

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



HETEROGENITÄT UND INKLUSION

Ein musik- und kunstpädagogisch akzentuierter Workshop
zur Seminarergänzung

erarbeitet von:

Matthias Handschick, Rand Al Mousa, Eva Biard,
Laura Delitala-Möller, Joris Onnenga und Lisa Stark,

im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern
mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert

Saarbrücken 2018

Dieser Workshop wurde entwickelt vom Teilcluster „Ästhetische Bildung“ innerhalb des Verbundprojektes „SaLUt“ und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Er ist frei verfügbar auf der Homepage des Bereichs QLBÄB (Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Ästhetische Bildung) unter www.hbksaar.de/qlb → *Literatur & Materialien* → „Workshop Heterogenität und Inklusion“.

Es empfiehlt sich der sog. Broschüren-Druck, d.h. die Seiten 4+5, 6+7, 8+9 usw. bilden jeweils eine Doppelseite.

Abkürzungsverzeichnis und Links

QLB =	Qualitätsoffensive Lehrerbildung - www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de
QLBÄB =	Qualitätsoffensive Lehrerbildung / Ästhetische Bildung - www.hbksaar.de/qlb
VdL=	Verbund der Lernwerkstätten - www.lernwerkstatt.saarland
SaLUt =	Optimierung der saarländischen Lehrer/-innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht www.uni-saarland.de/page/salut

HETEROGENITÄT UND INKLUSION

Ein musik- und kunstpädagogisch akzentuierter Workshop
zur Seminarergänzung

erarbeitet von Matthias Handschick, Rand Al Mousa, Eva Biard,
Laura Delitala-Möller, Joris Onnenga und Lisa Stark

I.	Heterogenität von Lerngruppen und Inklusion	4	3
II.	Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006	6	
III.	Inklusion als Herausforderung und als Chance	8	
IV.	Sprachgebrauch	10	
V.	Umgang mit Spannungen in der Lerngruppe	12	
VI.	Inklusion als Prozess: zwei Interviews	13	
VII.	Vertrauen schaffen, Unsicherheiten abbauen	20	
VIII.	Zum Potenzial künstlerischer Tätigkeiten für heterogene Lerngruppen	23	
IX.	Geschlechterstereotype in Schlüsselwerken der abendländischen Kultur	25	
X.	Literaturempfehlungen	26	
	Anhang	27	

I. Heterogenität von Lerngruppen und Inklusion

Parallel zur zunehmenden Pluralisierung unserer Weltanschauungen, Wertemodelle, Lebensentwürfe und Lebensformen nimmt auch die Heterogenität von Lerngruppen im gesamten Bildungswesen zu. Konkrete Ursachen für diese Entwicklung sind:

- Globalisierung der Wirtschaft, der Politik sowie der individuellen Kommunikation,
- zunehmende berufliche und private Mobilität,
- Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität durch Zuzug von Menschen aus anderen Regionen und Kulturkreisen,
- gesteigertes Streben nach Selbstverwirklichung und Individualität,
- zunehmende Sensibilität gegenüber Menschen mit besonderen Bedürfnissen,
- zunehmende Akzeptanz gegenüber alternativen Lebensformen,
- Forderung der tatsächlichen Umsetzung rechtlich verbürgter Chancengleichheit.

Dementsprechend lassen sich auch im schulischen Kontext verschiedene Heterogenitätsaspekte voneinander differenzieren. Jürgen Budde unterscheidet beispielsweise ethnisch-kulturelle, soziale sowie Leistungsheterogenität¹, weitere Aspekte wären Altersheterogenität, Religionszugehörigkeit, geschlechtsbezogene Heterogenität und gesundheits- oder körperbezogene Heterogenität.²

Von der Politik verstärkt gefordert und gefördert wird die Einrichtung und Betreuung heterogener Lerngruppen, seitdem im Jahre 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die Behindertenrechtskonvention beschlossen wurde (vgl. Kapitel II). Vorläufer dieser Konvention waren die sog. Salamanca-Erklärung der UNESCO, die 1994 aus der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ hervorging, und das Gesetz „No Child Left Behind“, das im Jahre 2002 in den USA wirksam wurde und eine qualitative Verbesserung der öffentlichen Schulen zum Ziel hatte.

Bevor die UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 auch in Deutschland in Kraft trat, wurden neben Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien sowie Gesamtschulen auch verschiedene Sonder- und Förderschulen unterhalten, denen je nach Bundesland bis zu 11% der Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs mit bestimmten partiellen körperlichen, geistigen oder sozialen Beeinträchtigungen zugewiesen wurden.³ Nun wird daran gearbeitet, das Schulsystem dahingehend zu reformieren, dass ein gemeinsamer Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Vorkenntnissen und Begabungen in speziellen Bereichen möglich ist. Für diese Zielsetzung hat sich der Begriff „Inklusion“ durchgesetzt, der in manchen Definitionen als Erweiterung und Optimierung von Integration verstanden wird⁴, in anderen Akzentuierungen auch als „Umgestaltung der sozialen Umwelt als Voraussetzung für die gemeinsame Nutzung und gesellschaftliche Teilhabe durch heterogene Gruppen“⁵.

¹ Budde, Jürgen: *Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 58, 4/2012, S. 522-540.

² Vgl. z.B.: Wenning, Norbert: *Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen*, in: Boller, Sebastian / Rosowski, Elke / Stroot, Thea (Hrsg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*, Weinheim 2007, S. 21-31.

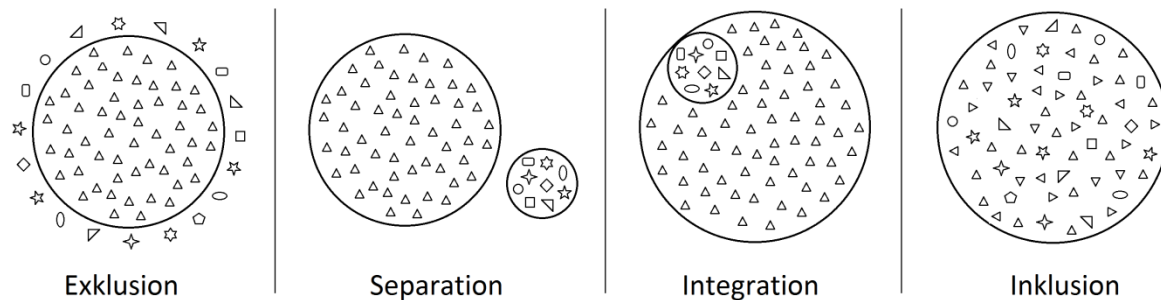
³ Vgl.: Reich, Kersten (Hrsg.): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim 2012, S. 14.

⁴ Vgl.: Sander, Alfred: *Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland*, in: Hausotter, Anette / Boppel, Werner / Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin*, Middelfart 2002.

⁵ Dannenbeck, Clemens: *Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen*, in: Waldschmidt, Anne / Schneider, Werner (Hrsg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung, Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*, Bielefeld 2007, S. 111.

Während der Begriff der Integration immer noch die Unterscheidung zwischen einer großen, den Normen entsprechenden Gruppe und einzelnen, besonderen Menschen, die zu integrieren sind, impliziert, spiegelt sich im Begriff der Inklusion ein Umdenkprozess, der besteht darin, dass er alle Menschen einschließt und im Zuge einer umfassend offenen und akzeptierenden Haltung jeder auf seine eigene Weise als Individuum wahrgenommen wird.

In vielen Veröffentlichungen zum Thema Inklusion finden sich grafische Darstellungen, die folgendem Muster entsprechen:



Denkanstoß: Was fällt an der Grafik zur Inklusion im Vergleich zu den anderen Schaubildern auf?

In den Bildungswissenschaften haben sich inzwischen unterschiedliche Diskursfelder herausgebildet, die sich der Thematik deskriptiv, evaluativ oder ungleichheitskritisch⁶ nähern. In Bezug auf konkrete didaktische bzw. fachdidaktische Fragen existieren bisher jedoch nur wenige Handreichungen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion, was gewissermaßen in der Natur der Sache selbst begründet liegt, denn Heterogenität von Lerngruppen erfordert statt der Anwendung starrer Curricula vor allem Flexibilität und Offenheit in der Unterrichtsplanung sowie ein hohes Maß an Akzeptanz gegenüber der Individualität der Lernenden und der von ihnen gewählten Lernstrategien.⁷

5

Der folgende, musikpädagogisch akzentuierte Workshop versteht sich nicht als wissenschaftlicher Beitrag sondern ist in erster Linie praxisorientiert. Er soll nicht nur Informationen zum Thema vermitteln, sondern zur gemeinsamen Reflexion anregen über bestimmte Teilaspekte von Heterogenität, über mögliche Verhaltensweisen in realen Unterrichtssituationen, über eigene zu korrigierende Vorstellungen, über besondere Potenziale aber auch über besondere Schwierigkeiten des Unterrichtsfaches Musik im Hinblick auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie über problematische Geschlechterstereotype, die von der europäischen Kunst und Musik selbst, namentlich dem Lied und der Oper, ständig aufs Neue reproduziert und verfestigt werden.

Je nach Zeitbudget können die einzelnen Aufgaben bzw. Denkanstöße von der ganzen Lerngruppe der Reihe nach bearbeitet werden, ebenso ist die Verteilung des Materials an verschiedene Gruppen mit anschließender Präsentation der Ergebnisse im Plenum möglich.

Eine Liste mit ausgewählter wissenschaftlicher Literatur zur Thematik findet sich in Kapitel X dieser Einführung.

Erstellt wurde dieser Workshop im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „SaLUt“ (Optimierung der saarländischen Lehrer/-innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht), an dem die Universität des Saarlandes (UdS), die Hochschule der Bildenden Künste Saar (HBK Saar) und die Hochschule für Musik Saar (HfM Saar) beteiligt sind.

⁶ Vgl.: Walgenbach, Katharina: *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 2014.

⁷ Vgl.: Booth, Tony / Ainscow, Mel: *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*, Halle 2003.

II. Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2006

(Artikel 24: Bildung)

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf

O

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur

O

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität

O

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen

O

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts

O

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von

O

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem

O

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse

O

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige

O

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen

O

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte

O

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von

O

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und

O

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den

O

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des

O

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung,

O

Aufgabe 1: Verbinden Sie die Satzanfänge in den Kästen auf der linken Doppelseite mit der jeweils richtigen Fortsetzung auf der rechten Doppelseite!

Aufgabe 2: Überlegen Sie, welche Punkte bereits umgesetzt sind und wo noch Handlungsbedarf besteht!

