich auf gegenüber stehende Stühle und legen sich gegenseitig möglichst viele Sandsäckchen auf die Oberschenkel, ggf. auch auf Füße, Schultern und Arme. Sie verharren einige Minuten bewegungslos (z. B. fünf Minuten). Danach probieren sie z.B. auf einem Fuß zu stehen. Wie gut gelingt es im Vergleich zum Stehen auf einem Fuß in anderen Situationen? Wie gut können sie ihren Fuß, ihr Bein, ihre Arme und Schultern spüren?

#### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in welcher die Propriozeption erschwert wird. Bewegungsaufgaben zeigen die Schwierigkeiten, die sich dadurch für die Körperkoordination ergeben können. Schwierigkeiten können sich in der Dosierung des Schreibdrucks zeigen, der zu stark, zu schwach oder auch schwankend sein kann. Auch die Körperhaltung insgesamt sowie der Muskeltonus in den Extremitäten können betroffen sein. Auffälligkeiten können z.B. Ungeschicklichkeit, Umstoßen von Dingen, breitbasiges Gehen, Probleme beim Anziehen bzw. mit der Reihenfolge in diesem Bereich, und beim Schuhbinden sein. Häufig sind Auswirkungen auf das Bilden des Körperschemas, d.h. auf die Entwicklung der Wahrnehmung und Vorstellung vom eigenen Körper und des Körperbegriffs.

## Station „Auditive Wahrnehmung/ Hören“

### Idee für die Gestaltung der Station

- Zwei bis vier Personen, in größeren Gruppen mehr als in kleinen, gehen vor die Tür und warten dort auf Arbeitsanweisungen. Die Gruppe bildet einen Stehkreis, die einzelnen Personen befinden sich relativ dicht nebeneinander. Zwei Oberbegriffe werden festgelegt (z. B. Obst und Gemüse), genauso viele Personen im Kreis wie Teilnehmende, die vor der Tür warten, wählen jeweils einen Begriff, der sich dem einen Oberbegriff zuordnen lässt (z. B. Apfel, Banane, Ananas), alle anderen wählen Begriffe, die zu dem zweiten passen (z. B. Paprika, Sellerie, Blumenkohl, Kohlrabi); es ist sinnvoll, die Begriffe einmal vor Beginn abzufragen, um sicherzustellen, dass verschiedene und jeweils passende Begriffe gewählt wurden.

Die Begriffe werden später auf ein Zeichen der Kursleitung laut und sich immer wiederholend als endloser Klangcluster gesprochen (am besten probiert man es einmal zusammen aus). Die Teilnehmenden vor der Tür werden hereingeholt und bekommen die Aufgabe, sich in die Mitte zu stellen und gleich die Begriffe herauszuhören, die nicht zu den meisten anderen passen (ggf. kann man ihnen die gewählten Oberbegriffe bzw. den Oberbegriff, zu dem die Mehrzahl der Gruppe Begriffe sprechen wird, verraten). Auf das Zeichen beginnt der Klangcluster. Wenn die meisten oder alle Begriffe gefunden wurden, was z. B. durch sich vor die den Begriff sprechende Person Hinstellen gekennzeichnet werden kann, wird der Klangcluster auf ein weiteres Zeichen abgebrochen. Die Aufgabe kann mehrmals mit anderen Oberbegriffen in wechselnden Rollen wiederholt werden.

### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in welcher zu viele auditive Reize auf das Gehirn einströmen („auditive Reizüberflutung“), das Fokussieren auf die zum Deuten der Situation wichtigen Reize fällt schwer.

### Idee für die Gestaltung der Station

- Bei weiteren Durchgängen der Aufgabe werden an einige der im Kreis stehenden Teilnehmenden Ohrstöpsel oder Schallschutzkopfhörer verteilt. Diese benutzen sie jeweils während der Durchführung der Aufgabe.

### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in welcher relativ wenige auditive Reize vom Gehirn verarbeitet werden können, das Deuten der Situation wird dadurch erschwert. Schwierigkeiten im Bereich der auditiven Wahrnehmung können sich u. a. durch Symptome wie Kopfschmerzen, Müdigkeit, erschwerte Konzentrationsfähigkeit oder Sprachstörungen zeigen sowie durch Verhaltensweisen wie Ohren Zuhalten, Studieren der Mundbewegungen des Gegenübers, oder durch Wegschauen, mit dem Ziel, sich auf die auditiven Sinneseindrücke besser konzentrieren zu können. Eine mögliche Strategie, einer Überforderungssituation entgegenzuwirken, kann, wie in jedem Wahrnehmungsbereich, ein „Gegensteuern“ mithilfe selbstgesteuerter Reize sein.

