

„**Inklusion ist** alle Menschen egal welcher Nationalität oder Hautfarbe gleich zu behandeln.“

„**Unter dem Begriff Inklusion verstehe ich**, dass alle Menschen gemeinsam lernen können und jeder trotzdem individuell bestmöglich gefördert wird.“

„**Inklusion =** Kennenlernen aller Gesellschaftsschichten und Gruppierungen.“

„**Inklusion =** Gleichberechtigung aller Menschen in einer Gesellschaft.“

Inklusion...

... Chancen, Grenzen und Praxisideen für (hoch)schulische und außerschulische Bildungsbereiche

„**Inklusion meint** bunte Vielfalt!“

„**Inklusion meint =** includere (lat.) = einschließen
integer (lat.) = ganz, heilsam, gesund“

„**Inklusion heißt** keine Ausschließung im Unterricht von z.B. beeinträchtigten Schülern.“

DoLiMette

3. Jg., Nr. 5, 1/2015

Online-Zeitschrift des Lehrstuhls für Neuere Deutsche Literatur/
Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte der TU Dortmund

Willkommen!

... zur fünften Ausgabe unserer Onlinezeitschrift DoLiMette!

Corinna Wulf

Wir vom Redaktionsteam der DoLiMette sind sehr stolz Ihnen die neuste Ausgabe präsentieren zu können, die sich voll und ganz mit dem Thema der Inklusion beschäftigt. Dabei ist es uns gelungen, besonders viele verschiedene Autoren zu gewinnen, was dazu führt, dass diese Ausgabe in einem sehr facettenreichen und umfangreichen Licht erstrahlt!

Der Begriff der Inklusion wird bildungspolitisch seit einigen Jahren sehr stark diskutiert – das betrifft vor allem die Institution Schule, aber auch die Hochschule und außerschulische Institutionen können sich seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht mehr von dieser Diskussion freisprechen!

Doch was steht eigentlich hinter dem Begriff der *Inklusion*? Was verbinden Personen verschiedener fachlicher Ausrichtungen mit dieser Begrifflichkeit?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, haben wir vom Redaktionsteam verschiedene Leute der TU Dortmund befragt – die Ergebnisse sind keinesfalls repräsentativ, allerdings haben wir bewusst Studierende und Lehrende aus unterschiedlichen Fachrichtungen und Altersgruppen gebeten, für sich zu definieren, was der Begriff der Inklusion

für sie bedeutet. Sowohl Seniorenstudierende, als auch Wirtschaftsingenieur-Studierende und ein Theologie-Professor waren unter den Befragten - einige ausgewählte Antworten finden Sie dabei auf dem Titelblatt dieser Ausgabe. Bitte verstehen Sie es als Denkanstoß für sich selbst – und als Einstieg in das Thema „Inklusion... Chancen, Grenzen und Praxisideen für (hoch)schulische und außerschulische Bildungsbereiche“.

Wie hätten Sie wohl auf die Frage geantwortet?

Ob nun eher gesamtgesellschaftlich gedacht – oder doch eher auf schulische Lernprozesse bezogen, ob eher medizinisch, oder sozial verordnet,- Ansätze und Facetten von Inklusion gibt es viele – dazu ist es zunächst einmal wichtig, seine eigene Position zu verorten und zu verstehen, dass Inklusion einen Prozess bezeichnet, der noch lange nicht abgeschlossen ist und der jeden (mehr oder weniger stark) betrifft!

Diese Ausgabe versucht dazu möglichst viele verschiedene Aspekte von Inklusion aufzugreifen, zu diskutieren und mitzudenken – auch wenn natürlich nicht alle Facetten berücksichtigt werden können. Dazu gehören Lehr- und Lernprozesse in Schulen und

verschiedenen Projekten, die Schüler/-innen mit unterschiedlichen Förderbedarfen berücksichtigen. Dazu gehören aber auch Menschen mit Demenz oder Menschen mit Migrationshintergrund!