- ☐ Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.
- ☐ stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- ☐ sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- ☐ Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- ☐ der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,
- ☐ in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.
- ☐ integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- ☐ Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- ☐ des Einzelnen getroffen werden;
- ☐ Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- ☐ Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.
- ☐ Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.
- ☐ Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
- ☐ Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem
- ☐ Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.
- ☐ die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;

III. Inklusion als Herausforderung und als Chance

Eine inklusive Schule kann nicht funktionieren wie eine herkömmliche Regelschule, sondern erfordert einen grundlegenden Umdenk- und Umgestaltungsprozess, der alle Bereiche des schulischen Lebens umfasst.

Aufgabe 1: Besprechen Sie in Gruppen von vier bis fünf Personen, was alles zu berücksichtigen ist, und halten Sie Ihre Ergebnisse in den Mindmaps zu den zwölf gegebenen Stichpunkten fest!

Zeitstrukturen

Kommuni-
kations-
strukturen

Arbeits-
formen

Elternarbeit

Leistungs-
bewertung

Schulbücher und
Arbeitsmaterialien

Lehrpläne

Schulgebäude

Aus- und
Fortbildung
der Lehrkräfte

Verhaltens-
regeln

Lernbegriff

Selbstverständnis
der Lehrkräfte

IV. Sprachgebrauch

Unzeitgemäße Geschlechterstereotype und bewusste oder unbewusste Diskriminierungen bestimmter Gruppen manifestieren sich häufig im allgemeinen Sprachgebrauch. Das Problem wird jedoch nicht dadurch gelöst, dass z.B. im Vorwort eines Textes darauf verwiesen wird, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit stets die männliche Form erscheint, aber beide Geschlechter gemeint seien. Abhilfe schaffen dagegen folgende Strategien:

1. Genderneutrale oder gendergerechte Formulierungen wählen!

~~Lehrer~~ → Lehrende, Lehrkräfte oder Lehrpersonen; ~~Schüler~~ → Schülerinnen und Schüler oder Lernende; ~~Studenten~~ → Studierende.

2. Bestimmte Eigenschaften von Personen nicht für den ganzen Menschen setzen!

~~Ausländer~~ → Menschen mit Migrationshintergrund / ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger / Menschen, die aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen sind; ~~Behinderte~~ → Menschen mit Beeinträchtigung / Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf; ~~DaZ-Kinder~~ → Kinder, die noch dabei sind, die deutsche Sprache zu lernen. ~~Arbeitslose~~ → Menschen, die einen Job suchen / Menschen, die gerade keinen Arbeitsplatz haben;

3. Bestimmte Wörter haben einen tendenziösen Charakter und sollten deshalb besser ganz vermeiden werden! Fallen Ihnen Beispiele ein?

4. Jugendliche (und Erwachsene ebenso) gegebenenfalls auf den diskriminierenden Charakter bestimmter Äußerungen aufmerksam machen!

5. Allen Menschen mit der gleichen Höflichkeit und dem gleichen Anstand begegnen!

Das bedeutet: Menschen, die auf den ersten Blick nach einem geringen sozialen Prestige aussehen, werden nicht automatisch geduzt. Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, werden nicht mit einer reduzierten Sprache bedient: „~~Du wollest Busfahren?~~“

Aufgabe 1: Überlegen Sie, was mit den folgenden Sätzen zum Ausdruck gebracht werden soll und was an ihnen falsch ist. Lassen sich die Sätze umformulieren oder sollte man sie besser ganz streichen?

- „In vielen Familien ist es ja immer noch so, dass die Frauen nur halbtags arbeiten.“

- „Alle, wo nicht ordentlich Deutsch können, hören erst mal ein bisschen zu und fragen dann irgendjemanden, der kapiert, worum es geht.“

- „Nächstes Jahr bekommen wir dann noch drei Inklusionskinder dazu, aber das kriegen wir dann auch noch hin.“

- „Bei den DaZ-Kindern⁸ wird Rechtschreibung ja sowieso nicht gewertet.“

- „Dann kommen nächste Woche drei Studenten, die wollen da sowas ausprobieren mit euch, so mit Inklusion und so.“

- „Wir müssen hier dann noch ein bisschen Ordnung schaffen, - das können wir nicht alles den Putzfrauen überlassen.“

- „Die Ausländer gehören ja jetzt auch irgendwie dazu.“

- „Und wenn wir dann unterwegs sind, müsst ihr denjenigen, die nicht alles selbst können, ein bisschen helfen.“

- „Mit den normalen Kindern geht das ja auch alles ganz gut.“

- „Und dann fragt bitte noch jeder seine Mutti, ob sie für das Klassenfest einen Kuchen backen kann.“

Aufgabe 2: Überlegen Sie, wann Sie selbst zum letzten Mal auf eine Formulierung gestoßen sind, die verbessert werden könnte!

⁸ DaZ = Deutsch als Zweitsprache.

V. Umgang mit Spannungen in der Lerngruppe

Stellen Sie sich vor, Sie seien Klassenlehrerin oder Klassenlehrer in einer Schulklasse (Klassenstufe 9), in der eine Clique von fünf Schülerinnen (Ramona, Karla, Christina, Jana und Elli) sich gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern stark ausgrenzend verhält. Besonders problematisch ist das Verhalten der Gruppe gegenüber einer neu in die Klasse gekommenen Schülerin (Verena). Die Situation ist nicht akzeptabel und Sie möchten eine Veränderung herbeiführen. Es gibt folgende Möglichkeiten der Intervention:

- a) Einen Elternabend einberufen und das Problem mit den Eltern / Erziehungsberechtigten besprechen.
- b) Eine Klassenstunde anberaumen und das Problem mit der ganzen Klasse besprechen.
- c) Ein Gespräch mit Verena führen.
- d) Ein Gespräch mit Ramona und Verena gemeinsam führen.
- e) Ein Gespräch mit der Schulleitung führen.
- f) Ein Gespräch mit Ramona, Karla, Christina, Jana und Elli führen.
- g) Ein Gespräch nur mit Ramona, die die Rolle der Meinungsführerin in der Clique einnimmt, führen.

Aufgabe 1: Überlegen Sie, welche der möglichen Maßnahmen zielführend sein könnten und welche eher nicht. Was ist bei den Gesprächen zu beachten, damit eine wirkliche Verbesserung der Situation eintreten kann?

Aufgabe 2: Spielen Sie die Gespräche, die Ihnen zielführend erscheinen, miteinander durch. Jeder schlüpft einmal in die Rolle der Lehrkraft und wählt selbst aus, mit wem er sprechen möchte. Diskutieren Sie die Gespräche im Anschluss.

Aufgabe 3: Was lässt sich grundsätzlich aus den Überlegungen ableiten?

Es wirkt sich positiv aus, wenn ich...	Es wirkt sich eher negativ aus, wenn ich...
☐ _____ _____ _____	☐ _____ _____ _____
☐ _____ _____ _____	☐ _____ _____ _____
☐ _____ _____ _____	☐ _____ _____ _____

Aufgabe 4: Im Zusatzmaterial sind sechs mögliche Gesprächsimpulse entworfen, zwei für ein Gespräch mit den Eltern beim Elternabend, zwei für ein Gespräch mit der Fünferclique und zwei für ein Einzelgespräch mit Ramona. Überlegen Sie nach differenzierter Betrachtung, welche Ansätze Erfolg haben könnten und welche eher nicht. Was ist auch an den erfolversprechenden Ansätzen problematisch? Begründen Sie Ihre Einschätzung!

VI. Inklusion als Prozess: zwei Interviews

Aufgabe 1: Lesen Sie die beiden folgenden Interviews aufmerksam durch und tauschen Sie sich darüber aus, welche Informationen Sie überraschen, welche Hinweise Sie daraus für Ihre spätere Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer mitnehmen können und was sich gesamtgesellschaftlich verändern muss, damit Inklusion noch besser gelingt.

Interview mit Rand Al Mousa* (14.02.2018)

M.H.: Vielen Dank, dass du gekommen bist und wir miteinander sprechen können. Hier an der Hochschule für Musik Saar werden zukünftige Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet. Dabei soll auch thematisiert werden, was man beachten muss, wenn Schülerinnen und Schüler in einer Klasse sind, die aus einem anderen Kulturkreis kommen, die die deutsche Sprache erst noch lernen müssen, die andere Religionen ausüben und mit vielem, was für uns selbstverständlich ist, nicht vertraut sind. Du besuchst eine 11. Klasse am Ludwigsgymnasium in Saarbrücken. Seit wann bist auf dieser Schule?

R.A.M.: Seit zwei Jahren. Ich bin damals in die neunte Klasse gekommen.

M.H.: Und wo bist du vorher zur Schule gegangen?

Ich war im Ludwigspark hier in Saarbrücken und vorher war ich auch in Syrien auf dem Gymnasium. Das heißt dort nicht Gymnasium, aber es gibt dort auch Schulen für schlauere Kinder, die später studieren möchten.

M.H.: Und so eine Schule hast du besucht.

R.A.M.: In Syrien können alle Schüler Abitur machen und zur Universität gehen, wenn sie gute Noten haben.

M.H.: Konntest du dir das Ludwigsgymnasium aussuchen, oder wurdest du zugewiesen?

R.A.M.: Zwei Schüler aus Syrien, die auf dem Ludwigsgymnasium waren, haben mit mir gesprochen und gesagt, dass dies eine gute Schule ist.

M.H.: Und dann hast du dich auch angemeldet. Was sind die größten Unterschiede zwischen der Schule in Syrien und der in Saarbrücken?

R.A.M.: Es gibt keine Unterschiede. Vielleicht ein bisschen bei den Schülerinnen und Schülern, - aber das System ist gleich.

M.H.: Heißt das, dass die Fächer auch die gleichen sind? Welche Sprachen werden dort gelernt?

R.A.M.: Englisch, Französisch und Russisch.

M.H.: Und in den Naturwissenschaften? Wie sieht es da aus?

R.A.M.: Wie überall, - Chemie, Physik, Erdkunde und Bio müssen wir machen.

M.H.: Was ist mit Musik, Kunst und Sport?

R.A.M.: Das gibt es natürlich auch.

M.H.: Wie viele Stunden hat man Musikunterricht in Syrien?

R.A.M.: Zwei Stunden pro Woche.

M.H.: Und was wird da gemacht? - Musiktheorie oder wird gesungen?

R.A.M.: Wir singen und haben ein Piano und ein Akkordeon.

M.H.: Es wird aber sicherlich syrische Musik gemacht?

R.A.M.: Ja, - arabische Musik.

M.H.: Und kommt auch mitteleuropäische Musik vor - hört man auch mal Beethoven oder Mozart?

R.A.M.: Ja, - Mozart. Aber Musik und Kunst und Sport, das interessiert die Schüler nicht so. Trotzdem gibt es dort, wie hier in Deutschland auch, keine schlechten Noten in Musik.