## Station „Visuelle Wahrnehmung/ Sehen“

### Idee für die Gestaltung der Station

- In Partnerarbeit oder in Kleingruppen werden Auswirkungen visueller Einschränkungen erfahren. Dazu probieren die Teilnehmenden verschiedene Bewegungsangebote unter den Bedingungen des Sehens aus, die durch das Aufsetzen der unterschiedlichen Brillen (siehe Material) etc. simuliert werden. Bewegungsangebote: Hin- und Herspielen eines Luftballons, Schießen eines (weichen) Balles, Balancieren auf einer Linie, Begehen eines kleinen Hindernisparcours, z.B. um einen Tisch herum, über Kissen, Stufen, einen Stuhl etc.

### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in welcher die Möglichkeiten der visuellen Wahrnehmung auf unterschiedliche Weise eingeschränkt sind. Störungen der visuellen Wahrnehmung beziehen sich auf fünf verschiedene Bereiche, die visuomotorische Koordination, Formkonstanz, Figur- und Grundwahrnehmung, Raum-Lage-Wahrnehmung oder Wahrnehmung der räumlichen Beziehung.

Beobachtbare Auffälligkeiten der visuomotorischen Koordination können z. B. sein: Schwierigkeiten, auf einer Linie zu schreiben, oder beim Schleifebinden, Übermalen von Begrenzungen. Liegen die Schwierigkeiten im Bereich der Wahrnehmung von Formkonstanz, können wenig oder keine Zusammenhänge und Ähnlichkeiten, z.B. von Objekten, wahrgenommen werden. Häufiges Suchen von Gegenständen, z.B. in der Schultasche, obwohl sie für andere deutlich sichtbar scheinen, kann auf Störungen im Bereich der Figur-Grund-Wahrnehmung hinweisen. Das Verwechseln von links und rechts, vorne und hinten, das sich auch im verdrehten Schreiben von Buchstaben zeigen kann, kann auf Schwierigkeiten im Bereich der Raum-Lage-Wahrnehmung und/ oder der räumlichen Beziehung hindeuten.

## Station „Gustatorische Wahrnehmung/ Schmecken“

### Idee für die Gestaltung der Station

- Die Teilnehmenden sitzen im Stuhlkreis. Die Kursleitung geht pro Rundgang mit einer Geschmacksprobe so herum, dass nacheinander alle Teilnehmenden probieren können, ohne zu sehen, was sie essen. Dazu können jeweils die Augen geschlossen und die jeweilige Geschmacksprobe von der Kursleitung in den Mund gelegt werden. Die Teilnehmenden äußern erst im Anschluss an den jeweiligen Rundgang reihum spontane Assoziationen, ohne zu benennen, um was es sich gehandelt hat.

### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in welcher die Individualität von gustatorischer Wahrnehmung, individueller Geschmacksvorlieben und -abneigungen deutlich werden können. Eine Störung in diesem Wahrnehmungsbereich kann sich u.a. darin äußern, dass jemand verstärkt Gegenstände mit dem Mund erkundet, oder dies und das Erschmecken vermeidet und/ oder körperliche Abwehrreaktionen bis hin zum Übergeben zeigt

## Station „Olfaktorische Wahrnehmung/ Riechen“

### Idee für die Gestaltung der Station

- Die Teilnehmenden sitzen im Stuhlkreis. Die Kursleitung geht mit je einer Geruchsprobe so herum, dass nacheinander alle Teilnehmenden an ihr riechen können, ohne in das Döschchen sehen zu können. Dazu können jeweils die Augen geschlossen werden. Jede/ jeder Teilnehmende äußert nach Abschluss des Rundgangs reihum eine spontane Assoziation zu dem Geruch, ohne zu benennen, um was es sich gehandelt hat.

### Zusammenfassende Information

Es wird eine Situation simuliert, in der die Individualität von olfaktorischer Wahrnehmung deutlich werden kann. Besonders dieser Wahrnehmungsbereich löst Assoziationen aus, die emotional belegt/ verknüpft sind. Wahrnehmungsschwierigkeiten in diesem Bereich können sich z.B. in einer starken Sensibilität gegenüber Gerüchen zeigen, bis hin zum Übergeben, oder, gegenteilig, indem jemand verstärkt an allem riecht.

## Literatur

Becker, Heidrun/ Steding-Albrecht, Ute (Hg.), Ergotherapie im Arbeitsfeld Pädiatrie. Stuttgart 2006. Als ebook voraussichtlich 2. Aufl. 2015.

Hagestedt, Birte/ Schülting, Mira, „Meine Realität oder deine Realität? Wie nehmen Menschen mit Wahrnehmungsstörungen ihre Umwelt wahr? Annäherungen: ein „Wahrnehmungsparcours“ für Schülerinnen und Schüler, in: Loccumer Pelikan o.J.(2014), H. 1, 17-21. Als pdf unter: [http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-foerderschule/ku\\_hagestedt\\_schuelting](http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-foerderschule/ku_hagestedt_schuelting).

Nacke, Angela, Ergotherapie bei Kindern mit Wahrnehmungsstörungen, Stuttgart 2010.