Sie finden im Rahmen des Titelthemas viele interessante Artikel, die sich mit Teilthemen von Inklusion befassen. Dazu zählen beispielsweise die inklusive Medienbildung, Inklusion durch einfache und leichte Sprache, Online-Nachrichten für die inklusive Förderung, der Anti-Bias-Ansatz und die prozessorientierte Schreibdidaktik als ein Ansatz, um Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom zu fördern.

Wir freuen uns auch, Ihnen eine neue Kategorie vorstellen zu können, die wir von nun an in unsere Zeitschrift aufführen und beibehalten wollen – sie nennt sich „**Aus der Praxis...**“ und bietet eine Plattform für verschiedene Projekte, die in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen geplant und/oder durchgeführt worden sind. Im Rahmen dieser Ausgabe liegt der Schwerpunkt ganz klar auf inklusiven Medien- und Leseförderprojekten, die für Studierende und (angehende) Lehrkräfte interessant sein könnten. Schauen Sie mal rein!

Im Rahmen der Mediachronik ziehen wir diesmal eine junge Referendarin zu Rate, welche seit einigen Monaten an einer inklusiven Grundschule tätig ist. Im Interview wird sie mit uns über das Titelthema sprechen sowie Chancen, eigene Erfahrungen und Herausforderungen in Bezug auf das Thema Inklusion darstellen. Dieses können Sie sich wie immer über Eldorado anhören!

Des Weiteren finden Sie ein schriftliches Interview im Rahmen der Rubrik Slam Poeterei, bei dem wir einen erfahrenen Slammer in Bezug auf die Potenziale von Poetry Slams in und für Schulen befragen.

Auch einige spannende Rezensionen zu den Büchern „Tommy Mütze“, „Denni, Klara und das Haus Nr. 5“ und „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ und „Deutschunterricht lehren weltweit“ sind wieder dabei – natürlich inklusive didaktischen Ideen und Kommentaren.

Sie sehen: Das Reinschauen und Stöbern lohnt sich!

Zum Schluss möchten wir auch wieder auf den nächsten *Call for Papers* für die im Spätsommer 2015 erscheinende Ausgabe zum Thema „Medienbildung vernetzt“ hinweisen –

Wir würden uns wieder über viele, unterschiedliche Ideen und Perspektiven zum Thema freuen. Nähere Informationen finden Sie zum Ende der aktuellen Ausgabe!

Wir wünschen nun viel Spaß beim Lesen, Hören und Stöbern in der neuen Ausgabe der DoLiMette mit dem Titelthema „Inklusion... Chancen, Grenzen und Praxisideen für (hoch)schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen“ und würden uns über Anmerkungen und Kritik (persönlich oder per Mail – siehe Impressum) sehr freuen!

An dieser Stelle noch mal ein großes Dankeschön an alle Beteiligten und Mitwirkenden!