M.H.: Das ist auch gut so.

R.A.M.: Es gibt viele Schüler, die mögen lieber Naturwissenschaften und Englisch.

M.H.: Und wenn man ein Musikinstrument lernen möchte, geht man genau wie hier nachmittags zu einer privaten Lehrerin oder einem Lehrer?

R.A.M.: Ja, aber das ist nicht so teuer wie in Deutschland.

M.H.: Und unsere Notenschrift mit den Notenschlüsseln hast du auch in Syrien gelernt?

R.A.M.: Ja, - allerdings auf Italienisch mit „do, re, mi, fa, sol“.

M.H.: *Wie sieht es mit Religionsunterricht aus?*

R.A.M.: Ja, - das ist der Koranunterricht. Es gibt aber auch für Christen Religionsunterricht parallel zu der gleichen Zeit.

M.H.: *Hast du hier in Saarbrücken von Anfang an immer am regulären Unterricht teilgenommen oder gab es spezielle Förderstunden zum Deutschlernen oder zum Wiederholen bestimmter Dinge?*

R.A.M.: In der neunten Klasse habe ich Mathe, Deutsch und Englisch in der normalen Klasse gemacht und in den anderen Stunden habe ich einen Deutschkurs gemacht. In der zehnten Klasse habe ich dann immer normalen Unterricht gemacht und extra einen Deutschkurs in den Freistunden oder nachmittags.

M.H.: *Hat die Schule das angeboten, ohne dass man den Kurs bezahlen musste?*

R.A.M.: Ja.

M.H.: *Habt ihr zum Beispiel in Mathematik oder Physik die gleichen Sachen behandelt in Syrien, sodass du hier problemlos einsteigen konntest?*

R.A.M.: Ich finde es hier sogar leichter, nur die Sprache bereitet noch Schwierigkeiten.

M.H.: *Du sprichst sehr gut deutsch.*

R.A.M.: Danke! Der Wortschatz ist aber noch nicht gut.

M.H.: *Was waren für dich am Anfang die größten Schwierigkeiten in der Schule in Saarbrücken, außer der Sprache?*

R.A.M.: Nur die Sprache.

M.H.: *Hattest du das Gefühl, dass die Lehrerinnen und Lehrer genug Rücksicht nehmen?*

R.A.M.: Es gibt zwei verschiedene Sorten von Lehrern: Die einen sind sehr schwierig, die anderen beobachten genau und sind sehr freundlich.

M.H.: *Es hängt also von der einzelnen Lehrkraft ab?*

R.A.M.: Das ist in Syrien aber auch so.

M.H.: *Kannst du erzählen, was dir geholfen hat, trotz der Schwierigkeiten mit der Sprache in der Schule drinnen zu bleiben und den Ehrgeiz zu entwickeln, das zu schaffen?*

R.A.M.: Nur meine Träume.

M.H.: *Und deine Familie vielleicht auch?*

R.A.M.: Ja, - meine Mutter und meine Schwester auch.

M.H.: *Gibt es heute noch – du bist ja schon über zwei Jahre hier – Situationen, die immer noch schwierig sind?*

R.A.M.: Es ist immer die Sprache.

M.H.: *Ist es das Zuhören, wenn Lehrkräfte sprechen, oder das Abschreiben von der Tafel oder das Lesen von Büchern?*

R.A.M.: Im Unterricht verstehe ich alles. Aber wenn ich lerne, verstehe ich oft den Zusammenhang der Sätze nicht.

M.H.: *Verstehst du bei den Klassenarbeiten die Aufgabenstellungen?*

R.A.M.: Nicht immer, z.B. in Bio oder Erdkunde.

M.H.: *Darfst du dann nachfragen?*

R.A.M.: Ja, natürlich, die Lehrer versuchen dann, es mir zu erklären. Und ich lese Bücher über diese Fächer.

M.H.: *Auf Deutsch oder auf Arabisch?*

R.A.M.: Ich lese in deutscher Sprache.

M.H.: *Ist Syrisch eigentlich eine eigene Sprache?*

R.A.M.: Syrisch ist wie ein Dialekt im Arabischen. Ähnlich wie Ägyptisch.

M.H.: *Aber geschrieben ist das alles die gleiche Sprache.*

R.A.M.: Ja, - natürlich.

M.H.: *War es leicht, hier in Saarbrücken, Freundinnen und Freunde zu finden?*

R.A.M.: Das ist sehr schwer. In der Schule gibt es die Mädchen und die Jungen, und die bilden beide Gruppen. Es ist ein Problem, wenn jemand neu dazukommt.

M.H.: *Das heißt, es gibt so Cliquen, die andere ausschließen.*

R.A.M.: Ja. Und es gibt die Syrer in der Schule, aber unter denen habe ich auch nur eine Freundin.

M.H.: *Woran liegt das?*

R.A.M.: Ich bin das einzige ältere Mädchen aus Syrien, - die anderen sind alle jünger.

M.H.: *Bist du die einzige in deiner Klasse?*

R.A.M.: Es gibt noch zwei Jungs, aber zu denen habe ich nicht viel Kontakt.

M.H.: Bedeutet das, dass du deine Freizeit mit der Familie verbringst?

R.A.M.: Ja. Und ich bin in einem Fitness-Club und ich höre immer Musik und versuche auch Instrumente zu spielen, - Piano auf dem Handy oder Gitarre. Ich habe eine Gitarre zuhause.

M.H.: Gibt es noch ein Instrument, dass du gerne lernen würdest?

R.A.M.: Ja, - Cello.

M.H.: Wir haben hier an der Musikhochschule Studierende, die dir weiterhelfen könnten. Ich werde mich mal umhören.

Hat sich bei dir etwas verändert, seitdem du in Deutschland lebst? Du hast schließlich viele neue Erfahrungen gemacht.

R.A.M.: Ja, - die Kultur und die Menschen, die sind anders als bei uns.

M.H.: Kannst du das ein bisschen beschreiben?

R.A.M.: Die Menschen, was sie denken, was sie lieben, ist anders. In Deutschland wird immer gearbeitet und am Wochenende gibt es Familientreffen. In Syrien ist das nicht so. Da gibt es jeden Tag Zeit für die Arbeit, Zeit für die Familie und Zeit zum Spaziergehen zum Beispiel.

M.H.: Man hat dort also mehr Ruhe und Zeit für Freunde und Zeit für sich selbst.

R.A.M.: Ja. Hier in Deutschland gibt es auch den Unterschied, dass man nicht mit Menschen spricht, die man nicht kennt.

M.H.: Das stimmt. Wir sind Fremden gegenüber sehr distanziert. Man muss sich erst kennen lernen, dann kann man miteinander sprechen. Und in Syrien ist man offener?

R.A.M.: Ja, z.B. die Nachbarn in der Straße kennen sich. Hier ist das nicht so. Ich kenne die Leute, die im gleichen Haus wohnen wie ich, nicht.

M.H.: Das ist vor allem in den Städten ein Problem. In kleineren Dörfern sieht das hier auch noch anders aus. Hast du manchmal Sehnsucht nach Syrien? Möchtest du gerne zurückkehren?

R.A.M.: Ich kann nicht. Ich habe gerade keinen Pass. Es geht meinen Freunden dort auch nicht gut. Es ist zu viel Armee unterwegs.

M.H.: Aber wenn sich die Situation wieder beruhigt und ein verlässlicher Frieden in Syrien geschaffen werden kann, würdest du gerne wieder dort leben?

R.A.M.: Ja, - ich überlege.

M.H.: Du bist jetzt 17 Jahre alt. Welchen Beruf möchtest du später erlernen und ausüben?

R.A.M.: Ich möchte Architektur studieren oder Medizintechnik. Für Architektur gibt es sehr gute Chancen in der Türkei. Ich mag die Türkei und ich kann türkisch.

M.H.: Wo hast du türkisch gelernt?

R.A.M.: Hier, aus Fernsehserien und Filmen.

M.H.: Du schaust türkisches Fernsehen?

R.A.M.: Ja. Ich möchte hier studieren, aber in der Türkei arbeiten. Ich versuche, mich nach der elften Klasse an der Fachhochschule zu bewerben.

M.H.: Könnte man es in der Schule fördern, dass auch Freundschaften zwischen deutschen und syrischen Schülerinnen und Schülern entstehen?

R.A.M.: Für die Jungen ist es sehr einfach, Freundschaften zu schließen und für die deutschen Mädchen auch, aber für die Mädchen aus Syrien nicht.

M.H.: Warum ist das so?

R.A.M.: Ich weiß nicht, - ich habe bis vor zwei Monaten das Kopftuch getragen und es nun abgelegt, weil ich glaube, die Leute wissen gar nichts über uns Syrer und die arabischen Menschen. Und wenn sie das Kopftuch sehen, denken sie, ich sei nicht schlau.

M.H.: Du meinst, das Kopftuch erzeugt Vorurteile und Ängste?

R.A.M.: Ja, bestimmt.

M.H.: Und ist es jetzt besser geworden, seitdem du kein Kopftuch mehr trägst?

R.A.M.: Ein bisschen, aber eigentlich ist es noch die gleiche Situation. Ich weiß auch von syrischen Mädchen, die andere Schulen besuchen, dass es dort ähnlich ist. Die Leute sind unfreundlich.

M.H.: Zu den syrischen Mädchen sind die Leute unfreundlich und zu den syrischen Jungen nicht?

R.A.M.: Ja, das ist so.

M.H.: Das ist eigenartig. Aber wenn du das so deutlich sagst, glaube ich dir das natürlich. Können denn die Lehrkräfte in den Schulen da nicht ein bisschen gegensteuern, z.B. durch die Zusammensetzung der Teams bei Gruppenarbeiten?

R.A.M.: Es gibt Mädchen und Jungen, die sind Ausländer, aus der Türkei, aus Ägypten und so. Mit ihnen kann man sprechen, aber mit den Deutschen gar nicht. Wir waren auf Klassenfahrt in Amsterdam und ich war mit drei deutschen Mädchen auf einem Zimmer und die waren immer draußen und kamen nur zum Schlafen. Aber warum? Ich war doch auch noch da. Wir könnten zusammen nach draußen gehen, aber die wollen nicht. Es gibt nur ein Mädchen, sie kommt aus der Ukraine, mit der kann ich sprechen.

M.H.: Ich hätte nicht gedacht, dass das so extrem ist.

R.A.M.: Niemand möchte mit mir sprechen und das nervt mich. Ich glaube, an der Universität ist die Situation anders. Ich habe gesehen, dass es dort muslimische Mädchen gibt, die guten Kontakt zu deutschen Studierenden haben.