Pauli, Sabine/ Kisch, Andrea, Was ist los mit meinem Kind? Bewegungsauffälligkeiten und Wahrnehmungsstörungen bei Kindern, Dortmund 2012.

Wilken, Hedwig, Voll Sinnen spielen. Wahrnehmungs- und Spielräume für Kinder ab 4 Jahren. Spiele und Übungen, Münster 2013.

## Wahrnehmung und Wahrnehmungsstörungen

Wahrnehmung beschreibt den Prozess der Aufnahme, Weiterleitung und Verarbeitung von Sinnesreizen durch das Gehirn und erfolgt immer aktiv und individuell. Es werden unbewusst und/ oder bewusst Teilinformationen zu subjektiv sinnvollen Gesamteindrücken zusammengeführt. Bei einigen Menschen weicht die Wahrnehmung ihrer Umwelt in Teilen so gravierend von der der meisten ab, dass von einer Wahrnehmungsstörung gesprochen werden kann. Eine solche kann auch vorliegen, wenn das jeweilige Sinnesorgan intakt ist. Sie kann an unterschiedlichen Stellen im Wahrnehmungsprozess auftreten: Die Wahrnehmung kann bereits bei der Aufnahme gestört werden, während der Weiterleitung der Reize über die afferenten (d.h. „aus der Peripherie“ in Richtung des Zentralen Nervensystems) und efferenten Nervenbahnen (d.h. „in die Peripherie“ bspw. an Muskeln und Gelenke) und/ oder bei der Bewertung, dem Vergleich und der Interpretation von Sinneseindrücken. Ursachen für Wahrnehmungsstörungen können sehr unterschiedlich sein. Zum einen können organische Ursachen (wie z.B. Hirnfunktionsstörungen) verantwortlich sein, die prä-, peri- oder postnatal entstanden sein können, aber auch umweltbedingte Ursachen kommen in Frage (z.B. ein Mangel an Entwicklungsreizen), weil Kinder etwa in einer Umgebung aufwachsen, in der sie zu wenige oder zu unausgewogene sensorische Reizerfahrungen sammeln können, was zu Reizüberflutung oder armut führen kann. Wahrnehmungsstörungen können im Zusammenhang mit unterschiedlichen Syndromen und anderen physischen und psychischen Voraussetzungen stehen.

# Der Index für Inklusion – ein Instrument zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

## Zeit

3–6 Stunden

## Gruppengröße

5–20, ggf. mehr Teilnehmende

## Material

Arbeitsblätter aus dem Index für Inklusion für alle Teilnehmenden, Stifte

## Raumbedarf

Für Plenum und Kleingruppen

## Intention

Die Teilnehmenden lernen den Index für Inklusion als ein zentrales Instrument inklusiver Schulentwicklung kennen. Sie erarbeiten exemplarisch Einsatzmöglichkeiten für eine Schule und reflektieren ihre Rolle als Religionslehrkraft.

## Möglicher Ablauf

- Die Kursleitung stellt den Index für Inklusion in Grundzügen vor (s. dazu HM 1). Hingewiesen werden kann auch auf weitere Indices, insbesondere für Kirchengemeinden.
- Die Teilnehmenden teilen sich in Kleingruppen auf. Sie bearbeiten in Einzelarbeit den Fragebogen aus dem Index, S. 99f. (M 1), und tauschen sich dann über ihre Antworten aus. Dabei kann auch gefragt werden, wo der Index erweitert und ergänzt werden müsste.
- Zur Weiterarbeit einigt sich die Kleingruppe auf eine der von den Teilnehmenden repräsentierten Schulen. Sie simuliert im Folgenden einen von dem Index geleiteten Schulentwicklungsprozess. Aufgrund des beantworteten Fragebogens macht sie sich ein Bild von der ausgewählten Schule und entwickelt mögliche Prioritäten für die Arbeit mit dem Index für diese Schule. (Vgl. Beispiele aus dem Index, M 2.) Die Gruppe diskutiert dann anhand des Arbeitsblattes M 3 Schritte und Methoden zur Umsetzung der fest gelegten Prioritäten. Die Teilnehmenden aus den nicht ausgewählten Schulen übernehmen dabei die Rolle des „kritischen Freundes“/ der „kritischen Freundin“.
- Die Gesamtgruppe reflektiert im Anschluss den Prozess in den Kleingruppen und die Möglichkeiten der Arbeit mit dem Index für Inklusion. Dabei kann auch die Frage thematisiert werden, inwiefern Religionslehrkräfte hieran mitwirken können, welche Rolle ihnen dabei zukommt und welche Beiträge ggf. der Religionsunterricht leisten kann.

## Literatur

Booth, Tony/ Ainscow, Mel/ Kingston, Denise, Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe, hg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt a.M. 2006.

Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz, Halle (Saale) 2003.

Landeskirchenamt Abteilung Bildung/ Pädagogisch-Theologisches Institut der EKIR (Hg.), Da kann ja jede(r) kommen – Inklusion und kirchliche Praxis. Eine Orientierungshilfe der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2013.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hg.), Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin 2011.