M.H.: Vielleicht ist dort das Bildungsniveau etwas höher und die Vorurteile sind dafür nicht so stark ausgeprägt. Was könnte man machen, um die Vorurteile abzubauen oder zu relativieren?

R.A.M.: Ich weiß nicht. Ich glaube, dass die Probleme nicht von uns, den Syrern, kommen. Ich bin sehr freundlich zu den deutschen Mädchen und versuche, mit ihnen zu sprechen. Aber sie wollen nicht und ich weiß nicht, warum.

Interview mit Joris Onnenga (26.02.2018)

M.H.: Lieber Herr Onnenga, vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für unser Treffen genommen haben. Ich bin gerade dabei, eine Einführung, einen Workshop sozusagen, für Studierende zu erarbeiten, der sich mit den Themen „Heterogenität von Lerngruppen“ und „Inklusion“ beschäftigt. Es geht darum, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf Situationen vorzubereiten, bei denen sie sich vielleicht noch unsicher fühlen oder die tatsächlich mit besonderen He-

M.H.: Was könnten Lehrerinnen und Lehrer tun, um diese Situation zu verändern und mehr Offenheit zu erzeugen?

R.A.M.: Manche Lehrerinnen und Lehrer haben so einen Mitleidsblick, der stört mich, das nervt mich. Ich kann nicht perfekt Deutsch und auch mein Englisch ist nicht fehlerfrei, aber es gibt keinen Grund für Mitleid. Das hilft nicht. Wir sind nicht wie die Deutschen oder wie die Ausländer, die hier geboren sind, aber wir können alles und verstehen auch alles.

M.H.: Vielleicht wissen die Menschen einfach zu wenig über Syrien und die arabische Kultur und sind deshalb unsicher und grenzen sich ab.

R.A.M.: Ja, das könnte sein.

M.H.: Hoffentlich kann dieses Gespräch ein bisschen dazu beitragen, die Unsicherheiten abzubauen, wenn andere Menschen es lesen. Ich danke dir dafür!

*Bei der Verschriftlichung des Gesprächs wurden die Beiträge beider Gesprächspartner sprachlich geglättet.

erausforderungen verbunden sind. Sie sind als Gesprächspartner für mich deshalb interessant, weil Sie vermutlich eine gewisse Sensibilität für das Thema besitzen. Könnten Sie kurz erklären, was das Besondere an Ihnen ist?

J.O.: Ja, - ich habe eine sog. cerebrale Bewegungsstörung, habe allerdings das Glück, dass das bei mir nicht so stark ausgeprägt ist, so dass ich problemlos am normalen Schulalltag teilnehmen konnte. Aber trotzdem habe ich

natürlich – gerade im Sportunterricht – immer wieder Herausforderungen für mich gesehen, oder auch speziell beim Schreiben, dass ich langsamer war und mich dadurch eindeutig von anderen Kindern und Jugendlichen unterschieden habe.

M.H.: Aber es war für Sie selbstverständlich, dass Sie eine Regelschule besuchen?

J.O.: Es war selbstverständlich, dass ich eine Regelschule besuche, weil die Beeinträchtigungen bei mir sehr gering ausgeprägt sind und an Sonderschulen, auch an Körperbehindertenschulen, der Unterricht oft deutlich langsamer abläuft und auch nicht die Fachinhalte im Vordergrund stehen.

M.H.: Könnten Sie ein bisschen schildern, wie es Ihnen in der Schule ergangen ist und welche Situationen besondere Herausforderungen für Sie, möglicherweise auch für Ihre Mitschülerinnen und Lehrkräfte mit sich brachten?

J.O.: Vor allem in meiner Zeit auf der Realschule habe ich sehr viele verschiedene Phasen durchlaufen. In der fünften Klasse bin ich mit meinen Mitschülern über den Schulhof gelaufen und habe mir überhaupt keine Gedanken darüber gemacht, dass ich eine Beeinträchtigung habe. Ich hatte damals eine Integrationslehrerin, die zwei Stunden pro Woche für mich zur Verfügung stand, aber in der fünften Klasse fing es so langsam an, dass ich das nicht mehr wollte, sondern lieber auf meinen eigenen Beinen stehen wollte.

M.H.: War die Integrationslehrerin im Unterricht dabei, oder haben Sie die zusätzlich in Anspruch nehmen können?

J.O.: In der Grundschule war die Integrationslehrerin zwei Stunden pro Woche im Unterricht dabei, auf der weiterführenden Schule stand sie mir dann noch zur Verfügung und ich konnte zu ihr kommen, wenn irgendetwas war, aber ich konnte es auch bleiben lassen.

M.H.: Und Sie haben das dann immer weniger in Anspruch genommen.

J.O.: Ja.

M.H.: Wie sind Sie mit Situationen umgegangen, in denen Tätigkeiten, Aktivitäten verlangt wurden, die für Sie schwieriger sind als für andere? Welche Verhaltensweisen von Lehrkräfte erschienen Ihnen in solchen Kontexten angemessen und welche nicht?

J.O.: Ja, die Schwierigkeiten bestanden im langsameren Schreiben und dem Mangel einer akuraten Umsetzung einer Spieltechnik im Sportunterricht – in der fünften Klasse war es so, dass meine Integrationslehrerin quasi so das Sprachrohr war, dass ich ihr erzählt habe, wo es Schwierigkeiten aufgrund meines langsameren Schreibens gibt, und sie hat dann mit den Lehrkräften einen Plan ausgearbeitet, wie ich trotz meiner Beeinträchtigung beim Schreiben dem Unterricht gut folgen kann und wie der Nachteilsausgleich in Klassenarbeiten gestaltet werden sollte. Im Sportunterricht hatte eigentlich immer der Sportlehrer eine angemessene Idee, mich gerecht zu bewerten, wenn es um die Sportnote ging. Ab der siebten Klasse habe ich dann aber im Prinzip die Kommunikation mit den Lehrern selbst in die Hand genommen und das hat auch gut geklappt, weil da ein sehr großes Vertrauen zwischen mir und den Lehrkräften da war, dass die Lehrer nicht das Gefühl hatten, ich würde mich unter Berufung auf meine Beeinträchtigung vor den Aufgaben drücken. Wenn im Unterricht etwas diktiert wurde, habe ich zum Beispiel einfach ein Skript bekommen.

M.H.: Also, die wussten, dass Sie sich, wie alle anderen auch, den Herausforderungen stellen wollten.

J.O.: Ja, - sie wussten, dass ich alles versuche, und haben mir dann auch selbst überlassen, zu sagen, wenn ich ein Skript brauche. Auch bei einer Tanzeinheit in Musik wurde mir freigestellt, ob ich mitmache, da mir das damals gar nicht leicht fiel.

M.H.: Und die Loslösung von der Integrationslehrerin war einfach ein Stück Befreiung oder Emanzipation für Sie?

J.O.: Ja, - so, wie sich natürlich jeder Jugendliche langsam auch von seinen Eltern ablöst.

M.H.: Gab es Situationen, in denen Sie sich in der Schule mit Vorurteilen konfrontiert sahen?

J.O.: Im Schulkontext ist mir das überraschend selten passiert, dass mir da jemand mit Vorurteilen begegnet ist. Wenn es passiert ist, dann eher von Seiten der Lehrkräfte, die mit zu vielen Hilfsangeboten auf mich zu gekommen sind und überhaupt nicht nachgefragt haben, was nötig ist, und sich einfach so ein Bild von mir gemacht haben, das wenig damit zu tun hatte, wer ich wirklich bin.

M.H.: Also, es geht um unnötige und übertriebene Hilfsangebote, die in Richtung einer Entmündigung gehen.

J.O.: Ja, so meine ich das. Kommunikation von beiden Seiten ist wichtig. Es mag sein, dass das bei sehr introvertierten Schülern nicht leicht ist. Aber einen beeinträchtigten Schüler vor vollendete Tatsachen zu stellen ist keine Lösung. Niemand weiß besser Bescheid über eine Beeinträchtigung als die betroffene Person, das Wissen kann man nutzen. Ich denke immer an die Situation, wenn eine Person, die keine Behinderung hat, vorübergehend ein gebrochenes Bein hat. Diese Person wird ja auch nicht einfach plötzlich ohne nachzufragen mit irgendwelchen Hilfsangeboten überschüttet. Man sollte einfach auf das eigene Feingefühl als Pädagoge vertrauen, dann bekommt man die meisten Schwierigkeiten mit.

M.H.: Ein ganz wesentliches Anliegen des Workshops, den ich gestalten möchte, ist es, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sich Unsicherheiten abbauen lassen und wie Situationen, die schwierig zu sein scheinen, gewissermaßen entspannt werden können. Dazu gehört vor allen Dingen – Sie haben das vorhin schon angedeutet – dass man möglichst offen über die Dinge miteinander sprechen kann. Darf man Sie auf Ihre Besonderheit ansprechen, oder ist Ihnen das grundsätzlich unangenehm?

J.O.: Ja, - also im Prinzip bin ich froh, wenn die Leute mich direkt ansprechen.

M.H.: Das ist Ihnen lieber, als wenn so herumgedruckt wird, nehme ich an.

J.O.: Ja, genau, weil dann bekomme ich viel eher das Gefühl, dass bei mir jetzt was nicht stimmt.

M.H.: Ich finde es schön, dass Sie das so ohne Umschweife sagen, weil ich glaube, dass hier sehr große Unsicherheiten bestehen. Und es ist ja tatsächlich ein Problem, dass Offenheit einerseits gut tut, andererseits aber in dem Moment, wo sich jemand traut, Sie auf das, was ihn verunsichert, anzusprechen, streng genommen schon eine Diskriminierung stattfindet. Wie geht es Ihnen jetzt hier an der Musikhochschule?

J.O.: Ich bin total glücklich hier an der Musikhochschule, die Dozenten sind alle sehr kooperativ. Es gab' auch noch nirgendwo Probleme, dass ich den Nachteilsausgleich be-

komme, einfach ein bisschen mehr Zeit für die Klausuren oder dass die Arbeitsblätter ein bisschen größer gedruckt wurden. Auch bei der Aufnahmeprüfung habe ich mich schon sehr gut betreut gefühlt und habe Chancengleichheit gesehen.

M.H.: Sie nehmen ja auch kaum irgendwelche Sonderrechte in Anspruch. Ich glaube, dass Sie später, wenn Sie als Lehrer tätig werden, sehr viel zur Normalisierung und Akzeptanz von Inklusion beitragen können. Sie haben schon Schulpraktika gemacht und den Lehrerberuf damit aus der anderen Perspektive erlebt. Was muss sich Ihrer Ansicht nach noch an den Schulen ändern, damit es noch viel selbstverständlicher wird, dass Menschen mit Beeinträchtigungen inkludiert werden?