Reich, Kersten (Hg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim u.a. 2012.

## Fragebogen 1: Indikatoren

<b>Kreuzen Sie bitte an, zu welcher Gruppe Sie gehören:</b>		stimmt voll	stimmt zum Teil	stimmt nicht	brauche mehr Informationen
<input type="checkbox"/> LehrerIn	<input type="checkbox"/> ErzieherIn				
<input type="checkbox"/> SchülerIn	<input type="checkbox"/> Eltern	<input type="checkbox"/> Andere: .....			
<b>Kreuzen Sie bitte das Kästchen an, das Ihre Meinung am besten ausdrückt!</b>					
<b>Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen</b>					
A.1.1	Jede(r) fühlt sich willkommen.				
A.1.2	Die SchülerInnen helfen einander.				
A.1.3	Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.				
A.1.4	MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.				
A.1.5	MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.				
A.1.6	MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.				
A.1.7	Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.				
A.2.1	An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.				
A.2.2	MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und schulische Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.				
A.2.3	Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.				
A.2.4	MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Person und als RollenträgerIn.				
A.2.5	Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.				
A.2.6	Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.				
<b>Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren</b>					
B.1.1	Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.				
B.1.2	Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.				
B.1.3	Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.				
B.1.4	Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.				
B.1.5	Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.				
B.1.6	Die Schule organisiert Lerngruppen so, das alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.				
B.2.1	Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.				
B.2.2	Fortbildungsangebote helfen den Mitarbeiterinnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.				
B.2.3	'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert.				
B.2.4	Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe Partizipation aller SchülerInnen entsprochen.				

B.2.5	Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.				
B.2.6	Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.				
B.2.7	Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.				
B.2.8	Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.				
B.2.9	Mobbing und Gewalt werden abgebaut.				
<b>Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln</b>					
C.1.1	Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.				
C.1.2	Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.				
C.1.3	Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.				
C.1.4	Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.				
C.1.5	Die SchülerInnen lernen miteinander.				
C.1.6	Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.				
C.1.7	Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.				
C.1.8	Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.				
C.1.9	Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.				
C.1.10	Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.				
C.1.11	Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.				
C.2.1	Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.				
C.2.2	Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.				
C.2.3	Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.				
C.2.4	Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.				
C.2.5	Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.				

**Prioritäten für die Entwicklung**

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

Quelle: Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität 2003, S. 99-100.  
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Download 12.09.2014).

Während des Index-Prozesses festgelegte Prioritäten in verschiedenen Schulen

- Rituale für die Begrüßung und Verabschiedung von SchülerInnen und MitarbeiterInnen einführen.
- Fortbildung für MitarbeiterInnen einführen, damit der Unterricht besser auf Vielfalt eingeht.
- Die Arbeitssituation für ErzieherInnen verbessern.
- Alle Aspekte des Zugangs in der Schule für SchülerInnen und Erwachsene mit Behinderungen verbessern.
- Positive Einstellungen zum Multikulturalismus in Unterricht und Ausstellungen fördern.
- Alle Formen der Unterstützung innerhalb der Schule koordinieren.
- Gemeinsame Fortbildung für ErzieherInnen und LehrerInnen arrangieren.
- Gemeinsames Lernen zwischen den SchülerInnen entwickeln.
- Das ‚Anti-Mobbing‘-Programm der Schule überprüfen.
- Den Einführungsprozess für neue SchülerInnen verbessern.
- Die Wege überprüfen, wie Schulprogramme mit SchülerInnen besprochen werden.
- Die Kommunikation zwischen den Elternhäusern und der Schule durch Zusammenarbeit mit den Eltern verbessern.
- Den Ruf der Schule im Umfeld steigern.

5

Quelle: Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban & Andreas Hinz. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität 2003, S. 40.  
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Download 12.09.2014).



# Der Index für Inklusion: Ziele, Inhalte, Arbeitsformen

Rainer Möller

Nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 im deutschen Bundestag und Bundesrat ist Inklusion das beherrschende Thema der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion in nahezu allen pädagogischen Handlungsfeldern. Neu ist, dass mit der UN-Konvention ein rechtlicher Referenzrahmen geschaffen wurde, der die Bundesländer verpflichtet, Schritte in Richtung auf inklusive Bildung und Erziehung nachweislich einzuleiten und umzusetzen.

Dieser Debatte um Inklusion kann und will sich auch die Kirche in ihren vielfältigen Handlungsfeldern nicht entziehen. Im Gegenteil: Viele Verantwortliche auf den unterschiedlichen kirchlichen Ebenen haben Inklusion geradezu als ureigenstes Thema der Kirche ausgemacht. Bei Inklusion geht es nicht nur um die bessere Wahrnehmung und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen, sondern grundsätzlich um die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt. Inklusion ist ein komplexes Thema, das Fragen nach Differenzen zwischen den Geschlechtern, soziokulturellen Milieus, Begabungen, Religionen, Lebensstilen und Weltdeutungen von Menschen umfasst. Insofern es um das Zusammenleben von Menschen in all ihrer Verschiedenheit geht, provoziert Inklusion gerade auch gemeindepädagogische Reflexion und Praxis.