J.O.: Ich denke, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Integrationslehrern, die ja meistens auch Lehramt studiert haben, nötig ist. Außerdem sollte man Inklusion auch nicht in jedem Fall verbissen durchziehen, sondern, wenn es den Betroffenen damit besser geht, auch auf Sonderschulen zurückgreifen.

M.H.: Sie meinen, die Sonderschulen sollten auch nicht tabuisiert werden, sondern weiterhin offen stehen für Menschen, die das gerne möchten. Schauen wir aber nochmal an die Regelschulen, dort wird jetzt das Thema „Binnendifferenzierung“ sowohl in Bezug auf Aufgabenstellungen als auch hinsichtlich der Methoden ganz groß geschrieben. Wie erleben Sie diesen Aspekt in Ihrer Ausbildung? Wird da schon genug getan, oder müssen Hochschulen und Fachdidaktiken hier noch mehr leisten?

J.O.: Ich kann das nicht so genau beurteilen, weil ich damals auf einer Montessori-Grundschule war, wo ohnehin sehr viel mit speziellen Materialien auch in Freiarbeit gearbeitet wird. Das bringt dann automatisch schon mit sich, dass Inklusion dann leichter ist, ohne dass das groß auffällt.

M.H.: Was würden Sie zukünftigen Kolleginnen und Kollegen abschließend noch mit auf den Weg geben?

J.O.: Wichtig ist einfach, dass die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Schülern wirklich stattfindet, vor allem mit denjenigen, die beeinträchtigt sind, weil letztendlich können die Betroffenen selbst am besten

sagen, was sie brauchen und welche Art von Hilfestellungen sinnvoll sind. Ich kann mir nicht vorstellen, dass sich jemand davor scheut, gefragt zu werden, wenn es nicht zu oft ist.

M.H.: Da ist dann einfach das Fingerspitzengefühl der jeweiligen Lehrkraft gefragt.

J.O.: Genau, der gesunde Menschenverstand sollte erkennen können, wenn dem Schüler etwas unangenehm ist. Und das gilt natürlich für alle Schüler. Gerade in der 7. und 8. Klasse haben ja viele Schüler irgendwelche Probleme, die ein besonderes Gespür verlangen, auch wenn sie keine körperliche Beeinträchtigung haben.

M.H.: Das stimmt allerdings. Gab es auch Situationen, in denen Sie sich im Stich gelassen gefühlt haben und sich z.B. von den Lehrkräften gewünscht haben, dass Sie ein bisschen mehr aktiv werden, z.B. im Hinblick auf die Klassengemeinschaft und das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler untereinander?

J.O.: In meiner Schullaufbahn habe ich da nie ein größeres Problem gesehen, das betrifft eher außerschulische Situationen.

M.H.: Möchten Sie darüber sprechen?

J.O.: Ja, - in außerschulischen Kontexten kommen schon gelegentlich Vorurteile zum Tragen. Am häufigsten bei mir ist z.B., dass quasi von meiner Gehbeeinträchtigung falsche Rückschlüsse auf meine Intelligenz gezogen werden. Einige Menschen scheinen automatisch den Eindruck zu haben, dass ich auch im Kopf nicht so fit bin.

M.H.: Und das äußert sich dann darin, wie Sie angesprochen werden?

J.O.: Ja, - dass ich auf einem niedrigen sprachlichen Niveau angesprochen werde.

M.H.: Aus meiner Zeit im Schuldienst kann ich mich daran erinnern, dass auch Schülerinnen und Schüler mitunter sehr unsensibel sein können.

J.O.: Ja, - das ist vor allem in der sechsten, siebten Klasse ein Problem gewesen, da hatte ich gerade eine Operation und einen Gips und war auf den Rollstuhl angewiesen, da war ich dann schon eher uninteressant für die Klassenkameraden und für bestimmte Freizeitaktivitäten jetzt nicht der erste Ansprechpartner. Das hat sich dann aber sehr schnell wieder gelockert, als die Leute gemerkt haben, dass sie keine Angst davor zu haben brauchen, dass irgendetwas nicht funktioniert, weil ich z.B. nicht so weit laufen kann. Letztendlich hängt der Kontakt bei Menschen mit Beeinträchtigten aber wie bei anderen Menschen auch von der individuellen Persönlichkeit ab. Es ist nun mal einfach so, dass es introvertierte Menschen etwas schwerer haben. Eine Behinderung kann bestimmte Probleme verstärken, das muss aber nicht so sein.

M.H.: Also haben Sie die Erfahrung gemacht, dass viel von einem selber abhängt, wie man auf andere Menschen zugeht.

J.O.: Ja. Ein von mir sehr geschätzter Opernsänger, Thomas Quasthoff, der von den Folgen des Medikaments „Contergan“ betroffen ist – er ist dadurch sehr klein und hat keine Arme –, schildert in seiner Autobiografie, dass er selbstverständlich auch alle ganz normalen Phasen der Jugend durchlebt hat, wie sie jeder andere auch durchlebt, und man nicht, bloß weil er halt 1,34 Meter groß ist und ein bisschen anders aussieht, denken müsse, dass bei ihm nun alles anders sei.

M.H.: Das ist ein gutes Schlusswort. Ich glaube, dass vieles, was Sie gesagt haben, für zukünftige Kolleginnen und Kollegen hilfreich ist. Vielen Dank für das Gespräch!

Aufgabe 2: Überlegen Sie, was Sie von den beiden interviewten Personen noch gerne erfahren hätten und tauschen Sie sich darüber aus. Wäre es möglich, dass Sie ich die eine oder andere Frage selbst beantworten können?

VII. Vertrauen schaffen, Unsicherheiten abbauen

Grundlage des Gelingens einer inklusiven Schule sind Vertrauen und Sicherheit im Umgang miteinander. Um dies zu erreichen, müssen Kommunikation und gegenseitige Wahrnehmung zu primären Lernzielen werden, muss beständig an Veränderungen im Bewusstsein und im Verhalten gearbeitet werden, muss Inklusion Tag für Tag gelebt werden, um selbstverständlich zu werden. Sicherlich lässt sich Inklusion nicht ausschließlich durch spielerische Zugangsweisen verwirklichen. Dennoch können Spiele den Prozess der Inklusion erlebnisorientiert initiieren und fördern.

Aufgabe 1: Probiert die Spiele aus, zu denen ihr Lust habt, und diskutiert ihre Schultauglichkeit.

Spiele für jüngere Kinder:

a) Fünf mal fünf*

Es werden Kleingruppen von höchstens fünf Kindern gebildet, am besten nach einem System, das das automatische Zusammenfinden bestehender Freundschaftsverbände vermeidet. Jede Gruppe muss fünf Dinge finden, die bei allen Mitgliedern der Gruppe gleich sind. Zum Beispiel: „Wir haben alle kurze Haare“, „Wir essen alle gerne Eis“, „Wir hören alle gerne Musik“, „Wir wohnen alle in Saarbrücken“ und „Wir kommen alle mit dem Bus zur Schule“. Außerdem muss sich jede Gruppe einen Namen geben. Am Schluss stellen sich die Gruppen gegenseitig vor. Gibt es vielleicht sogar ein Merkmal, das für alle Kinder der Klasse zutrifft?

b) Gesucht wird...*

Die Klasse steht im Kreis und jedes Kind stellt sich kurz vor. Mitgeteilt werden Name, ein Hobby und eine Vorliebe (Lieblingessen, Lieblingsfarbe, Lieblingstier, ...). Anschließend bewegen sich alle frei im Raum bis die Lehrkraft „Stopp!“ ruft und sagt: „Gesucht wird ein Kind, das gerne Fußball spielt und am liebsten Pizza isst.“ Wer zuerst zu dem gesuchten Kind hingelaufen ist und es berührt, darf als nächstes „Stopp!“ rufen und den Suchauftrag formulieren.

c) Gruppenpuzzle*

Jedes Kind reißt ein Stück Papier aus einer alten Zeitung oder einem alten Katalog aus. Nacheinander legt jedes Kind nun sein Stück Papier auf einen großen Papierbogen (Metaplan o. Ä.), der auf dem Fußboden liegt. Wenn jedes Kind sein Papierstück gelegt hat, gibt es noch einen Durchgang, bei dem jedes Kind sein Papierstück noch einmal verschieben darf. Abschließend werden die Papierstücke mit einem Klebestift fixiert. Häufig ergeben sich sehr phantasievolle Figuren. Das fertige Bild wird eine Zeitlang im Klassenzimmer aufgehängt.

d) Kettenreaktion*

Alle Kinder verteilen sich im Raum. Ein Kind beginnt, indem es sich ein anderes Kind sucht, mit dem es irgendetwas gemeinsam hat (Brille, Kopftuch, blaue Jeans, etc.) und nimmt dieses an die Hand. Das ausgewählte Kind sucht nun wiederum ein anderes Kind, mit dem es ein Merkmal teilt und nimmt dieses an die Hand, bis alle Kinder der Klasse eine Kette bilden. Vielleicht gibt es sogar eine Gemeinsamkeit zwischen dem ersten und dem letzten Kind, sodass sich der Kreis schließt und alle miteinander verbunden sind.

Ein Spiel für alle Altersgruppen:

One-minute-sculptures*

Alle Schülerinnen und Schüler suchen sich ein Objekt, mit dem sie sich verbinden und eine Minute zu einer bewegungslosen Objekt-Mensch-Skulptur verschmelzen. Es können auch Partner- und Gruppenskulpturen entstehen. Im zweiten Durchgang spielt nur die Hälfte der Gruppe mit, die andere Hälfte beobachtet, im dritten Durchgang umgekehrt. Es folgt ein kurzer Gedankenaustausch.

Spiele für ältere Kinder

a) Wörtlich genommen*

In der Lerngruppe werden Paare gebildet, z.B. mit Hilfe eines Memory-Spiels. Haben sich die Paare zusammengefunden, werden Redewendungen gesammelt und auf Kärtchen geschrieben. Jedes Paar zieht eines der Kärtchen und muss die dort notierte Redewendung darstellen. Verbale Erläuterungen sind ausgeschlossen. Abschließend erfolgt ein Austausch darüber, welche Darstellungen besonders einfallsreich, gelungen oder amüsant waren. Man benötigt ein Memory-Spiel, Stifte und Kärtchen.