Doch wie lassen sich in schul- und gemeindepädagogischen Kontexten Reflexions- und Veränderungsprozesse in Richtung auf gemeinsames Leben und Arbeiten unter Anerkennung der vielfältigen Verschiedenheiten von Menschen anstoßen? Als ein wirksames Instrument hat sich der „Index für Inklusion“ erwiesen.

## Was ist der Index für Inklusion?

Der Index für Inklusion wurde zwischen 1997 und 1999 unter der Leitung der britischen Pädagogen Tony Booth und Mel Ainscow von einer multiprofessionell zusammen gesetzten Projektgruppe entwickelt, an unterschiedlichen Orten erprobt und schließlich allen Schulen in Großbritannien zur Verfügung gestellt. Die an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg lehrenden Integrationspädagogen Ines Boban und Andreas Hinz übersetzten 2003 die englischsprachige Version und adaptierten sie auf deutsche Verhältnisse. Seitdem arbeiten Schulen überall in Deutschland mit dem Index für Inklusion.

Der Index versteht sich als ein Instrument der Schulentwicklung; d.h. mit seiner Hilfe sollen Veränderungsprozesse von Schulen systematisch und organisiert gesteuert werden, wobei die Leitideen dieses Entwicklungsprozesses sind:

- Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt
- Ermöglichung der Teilhabe aller an Schule Beteiligten am gemeinsamen Lernen und Leben
- Überwindung von Hindernissen und Barrieren für Lernen und Partizipation
- Überwindung von Ausgrenzungsmechanismen und offenen oder latenten Diskriminierungspraktiken

Nach der „Philosophie“ des Index kann der Schulentwicklungsprozess von verschiedenen Standorten und Ausgangspunkten aus gestartet und gestaltet werden. Der Index für Inku-

sion ist insofern kein „Pflichtprogramm“, das überall in der gleichen Weise abgearbeitet werden soll, sondern vielmehr ein flexibles Instrument, das auf die konkrete Situation der jeweiligen Schule abgestimmt wird. Er gibt Anregungen für einen kritischen Blick auf die eigene Schulwirklichkeit und für Diskussionen um die weitere Entwicklung der Schule. Dabei versteht er in normativer Perspektive Inklusion als Leitidee, die gewissermaßen als „Nordstern“, als gesellschaftliche Vision, über dem Prozess der Schulentwicklung strahlt, aber letztlich nie vollständig abgebildet werden kann. Es geht vielmehr darum, in kleinen, überschaubaren und realistischen Schritten Schule in Richtung auf Inklusion weiter zu entwickeln. Der Prozess ist entscheidend: er muss, wenn er glaubwürdig sein soll, selbst „inklusiv“, d.h. wertschätzend, partizipativ und demokratisch gestaltet werden. Zwischenergebnisse des Prozesses und vereinbarte Veränderungen im Schulalltag müssen immer wieder unter der Leitidee der Inklusion kritisch analysiert und evaluiert werden.

Der Index für Inklusion geht weit über das Anliegen der Integration von SchülerInnen mit Behinderungen hinaus. Mit seiner Hilfe sollen vielmehr grundsätzlich Barrieren identifiziert werden, die Menschen am gemeinsamen Lernen und der vollständigen Teilhabe am schulischen Leben hindern. Diese Barrieren können verortet werden in den schulischen Strukturen, den Interaktionen der an Schule Beteiligten sowie in deren Einstellungen und Werthaltungen. Auf allen Ebenen will der Index den Blick schärfen für diskriminierende und exkludierende Kulturen und Praktiken in schulischen Kontexten. Neben Tendenzen, Menschen mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen zu separieren, wird im Index besonders auf Ausschlussdynamiken hingewiesen, die mit der ethnischen Zugehörigkeit, dem Geschlecht, der sexuellen Orientierung oder der sozioökonomischen Situation zusammenhängen. Im Unterschied zu anderen Instrumenten der Schulentwicklung misst der Index für Inklusion Schulqualität also nicht an den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern daran, ob in den Schulen die Barrieren und Hindernisse für gemeinsames Lernen und vollständige Teilhabe aller einer kritischen Überprüfung unterzogen bzw. überwunden werden.

### Was beinhaltet der Index für Inklusion?

Das Grundgerüst des Index für Inklusion besteht aus drei Dimensionen. Die Basis bildet die Verständigung über die leitenden Werte. Im Index wird dies bezeichnet als „Inklusive Kulturen schaffen“, was wiederum differenziert wird in die beiden Bereiche „Gemeinschaft bilden“ und „Inklusive Werte verankern“. Bei diesen Formulierungen ist die Einsicht leitend, dass Werte nicht nur proklamiert werden dürfen, sondern im Prozess gelebt werden müssen.

Die darauf aufbauende Dimension wird überschrieben mit „Inklusive Strukturen etablieren“. Dabei geht es darum, dass die vereinbarten Werte sich auch in den Strukturen einer Schule widerspiegeln müssen, wenn sie nachhaltig wirksam sein sollen. Auch diese Dimension wird in zwei Aspekte gegliedert: es ist eine „Schule für alle“ zu entwickeln, in der alle Beteiligten größtmögliche Partizipationschancen haben und es ist strukturell abzusichern, dass jede und jeder in seiner Individualität und Verschiedenheit gefördert wird („Unterstützung für Vielfalt organisieren“).

In der dritten Dimension geht es schließlich um das „Kerngeschäft“ von Schule. Unter „Inklusive Praktiken entwickeln“ sollen entsprechende Lern/Lehrarrangements etabliert und curriculare Standards erarbeitet werden, die die inklusiven Werte abbilden. Dazu sollen die notwendigen Ressourcen mobilisiert werden.

In einem nächsten Schritt werden für die drei Dimensionen „Indikatoren“ bereit gestellt, die konkret beschreiben, wohin sich eine inklusive Schule entwickeln sollte und an denen man gleichzeitig ablesen kann, ob und wie weit sich eine Schule auf dem Weg zu einer inklusiven Schule befindet.

So werden zur Dimension „Inklusive Kulturen schaffen“ u.a. folgende Indikatoren genannt:

- Jede(r) fühlt sich willkommen.
- Die SchülerInnen helfen einander.
- Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.
- Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.
- Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.
- Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.

An diesen Indikatoren wird ein für den Index für Inklusion charakteristischer Perspektivenwechsel ablesbar: Lernschwierigkeiten und schulische Probleme werden nicht als individuelle Merkmale eines einzelnen Schülers betrachtet, sondern als soziales und strukturelles Phänomen, für das sich die ganze Schule als System verantwortlich sieht. Mit der Verankerung der inklusiven Werte in einem Schulleitbild soll diese Verantwortlichkeit des schulischen Gesamtsystems zum Ausdruck kommen.

Die Dimension „Inklusive Strukturen etablieren“ wird u.a. mit folgenden Indikatoren umschrieben:

- Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.
- Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.
- „Sonderpädagogische“ Strukturen werden inklusiv strukturiert.
- Mobbing und Gewalt werden abgebaut.

Hier wird deutlich, dass eine inklusive Schule eine „Schule für alle“ ist, und dies gilt sowohl im Blick auf die architektonische Gestaltung der Schule, wie auf die organisatorische Einbindung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen in inklusive settings und die institutionelle Absicherung eines gemeinsamen Lernens und Lebens in Respekt voreinander, gegenseitiger Wertschätzung und Verantwortlichkeit.

In der Dimension „Inklusive Praktiken entwickeln“ heißen die Indikatoren u.a.:

- Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.
- Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.
- Die SchülerInnen lernen miteinander.
- Die Disziplin in der Klasse beruht auf gegenseitigem Respekt.
- Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.
- Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.

Inklusiver Unterricht, das wird hier deutlich, beruht auf zwei Säulen: einmal der Individualisierung des Lernens, wozu auch individuelle, entwicklungsbezogene Formen der Leistungsbeurteilung gehören, und zum anderen dem kooperativen Lernen, das in gemeinsamen

Lernsituationen inszeniert wird. Wichtig ist zudem, dass die Heterogenität der SchülerInnen nicht als Problem, sondern als Ressource für das Lehren und Lernen betrachtet wird. In einem dritten Schritt werden, bezogen auf die Indikatoren, Fragen formuliert, anhand derer die eigene Situation analysiert und reflektiert werden soll. Diese Fragen sind sehr konkret und geben Anregungen für den Diskurs aller Beteiligten in der Schule. Sie bilden keine „Checkliste“, die man abarbeitet und abhakt, sondern sie wollen Dialoge auf der Basis der inklusiven Leitidee eröffnen. Im Diskurs über diese Fragen wird Inklusion schon praktiziert, insofern sich im Gespräch aller Beteiligten ein inklusionsgerechtes, auf Wertschätzung basierendes, selbstreflexives und sprachsensibles Kommunikationsverhalten herausbildet.

### Wie kann man mit dem Index für Inklusion arbeiten?

Auf der Basis des schulischen Index für Inklusion wurden in den letzten Jahren weitere Indices für andere Institutionen entwickelt. So liegt ein Index für Kindertagesstätten, ein Index für kommunale Einrichtungen so wie seit kurzem auch ein Index für Kirchengemeinden vor. Alle Indices beruhen auf der hier am Beispiel des schulischen Index dargestellten inklusiven Leitidee. Kernelement aller Indices ist ein auf die jeweiligen Institutionen bezogener umfangreicher Fragenkatalog, dessen diskursive Bearbeitung die inklusive Organisationsentwicklung voranbringen soll. An diesen Fragen können sich auch gemeindepädagogische Praxisreflexion und inklusive Entwicklungsarbeit orientieren. Dabei muss man sich nicht eng an die vorliegenden Fragen halten; die Fragenkataloge eröffnen vielmehr die Möglichkeit, eigene Fragen, die sich auf das spezifische gemeindepädagogische Handlungsfeld beziehen, zu entdecken und auf der Grundlage der inklusiven Leitidee zu diskutieren.