- | | |
|--|---------------------------------------|
| ● jemandem den Kopf verdrehen, | ● jemandem in die Irre führen, |
| ● jemandem den Buckel herunterrutschen, | ● jemandem auf den Geist gehen, |
| ● jemanden ein Loch in den Bauch fragen, | ● jemandem in die Mangel nehmen, |
| ● jemanden vor den Kopf stoßen, | ● jemanden um die Ecke bringen, |
| ● jemandem unter die Arme greifen, | ● jemandem ein X für ein U vormachen, |
| ● jemandem ein Klotz am Bein sein, | ● jemanden an der Nase herumführen, |
| ● jemanden hinter sich lassen, | ● jemanden um den Finger wickeln, |
| ● jemandem auf der Nase herumtanzen, | ● jemandem die Zündung einstellen, |
| ● mit jemandem Hand in Hand arbeiten, | ● jemanden in der Luft zerreißen, |
| ● jemandem auf die Zehen treten, | ● jemanden im Regen stehen lassen, |
| ● jemanden auf den Arm nehmen | ● mit jemandem Kopf an Kopf liegen, |
| ● hinter jemandes Rücken tuscheln, | ● jemanden auf den Pott setzen, |
| ● jemanden schräg anschauen, | ● jemanden zur Weißglut bringen, |
| ● jemanden hintergehen, | ● jemanden umgarnen, |
| ● jemanden um Längen überragen, | ● jemanden in die Tasche stecken. |

b) Beschützerball*

Das Spiel „Beschützerball“ dient der Wahrnehmung und Reflexion verschiedener Rollen, die sich im Gruppengefüge einer Schulklasse ergeben können. Aus diesem Grunde reicht es nicht, das Spiel einfach nur zu spielen, sondern der Austausch über das Erleben des Spiels und der verschiedenen Rollen ist unerlässlicher Bestandteil des Spiels. Man benötigt einen weichen Ball, eine Stopp-Uhr und einen großen Raum. Das Spiel kann auch gut im Freien gespielt werden.

Spielverlauf

Alle Schülerinnen und Schüler stehen im Kreis, in der Mitte des Kreises befinden sich zwei Beschützer und ein mit roter Armbinde gekennzeichnete Schützling. Die Kinder, die den Außenkreis bilden, versuchen nun, den Schützling mit einem weichen Ball zu treffen, die beiden Beschützer versuchen, dieses zu verhindern. Eine Runde ist vorbei, wenn der Schützling getroffen wurde oder wenn es den Beschützern eine Minute lang gelingt, zu verhindern, dass der Schützling getroffen wird. Nach jeder Runde werden Schützling und Beschützer ausgetauscht.

Reflexion

In der Reflexionsphase sollen die Schülerinnen und Schüler artikulieren, wie es ihnen in den verschiedenen Runden als Angreifer, Angegriffene und Beschützer erging. Möglicherweise können die Erfahrungen mit typischen Alltagssituationen assoziiert werden. Jeder soll seine Gedanken äußern dürfen, eine Diskussion ist nicht vorgesehen.

c) Stumme Zwiesprache

Es werden Teams aus jeweils zwei Schülerinnen oder Schülern gebildet. Die PartnerInnen stehen oder sitzen sich gegenüber, sodass jeweils eine oder einer von beiden nach vorn zur Lehrperson schaut und die oder der andere nach hinten. Die Lehrperson zeigt ein Schild mit einem Begriff. Diejenigen, die den Begriff sehen konnten, müssen ihn nun ihren Partnerinnen oder Partnern übermitteln, ohne dabei zu sprechen. Erst, wenn der Begriff erraten wurde, darf er laut gerufen werden. Das Team, bei der Übermittlung zuerst funktioniert hat, bekommt einen Punkt, dann beginnt die nächste Runde. Die Lehrperson oder die Spielleitung sollte ca. zwölf Blätter im A3-Format vorbereitet haben, auf denen die zu vermittelnden Begriffe gut lesbar aufgeschrieben sind.

d) Schifftirade / Wütend sein ist erlaubt

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sitzen im Kreis. Die jüngste Person beginnt und beschimpft die Person, die rechts von ihr sitzt mit einem selbsterfundene Schimpfwort. Die angesprochene Person erfindet ein neues Schimpfwort für die rechts von ihr sitzende Person, das allerdings mit dem letzten Buchstaben des vorhergenannten Schimpfwortes beginnen muss, usw. Es dürfen allerdings keine beleidigenden oder diskriminierenden Schimpfwörter benutzt werden! Möglich sind Wortkombinationen wie z.B. „salziger Doppelkeks“, „grüne Banane“ oder „kariertes Luftballon“, selbsterfundene Wörter wie z.B. „Lubbedubbel“ oder Wörter, die es schon gibt, wie z.B. „Quarktasche“.

*Quellenhinweise:

Die meisten Spiele, die in diesem Kapitel vorgeschlagen werden, entstammen – teilweise in modifizierter Form – dem sehr anregenden Band „Die 50 besten Spiele zur Inklusion“ von Rosemarie Portmann (München 2015). Dort finden sich zahlreiche weitere empfehlenswerte Spielideen. „One-minute-sculptures“ geht auf eine Idee von Erwin Wurm zurück (vgl.: Wurm, Erwin; *One Minute Sculptures 1997-2017*, Berlin 2017).

VIII. Zum Potenzial künstlerischer Tätigkeiten für heterogene Lerngruppen

Musik und Kunst gibt es in allen Kulturen

Es ist keine menschliche Kultur bekannt, in der nicht musiziert, gemalt, gedichtet, getanzt und plastiziert wird. Archäologinnen und Archäologen sprechen den frühesten Funden von Musikinstrumenten ein Alter von ca. 35.000 Jahren zu, die ältesten bekannten Höhlenmalereien entstanden vor ca. 64.000 Jahren. Auch wenn in verschiedenen Regionen der Welt unterschiedliche Kulturen entstanden sind, gehört die künstlerische Betätigung zu den Grundbedürfnissen aller Menschen. Über ihre Kultur können wir Menschen, die uns noch fremd sind, kennen lernen.

Musik und Kunst sind in all ihren Formen für die menschliche Entwicklung von großer Bedeutung

Bereits das frühkindliche Lallen und Brabbeln in zufälligen, selbsterfundenen oder imitierten Lauten dient nicht nur der Artikulation von Bedürfnissen und Gefühlen, sondern ist im Hinblick auf die Entstehung sozialer Bindungen, vor allem zwischen Mutter und Kind, von kaum zu unterschätzender Bedeutung. Außerdem lernen Kinder, indem sie sich selbst zuhören, nach und nach, ihren Stimm- und ihren Artikulationsapparat zu kontrollieren, was wiederum für den Spracherwerb unerlässlich ist. Der spontane Ausdruck in Mimik und Gestik dient als Basis für die zwischenmenschliche Kommunikation wie auch das schon in frühem Alter angelegte Bedürfnis, sich durch Bilder auszudrücken.

Musik und Kunst berühren existenzielle Aspekte unseres Lebens

Musik, Tanz, Dichtung, Kunst und Architektur sind als Ausdrucksformen in allen Kulturen traditionell eingebunden in religiöse oder kultische Kontexte. Sie stehen in enger Verbindung zu existenziellen Aspekten unseres Lebens wie Hoffnung und Liebe, Glaube, aber auch Trauer und Tod. Dank ihrer spirituellen Kraft sind Kunstwerke in all ihren Erscheinungsformen auch in unserer säkularisierten Gesellschaft fester Bestandteil von Feiern und Festivitäten geblieben, die den Jahreskreis symbolisieren oder individuelle Lebensabschnitte markieren. Auch in der Therapie wird mit unterschiedlichsten künstlerischen Tätigkeiten gearbeitet.

Musik und Kunst fördern die Selbstwahrnehmung

Egal, ob wir Musik hören oder selber Musik machen, tanzen, erzählen, malen oder plastizieren – immer berühren uns die zugehörigen Erfahrungen als ganzen Menschen, sowohl körperlich als auch geistig und emotional. Künstlerische Tätigkeiten geben uns die Möglichkeit, uns selbst als erlebende, fühlende und denkende Individuen zu erfahren. Eine Differenzierung der Selbstwahrnehmung verändert uns und kann uns auch für die Bedürfnisse und Befindlichkeiten unserer Mitmenschen sensibilisieren. Bei Schülerinnen und Schülern kann dies langfristig zu einer Veränderung der Gruppendynamik und zur Verbesserung der Stellung einzelner innerhalb der Klassengemeinschaft führen.

Musik und Kunst erzeugen Identität

Als Identität werden die Merkmale einer Person bezeichnet, die für ihr Selbstverständnis von Bedeutung sind. Bei Jugendlichen spielen der Musikgeschmack, die Art, sich zu kleiden und die Gestaltung des eigenen Lebensraums dafür oftmals eine große Rolle. Noch größeres Potenzial im Hinblick auf die Ausbildung und Stabilisierung von Identitäten besitzen aber eigene Tätigkeiten. So dürfte die Gewissheit „Ich spiele im Klassenorchester den Bass“, „Ich tanze Modern Dance“ oder „Ich zeichne Comics“ für das Selbstverständnis eine größere Bedeutung besitzen als die bloße Feststellung „Ich mag Justin Timberlake“.

Musik und Kunst sind Kommunikation und bieten Anlässe für weitere Kommunikationen

Jede Form von Musik oder Kunst beruht auf Eindrücken, die die Welt in uns hinterlässt, verfolgt bestimmte Ausdrucksabsichten oder repräsentiert in einer anderen Weise bestimmte Vorstellungen, die wir von unserer Welt und von uns selbst haben. Damit teilt jede Form von Musik oder Kunst etwas mit und ist Kommunikation. Beim gemeinsamen Musizieren ist die Qualität der Kommunikation ausschlaggebend für das Ergebnis, Kunstwerke erwecken das Bedürfnis, sich diskursiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Wesentlicher Bestandteil der Rezeption von Musik und Kunst ist aber auch die Begegnung des wahrnehmenden und reflektierenden Menschen mit sich selbst.

Musik und Kunst können auf ganz unterschiedliche Weisen erschlossen werden

Musik können wir hören und nachempfinden, oder sie uns einfach nur vorstellen. Wir können sie selber machen, indem wir sie aus Noten spielen, improvisieren, komponieren oder einfach nur finden und aufnehmen. Wir können sie beschreiben, analysieren, interpretieren und mit anderen Musiken vergleichen. Der Umgang mit Bildern trägt wesentlich dazu bei, dass wir uns durch Anschauung und innere Vorstellung ein Bild von der Welt und von uns selbst machen. Außerdem lassen sich die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks miteinander verbinden: Wir können zu Musik malen oder zeichnen und zu Bildern musizieren, Geschichten zu Musik und Kunst erfinden, uns zu Musik bewegen und vieles mehr. Jede dieser Tätigkeiten kann in gleicher Weise bedeutsam sein. Jede und jeder von uns kann auf ihre oder seine Weise Zugänge zu Musik und Kunst und damit auch zur Außenwelt und zu sich selbst finden.