Die Fragenkataloge in den neuen Indices haben sich weiter entwickelt. Die Sprache ist griffiger geworden, die Anforderungen einer „leichten“ Sprache wurden mehr beachtet und vor allem werden die Fragen in den kommunalen und kirchengemeindlichen Indices nicht mehr durchnummeriert, was den Eindruck einer Hierarchisierung der Fragen erwecken konnte. Schon grafisch werden die Fragen neben einander gestellt, so dass deutlich wird: man kann überall beginnen, je nach Situation und Kontexten vor Ort und man darf die Fragen auf die jeweiligen Anliegen hin erweitern und modifizieren.

Hier soll exemplarisch der Fragenkatalog der Orientierungshilfe „Inklusion und kirchliche Praxis“ vorgestellt werden. Dieser Katalog gliedert sich in 21 Themen, zu denen jeweils 10 Fragen formuliert werden. Die Themen orientieren sich nicht an den gemeindlichen Handlungsfeldern, sondern stellen Querschnittsaufgaben dar. Der Fragenkatalog beginnt mit der persönliche Ebene. Unter dem Titel „von sich selbst ausgehen“ wird u.a. gefragt:

- Wann haben Sie sich einmal ausgeschlossen gefühlt?
- Wo haben Sie erlebt, anerkannt und wertgeschätzt zu werden?
- Was trägt dazu bei, dass Sie sich in Ihrer Kirchengemeinde wohlfühlen?

Weitere Fragenkomplexe beschäftigen sich mit personalen und materialen Ressourcen, mit Kommunikation, Umgang mit Vorurteilen, Ausgrenzung und Beleidigung, mit respektvollem Umgang miteinander, mit Kooperation, Vernetzung und Planungsmechanismen. Interessant sind die Fragen im Zusammenhang von gemeindlichen Planungsvorhaben. Sie lauten z.B.

- Finden Menschen aller Altersgruppen, Frauen und Männer, Angebote in der Gemeinde, die für sie interessant sind und sie unterstützen?
- Werden Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe und persönlicher Bega-  
bungen in die Planung des Programms einbezogen?

- Haben die Aktivitäten unterschiedliche Lebensphasen, Beziehungssituationen, sexuelle Orientierungen und familiäre Situationen der Menschen im Blick?
- Werden Menschen mit anderer Muttersprache in die Aktivitäten der Gemeinde einbezogen?
- Wird bei den Angeboten ebenso viel Aufmerksamkeit darauf verwendet, die Gefühle anzusprechen wie den Verstand?
- Wird eine Vielzahl von unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten in den Veranstaltungen angeboten?

Mithilfe dieser Fragen kommen Menschen in der Gemeinde, Haupt- und Ehrenamtliche miteinander auf Augenhöhe ins Gespräch, werden „inklusive Erzählräume“ in der Gemeinde eröffnet. Immer sind es die Beteiligten selbst, die entscheiden, was und wie im Diskurs angegangen werden soll. „Die Fragen können dabei helfen, Ideen und Veränderungsschritte zu finden, die zu den Menschen, den Problemen, den Interessen und Ressourcen vor Ort passen. Und wie groß die Schritte sind, die man sich jeweils vornimmt, das muss an jedem Ort selbst entschieden werden. Manchmal sind es Haltungen oder Beziehungen, die verändert werden, manchmal müssen sich Strukturen ändern.“ (S. 17)

Wie man diesen Prozess methodisch strukturieren kann, dafür liefert die Orientierungshilfe sehr anregende und vielfältige Vorschläge.

Quelle: Möller, Rainer, Mit dem Index für Inklusion gemeindepädagogische Entwicklungsprozesse anstoßen, in: Praxis Gemeindepädagogik 66(2013), H.3, 10-13.

## Meine Gedankenschätze

### Zeit

Das Heft wird von den Teilnehmenden während der gesamten Fortbildung und evtl. begleitend zur Praxis nach den eigenen Bedürfnissen ausgefüllt.

### Material

Die folgenden DIN A 4-Blätter werden kopiert, gefaltet und zusammengelegt. Daraus entsteht ein DIN A5-Heft, das jedem/r Teilnehmenden zur Verfügung gestellt wird.

### Gruppengröße

Jede/r Teilnehmende arbeitet individuell an dem Heft.