Musik und Kunst können eine produktive Distanz zum Alltag schaffen

Im Zuge der kontemplativen Wahrnehmung von Musik und Kunst eröffnen sich Gegenwelten, die vom Alltag losgelöst zu sein scheinen und besondere Erfahrungen von Zeit und Raum ermöglichen. Die vorübergehend entstehende Distanz zu den tatsächlichen, manchmal aber auch nur scheinbaren Sachzwängen, denen unser Leben unterliegt, ist nicht nur erholsam, sondern kann mitunter auch zur Neubewertung bestimmter Situationen und Problemkonstellationen führen sowie Mut zu Veränderungen gedeihen lassen.

Musik und Kunst sind Lebensqualität

In der Auseinandersetzung mit Musik und Kunst, beim Malen, Tanzen, Theaterspielen und Musizieren vergeht die Zeit oftmals wie im Fluge. Es handelt sich um „erfüllte“ Zeit, in der wir ganz bei uns selbst sind und dadurch auch eine Verbindung zwischen uns und der Welt schaffen und spüren. Durch das eigene aktive Mitgestalten unserer visuell, auditiv oder auch haptisch wahrnehmbaren Umgebung eignen wir uns die Welt an und werden Teil von ihr, so wie sie Teil von uns wird. In diesem beziehungsstiftenden Aspekt künstlerischer Tätigkeiten liegen ihr hoher Bildungswert und ihre besondere Bedeutung für unsere Lebensqualität begründet.

Aufgabe 1: Fallen Ihnen weitere Gründe dafür ein, dass die Fächer Musik und Kunst, aber auch das Theaterspielen oder die Auseinandersetzung mit Literatur, Architektur, Performance und Tanz für heterogene Lerngruppen besondere Möglichkeiten und ein erhebliches Entwicklungspotenzial bergen könnten?

Aufgabe 2: Gibt es auch Aspekte von Musik- und Kunstunterricht oder von künstlerischen Tätigkeiten im Allgemeinen, die im Hinblick auf heterogene Lerngruppen mit besonderen Schwierigkeiten verbunden sein könnten?

IX. Geschlechterstereotype in Schlüsselwerken der abendländischen Kultur

Im Februar 2018 wurde in der Art Gallery Manchester das Gemälde „Hylas und die Nymphen“ von John William Waterhouse aus dem Jahr 1896 vorübergehend abgehängt, weil es sieben junge Frauen mit nacktem Oberkörper sowie einen Knaben zeigt, der sich von ihnen betören lässt. Diese Maßnahme erzeugte eine rege Diskussion über Sexismus im Museum und die Freiheit der Kunst (vgl.: *DER SPIEGEL* 2018/7, S. 110-116).

Aufgabe 1: Diskutieren Sie die Entscheidung, das Gemälde „Hylas und die Nymphen“ aus Gründen politischer Korrektheit aus der Kunstaussstellung (vorübergehend) zu verbannen.

Tatsächlich tragen auch Kunst, Literatur und Musik zur stetigen Reproduktion antiquierter Rollenbilder sowie zu problematischen Typisierungen bestimmter Charaktere bei. Nicht zuletzt arbeitet die Oper „Die Zauberflöte“ von W.A. Mozart, die zum festen Werkkanon schulischen Musikunterrichts gehört, mit sehr klischeehaften Attributierungen positiver und negativer Frauen- und Männergestalten, die einer kritischen Reflexion bedürfen.

Inhaltsangabe der Zauberflöte von W.A. Mozart:

Die Königin der Nacht zeigt Prinz Tamino ein Bildnis ihrer Tochter Pamina. Tamino verliebt sich augenblicklich in die auf dem Bild dargestellte junge Frau und wird von der Königin der Nacht beauftragt, diese aus der Gewalt des vermeintlich bösen Sarastros zu befreien. Papageno, der heitere Vogelfänger, soll Tamino begleiten. Die beiden sind mit einer Panflöte und einem Glockenspiel ausgestattet, die über außergewöhnliche Kräfte verfügen. In Sarastros Palast angekommen, stellt Tamino fest, dass Sarastro gar kein Bösewicht ist, sondern Pamina zu sich genommen hat, um sie den Einflüssen ihrer rachsüchtigen Mutter zu entziehen, die sich um den siebenfachen Sonnenkreis betrogen fühlt, der nicht ihr, sondern Sarastro zugesprochen wurde. Nur der schwarze Sklavenaufseher Monostatos bedrängt Pamina, wird dafür jedoch von Sarastro bestraft. Tamino und Papageno müssen verschiedene Prüfungen bestehen, um in Kreis der Weisen aufgenommen zu werden und sich der Liebe würdig zu erweisen.

Während Tamino sich der ersten Prüfung, der Schweigeprüfung, stellt, schleicht sich Monostatos zu Pamina und trifft dort auf die Königin der Nacht, die ihre Tochter beschwört, Sarastro mit einem Dolch zu töten. Monostatos bedroht Pamina mit dem von ihrer Mutter gebrachten Dolch, wird jedoch, bevor er sich an Pamina vergehen kann, von Sarastro erwischt und davongejagt.

Pamina möchte sich der Liebe Taminos versichern, dieser antwortet jedoch nicht, weil er sich gerade der Schweigeprüfung unterzieht, worauf sich Pamina das Leben nehmen möchte. Drei Knaben entwenden ihr jedoch den Dolch und führen sie zu Tamino. Gemeinsam bestehen Tamino und Pamina dann die Wasser- und die Feuerprobe, finden endgültig zueinander und werden in den Kreis der Weisen aufgenommen.

Papageno besteht die Prüfungen nicht, findet mit Papagena aber ebenfalls eine passende Begleiterin. Ein von Monostatos und der Königin der Nacht geführter Feldzug gegen Sarastros Reich wird abgewehrt, das Böse wird vernichtet.

Aufgabe 2: Erläutern Sie, inwiefern die Oper „Die Zauberflöte“ von W.A Mozart problematische Stereotype auf die Bühne bringt.

Aufgabe 3: Erarbeiten Sie jeweils in Gruppen von sechs Personen ein Standbild, das die Personen Tamino, Pamina, Papageno, die Königin der Nacht, Sarastro und Monostatos in ihren wesentlichen Charaktereigenschaften erfasst und die Beziehungen der Personen untereinander versinnbildlicht.

Aufgabe 4: Überlegen Sie im Plenum, wie eine geistreiche Inszenierung der Oper „Die Zauberflöte“ für das Problem sensibilisieren könnte.

X. Literaturempfehlungen

- Becker, Bertram: *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Möglichkeiten der individuellen Förderung*. München 2013.
- Brenne, Andreas: *Ressource Kunst, "Künstlerische Feldforschung" in der Primarstufe*, Münster 2004.
- Booth, Tony / Ainscow, Mel: *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung*, Weinheim 2017.
- Bradler, Katharina (Hrsg.): *Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Annäherungen*. Mainz, 2016.
- Dechow, Gundula / Reents, Konstanze / Tews-Vogler, Katja: *Inklusion – Schritt für Schritt. Chance für Schule und Unterricht*, Berlin 2013.
- Engels, Sidonie (Hrsg.): *Inklusion und Kunstunterricht, Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung*, Oberhausen 2017.
- Greuel, Thomas / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hrsg.): *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Herzogenrath 2012.
- Grosche, Michael / Vock, Miriam: *Inklusion*, in: Rost, Detlef H. / Sparfeldt, Jörn R. / Susanne R. Buch (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, Weinheim 2018, S. 260-269.
- Heinzel, Friederike / Prengel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen 2002.
- Kiel, Ewald / Haag, Ludwig / Keller-Schneider, Manuela / Zierer, Klaus: *Grundwissen Lehrerbildung. Umgang mit Heterogenität*, Berlin 2015.
- Klippert, Heinz: *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*, Weinheim ⁴2016.
- Limper, Brigitte: *Interdisziplinarität und Ästhetische Bildung in der Grundschule*, München 2013.
- Portmann, Rosemarie: *Die 50 besten Spiele zur Inklusion*, München 2013.
- Probst, Werner (Hrsg.): *Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen*, Mainz 1991.
- Reich, Kersten (Hrsg.): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*, Weinheim 2012.
- Reich, Kersten: *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim 2014.
- Richter, Christoph (Hrsg.): *Inklusion im Musikunterricht (= Diskussion Musikpädagogik Nr. 70)*, 2016.
- Sturm, Tanja: *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*, München ²2016.
- Trautmann, Matthias / Wischer, Beate: *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*, Wiesbaden, 2011.
- Vogt, Jürgen / Heß, Frauke / Rolle, Christian: *Musikpädagogik und Heterogenität*, Münster 2012.
- Wagner, Petra: *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg 2013.
- Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): *Spektrum Inklusion. Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen*, Verband deutscher Musikschulen 2017.
- Wagner, Robert: *Max Einfach. Musik Gemeinsam von Anfang an*, Lehrerband, Con Brio 2016.
- Wagner, Robert: *Max Einfach. Musik Gemeinsam von Anfang an*, Spielheft 1, Con Brio 2016.

Anhang:

Lösungen des Rätsels in Kapitel II:

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf → der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur → Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität → sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen → Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts → stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von → Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem → integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse → des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige → Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen → in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte → Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von → Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;

b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und → die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;

c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den → Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des → Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer

Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, → Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Hinweise für die Mindmaps in Kapitel III:

Zeitstrukturen: Doppelstunden, eventuell Epochenunterricht, Zeitfenster für fächerübergreifende Projekte, für Freiarbeit und für selbstbestimmtes Lernen. Festgelegte Zeitfenster aber auch für den Austausch der Kolleginnen und Kollegen untereinander.

Kommunikationsstrukturen: Kommunikationsakte werden enthierarchisiert und dezentralisiert. Jedem Menschen wird das Vertrauen entgegengebracht, das es erlaubt, über individuelle Potenziale, Bedürfnisse und Befindlichkeiten selbstständig Auskunft zu geben.

Arbeitsformen: Erweitertes Methodenrepertoire, Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden, kooperative Settings werden zum Normalfall.

Elternarbeit: Verstärkte Feedback-Kultur für Eltern von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, Aufklärung von Eltern leistungsstarker Kinder über die Vorteile, die Inklusion auch für ihren Nachwuchs birgt, regelmäßige Elternabende und Elternsprechtage.

Leistungsbewertung: Sensibilisierung aller am Schulleben Beteiligten für die Notwendigkeit individueller Bezugsnormen bei der Leistungsmessung. Verstärkter Rückgriff auf differenzierende Verbalbeurteilungen anstelle normierter Notenvergabe.