### Raumbedarf

kein besonderer Raumbedarf

## Intention

Wer sich in Fortbildungskontexten mit Inklusion und inklusiver Religionspädagogik beschäftigt, macht Entdeckungen, entwickelt ein Gespür für neue Herausforderungen und Fragen und stößt auch auf Hindernisse und Probleme. Das Heft „Meine Gedankenschätze“ ist ein Medium, in dem die Teilnehmenden ihre Beobachtungen und Einfälle, die sich während der Fortbildungen und in den Praxisphasen ergeben, festhalten können. Diese Dokumentation des eigenen Lernweges gibt wieder Anstoß zu neuen Reflexionen und weiter führenden Ideen.

## Möglicher Ablauf

- Die Teilnehmenden bekommen das Heft zu Beginn der Fortbildung und führen es parallel.
- Das Heft kann durch eigene Fragen und weitere Seiten ergänzt werden.
- Das Heft dient als Anregung für ein eigenes Buch, das die Teilnehmenden sich anschaffen und in das sie Texte, Bilder, Ideen u.a. schreiben, einkleben etc.



# Meine Gedankenschätze

**Daran möchte ich weiterdenken und weiterarbeiten**

**Warum mir Inklusion und inklusive Religions-  
pädagogik wichtig sind**

**Meine Vision von einer inklusiven Schule**

**Wie werde ich mit Widerständen umgehen?**

**Meine Ideen für mehr Achtsamkeit**

**Mit welchem Teilschritt möchte ich beginnen?  
Wann fange ich damit an?**

**Wo sehe ich Stolpersteine, Widerstände und  
Probleme?**

**Welche Kooperationspartner\_innen kann ich  
gewinnen?**

**Was geht an meiner Schule schon?**

**Welche Teilschritte sind zur Umsetzung wichtig?**

**Meine Ideen zur Umsetzung**

**Was soll sich an meiner Schule verändern?**

**Was kann ich schon? Was bringe ich mit?**

**Was möchte ich lernen?**

# ABC der Inklusion

## Zeit

variabel, 15–60 Minuten

## Gruppengröße

variabel

## Raumbedarf

Jede Person sollte Platz zum Schreiben haben.

## Material

- je Teilnehmende\_r ein Arbeitsblatt M1 und Schreibstift
- Plakate
- Stifte
- Anheftnadeln/-magnete

## Intention

Die Teilnehmenden reflektieren ihre eigenen Vorstellungen von Inklusion und entdecken die Vielfalt der Zusammenhänge, die sich mit Praxis und Theorie von Inklusion verbinden.

## Möglicher Ablauf

### Phase 1

- Die Kursleitung verteilt das Arbeitsblatt „ABC der Inklusion“ (M1) und gibt folgenden Arbeitsauftrag: Finden Sie in Einzelarbeit möglichst pro Buchstabe des Alphabets 1–3 Begriffe zum Stichwort Inklusion. Es geht darum, spontan zu assoziieren, alle Assoziationen sind dabei erlaubt und willkommen. Dafür stehen 5 Minuten zur Verfügung.

### Phase 2

Die Teilnehmenden bilden Kleingruppen von 3–5 Personen. Sie erhalten den Arbeitsauftrag, sich zu folgenden Fragen auszutauschen:

- Welche Begriffe haben wir gefunden?
- Welche Worte sind eindeutig auf Inklusion bezogen, bei welchen gibt es Unklarheiten, Fragen, Auseinandersetzungen?
- Welche Begriffe sind positiv, welche negativ besetzt?

### Phase 3

Die Teilnehmenden werden gebeten, Plakate unter folgenden Fragestellungen zu erarbeiten:

- Welche Begriffe treten besonders häufig auf? Warum?
- Wie lassen sich die Begriffe kategorisieren?

#### Phase 4

Die Kleingruppen präsentieren ihre Plakate im Plenum. Die anschließende Diskussion kann mit folgenden Impulsen begonnen werden:

- In individueller Perspektive: Inwiefern hat sich mein Verständnis von Inklusion durch den Austausch mit den Anderen verändert?
- In allgemeiner Perspektive: Welche unterschiedlichen Verständnisse von Inklusion werden deutlich?

#### Mögliche Weiterarbeit

Auf der Basis der Plakate und der Diskussion können weitere Themen für die Fortbildung verabredet werden, z.B. enger und weiter Inklusionsbegriff, Widerstände und Hindernisse, Menschenbild und Werte, didaktische Reflexionen, methodische Umsetzung.

## ABC der Inklusion

Welche Begriffe verbinden Sie mit dem Thema Inklusion und Inklusive Religionspädagogik?  
Finden Sie zu jedem Buchstaben bis zu drei Wörter.

**A****N****B****O****C****P****D****Q****E****R****F****S****G****T****H****U****I****V****J****W****K****X****L****Y****M****Z**

---

3

Nach einer Idee aus: Laudage-Kleeberg, Regina; Bertels, Gesa, Religiöse Vielfalt in der Jugendarbeit. Praxiserprobte Ideen und Methoden, München 2014, 26–27.