Lehrpläne: Öffnung der Lehrpläne für individuelle Interpretationen, Aufwertung sozialer und kommunikativer und Kompetenzen sowie allgemeiner Problemlösekompetenzen.

Schulbücher und Arbeitsmaterialien: sprachliche Überarbeitung und inhaltliche Erweiterung bestehender Materialien, Akzentuierung selbstverantworteter Lernphasen, binnendifferenzierte Aufgabentypen, Materialien für Menschen mit eingeschränkter auditiver oder visueller Leistungsfähigkeit.

Schulgebäude: Barrierefreiheit, Raumkonzepte, die Platz für Gruppenarbeiten, für handlungsorientiertes und erfahrungsbasiertes Lernen sowie für künstlerische und/oder spielerische Aktivitäten und die Bereitstellung entsprechender Materialien gewähren, Rückzugsmöglichkeiten.

Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte: Inklusive Konzepte auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Vernetzung und Austausch bzgl. der Erfahrungen mit neuen Denkweisen, Strukturen und Methoden.

Verhaltensregeln: Größtmögliche Offenheit und Toleranz im Umgang miteinander, klare und konsequente Sanktion diskriminierender Verhaltensweisen, allerdings ohne nachtragende Wirkung, sodass, Verhaltenskorrekturen auch tatsächlich möglich und attraktiv sind.

Lernbegriff: Die Akzentuierung der Weitergabe objektivierbaren Faktenwissens verschiebt sich zugunsten eines mit Heterogenität kompatiblen Lernbegriff, der auf individuellen und ganzheitlichen Erfahrungen basiert.

Selbstverständnis der Lehrkräfte: Lehrkräfte verstehen sich mehr als Begleiterinnen und Begleiter individueller Selbstbildungsprozesse, denn als Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler. Sie reden nicht ununterbrochen, sondern hören auch zu. Sie wissen, dass sie nicht jedes Problem lösen können und sind bereit dazu, sich auf offene Situationen einzulassen.

Zusatzmaterial: Gesprächsimpulse zu Kapitel V (S. 10)

1. Impulse für ein Gespräch mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler der Klasse beim Elternabend:

a) „Wir kommen dann zum nächsten Tagesordnungspunkt »Klassenklima«. Da gibt es gerade ein größeres Problem mit der Ausgrenzung einer neuen Schülerin. Also, ich will ja jetzt nicht mit der ganzen Elternschaft über einzelne Leute in der Klasse reden, aber wir wissen ja alle, wer gemeint ist. Ich finde, Sie müssen da als Eltern auch ein bisschen mithelfen und mal mit ihren Kindern, also den Jugendlichen – sind ja eigentlich gar keine Kinder mehr – sprechen, ob das wirklich nötig ist, was sich da alles so abspielt.

Und dann noch das Mobbing im Internet. Das bekommt man ja alles gar nicht so mit als Lehrer. Das müssen Sie wirklich von Elternseite aus regeln und mal mit Ihren Kindern darüber sprechen. Möchte da jemand was dazu sagen? Nicht? – Tja, – dann können wir das ja nächstes Mal nochmal auf die Tagesordnung nehmen.“

b) „Unser nächster Tagesordnungspunkt ist das Klassenklima in der 9b. Mich würde zunächst interessieren, wie sich Ihre Kinder zuhause dazu äußern und wie Sie die Situation wahrnehmen. Vergessen Sie bitte nicht, dass Ihre Kinder, auch wenn sie schon vierzehn oder fünfzehn Jahre alt sind, trotzdem vielleicht ganz gerne mal etwas erzählen, wenn sie das Gefühl haben, dass man ihnen zuhört. [...]

Ich selbst nehme die Situation als durchwachsen wahr. Es gibt eine ganze Reihe von Schülerinnen und Schülern, die über ein gesundes Selbstbewusstsein verfügen und sich sichtlich wohl fühlen in der Gruppe. Andere kämpfen noch um ihren Status und ich überlege hin und wieder, wie man den letztgenannten helfen kann. Wir haben gerade im Deutschunterricht bei den Kurzgeschichten die Möglichkeit das Thema „Fremdheit“ aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und vor allem im Zusammenhang mit kreativen Schreibaufgaben auch eigene Erlebnisse und Verhaltensweisen zu reflektieren. Außerdem probiere ich, in den Klassenstunden mit verschiedenen Spielen und Übungen die gegenseitige Wahrnehmung zu intensivieren und Achtsamkeit zu erzeugen.

Auf der Klassenfahrt würde ich gerne auch eine erlebnispädagogische Aktion einplanen, bei der es um Kooperation und Teamfähigkeit geht. Es wäre schön, wenn Sie mich bei dieser Planung unterstützen würden. Allerdings kann man nicht alles in der Gruppe klären. Ich stehe selbstverständlich immer auch für Einzelgespräche sowohl mit Ihnen als auch mit Ihren Kindern zu Verfügung. Haben Sie ruhig den Mut, mich anzusprechen.“

2. Impulse für ein Gespräch mit der Fünferclique:

a) „Ihr fünf versteht euch ganz gut, nicht wahr? [...] Ich stelle mir das ziemlich klasse vor, wenn man in euerm Alter so eine Gruppe von absolut verlässlichen Freundinnen hat, wie das bei euch der Fall zu sein scheint. Aber ich mache mir trotzdem manchmal ein bisschen Sorgen, weil es bei einigen von euch ja nicht ganz so unproblematisch war mit der Versetzung beim letzten Mal. Wie läuft es denn in Chemie und in Französisch? [...] Bei Jana sehen die eingetragenen Noten dieses Jahr ganz gut aus, das freut mich, – du scheinst etwas getan zu haben. Aber bei Karla, Christina und Ramona sehe ich da schon wieder so hässliche rote Farbtupfer in der Notenkladde... Versprecht ihr mir bitte, dass ihr wenigstens die Hausaufgaben ordentlich macht und euch dann mal meldet? Der Herr Schulze hat schließlich auch keine Lust, immer diese unschönen Noten zu geben.

Und dann hätte ich da noch eine Frage: Ich bin ja wirklich direkt neidisch, wenn ich mir anschau, was ihr für einen Zusammenhalt in eurer Gruppe habt. Aber habt ihr mal überlegt, wie sich das für die an-

deren so anfühlt, wenn sie von euch mit keinem Blick gewürdigt und noch nicht einmal begrüßt werden?“ [...] Ihr kennt euch gegenseitig ziemlich gut, denke ich. Aber könnte es nicht auch spannend sein, mal jemand anderen kennen zu lernen. Ich glaube, so Leute wie Jan oder Verena, die haben bestimmt auch schon ziemlich interessante Dinge erlebt, so mit dem Umzug in eine ganz andere Region. Habt ihr denen schon mal zugehört, was die so zu sagen haben? [...]

Ich würde euch gerne bei den Gruppenarbeiten, die wir in den nächsten Stunden machen, auseinandernehmen, – nicht, weil ihr euch nicht benommen hättet, und nicht, um euch zu bestrafen, sondern, weil ich fürchte, dass euch wirklich etwas entgeht, wenn ihr immer nur aufeinander hockt und andere Mitschülerinnen und Mitschüler gar nicht kennen lernt.“

b) „Es schellt gleich. Ich wünsche allen ein schönes Wochenende. Ramona, Christina, Jana, Karla und Elisabeth bleiben bitte noch einen Moment da. Ich muss mit euch sprechen. [...] Okay. Setzt euch bitte hier vorne hin, ich hab’ keine Lust, so zu brüllen. [...] Ihr könnt euch schon denken, worum es geht, nicht wahr? Verenas Mutter hat bei mir angerufen und mir so einige Dinge und Vorfälle berichtet. Ist bestimmt n’ tolles Gefühl, wenn man da so zu fünft auf einer einzigen Person herumhackt, die keine Chance hat, sich zu wehren! Ist das nicht ein bisschen unter euerm Niveau? Ihr braucht auch nicht zu glauben, dass das keiner mitbekommt. Herr Schulze hat mir auch schon erzählt, was er in den Pausen so alles beobachtet. Im Übrigen finde ich es vollkommen unpassend, jetzt auch noch so blöd zu grinsen. Das ist eine deutliche Verwarnung. Und wenn sich das hier nicht ganz plötzlich ändert, kann ich auch Maßnahmen ergreifen, z.B. einen angeordneten Wechsel in die Parallelklasse. Dazu brauchen wir in der Klassenkonferenz nur alle einmal den Arm zu heben, und schon besucht Ramona demnächst die 9c. Dann seht ihr euch nur noch in Sport und Reli ab und zu. Auf die Kollegen kann ich mich verlassen!

So, und jetzt ab nach Hause mit euch. Ich möchte keine Klagen mehr hören!

3. Impulse für ein Einzelgespräch mit Ramona:

a) Hallo Ramona! Wie geht es dir? Ich würde gerne mit dir ein bisschen über die Stimmung in der Klasse sprechen. Hast du das Gefühl, dass alles gut läuft? [...] Gibt Herr Schulze immer noch so viele Hausaufgaben auf? [...] Und habt ihr euch schon überlegt, wohin die Abschlussfahrt gehen soll? [...] Wie hat Verena sich eigentlich eingelebt? Fühlt sie sich wohl in der Klasse? [...]

Ich nehme sehr deutlich wahr, dass du einen ziemlich guten Stand in der Klasse hast und sich viele Mitschülerinnen an dir orientieren. Es ist ziemlich auffällig, dass deine Meinung zählt. Ich könnte mir vorstellen, dass du einen sehr guten Beitrag zur Klassengemeinschaft leisten könntest, wenn du den anderen signalisierst, dass Verena – auch wenn sie neu in der Klasse ist – jetzt einfach dazugehört. Ich könnte mir sogar vorstellen, dass Karla und Christina auch ganz schnell ihr Verhalten ändern, wenn du mit gutem Beispiel vorangehst. Ich wollte dich ehrlich gesagt fragen, ob du mir ein bisschen helfen könntest, die Sache in den Griff zu bekommen.“ [...]

b) „Guten Tag, Ramona. Ich muss mit dir über dein Verhalten Verena gegenüber sprechen. Es kann ja mal sein, dass man jemanden nicht mag, – aber muss man das so deutlich zeigen? Ich finde, das ist echt Mobbing, was ihr da macht. Und ich schaue mir das auch nicht mehr lange mit an. Wenn sich das nicht ändert, wird das Konsequenzen haben. Du weißt ja: Gespräch mit den Eltern, Gespräch mit der Schulleitung und der ganze Ärger. Und das bei deinen Leistungen. Wird ja wieder ziemlich knapp mit der Versetzung. Da würde ich mich dann wenigstens bemühen, dass es nicht noch zusätzlichen Stress gibt. Haben wir uns verstanden?“

ENDE