Inhaltsverzeichnis

2	Editorial
6	Titelthema: Inklusion... Chancen, Grenzen und Praxisideen für (hoch)schulische und außerschulische Bildungsbereiche
6	Von der "integrierten" zur "inkluisiven" Medienerziehung im Fach Deutsch (GMB) <i>-Überlegungen zu einem Strukturwandel der Fachdidaktik Deutsch</i>
13	Inklusive Medienbildung schafft Erfahrungsräume (AH)
19	Der Anti-Bias-Ansatz macht Schule - (MW & MK) - <i>Inklusive und vorurteilsbewusste Bildungsarbeit in der Praxis</i>
27	"Einfach inklusiv" - (EL) ... <i>Inklusion durch Einfache Sprache. Worum es dabei geht und inwieweit auch der inklusive Unterricht davon profitieren kann!</i>
32	Das Potential von Online-Kindernachrichten für die inklusive Förderung von Kindern (JH)
41	Prozessorientierte Schreibdidaktik im inklusiven Unterricht (ML) <i>Zur schreibdidaktischen Förderung eines Schülers/einer Schülerin mit Asperger-Syndrom</i>
50	Es geht um das Mensch sein in all seinen Facetten (OG)
55	Media-Chronik: <i>Gudrun-Marci-Boehncke im Interview mit der Referendarin Frau Beek (GMB)</i>
56	Slam Poeterei: „Lektora“ - Möglichkeiten zur Initiierung von Poetey Slams in Schulen und Co. (CW) <i>Corinna Wulf im Interview mit Karsten Strack</i>
61	Saures: Emanzipation, Inklusion – und Abtreten! Wann sich Menschenrechte lohnen... (GMB)
64	NEU: Aus der Praxis...!
64	„Krimi total!“ – Digitale Krimirallye via iPad (CW) <i>Ein inklusives Medienprojekt zur Erstellung einer digitalen Krimi-Rallye mit Schüler/-innen mit und ohne Förderbedarf</i>
72	Bethel - Leseprojekt für Kinder und Jugendliche mit Behinderung (MB)
76	Alle lieben Rätsel! (JW) – <i>Eine mediale Umsetzung des Bethel-Leseprojekts zum gemeinsamen Rezipieren und Produzieren kleiner Rätselgeschichten</i>
81	Stein für Stein zur Inklusion (EDP) <i>Inklusive Medienarbeit in der Praxis - ein Brickfilmprojekt mit Schüler/-innen einer Grundschule</i>
85	Rezensionen

86	Rezension zu dem Buch „Denni, Klara und das Haus Nr. 5“ (KW)
93	Rezension zum Kinderbuch „Tommy Mütze“ von Jenny Robson mit dem Fokus auf die Bedeutung für eine inklusive Schulstruktur (MT)
96	„Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ (TV) <i>Rezension und didaktischer Vorschlag für eine Unterrichtsreihe in der neunten Klasse eines Gymnasiums</i>
101	Deutschunterricht lehren weltweit. (GMB) <i>Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/-innen</i>
104	Konvergentes
104	Individuum im Kollektiv – alles im Fluss. Zum Differenzverständnis in Texten von Andreas Steinhöfel (AB)
110	Autoreninformationen
112	Call for Paper
113	Impressum

Von der „integrierten“ zur „inkluisiven“ Medienerziehung im Fach Deutsch

Überlegungen zu einem Strukturwandel der Fachdidaktik Deutsch

Gudrun Marci-Boehncke

In diesem Beitrag wird der terminologische Kontext von Inklusion perspektivisch erweitert. Es geht nicht mehr allein um das Verständnis aus dem Kontext der UN-Konvention von 2009 in Richtung einer Bildungsbeteiligung bisher ausgegrenzter Gruppen unserer Gesellschaft. Es ist aber auch nicht das Alltagsverständnis gemeint, das auf eine umfassende, aber nicht weiter spezifizierte „Einschließlichkeit“ abzielt. Vielmehr knüpft „Inklusion“ hier – ausgelöst zwar durch die Differenzierung im Beteiligungsdialog der UN, in dem vor allem auf deutscher Seite lange kein Unterschied zwischen Integration und Inklusion formuliert wurde und damit die Radikalität des Konzepts verborgen blieb – an den „Integrationsbegriff“ als terminus technicus in der Medienerziehung Deutsch an und fragt, inwiefern nicht auch hier ein ähnlicher Paradigmenwechsel nahe liegt, der ebenfalls normative Folgen hat und dem – zu Ende gedacht – eben auch die sonderpädagogische Perspektive inhärent ist.

Die Germanistin Jutta Wermke war es, die in den 1990er Jahren den Ansatz integrierter Medienerziehung in die Fachdidaktik Deutsch einbrachte: Sie durchbrach damit – damals immer noch wirklich revolutionär – die Ausschließlichkeit einer Text- oder Medienform als Gegenstand des Deutschunterrichts. Im Zuge der Entwicklung der medialen Verwertungsketten brachte sie den Gedanken in die Didaktik ein, dass Deutschunterricht nicht notwendigerweise von der schriftsprachlichen Grundlage ausgehen

muss, sondern sich vor allem im Hinblick auf die Rezeptionspräferenzen der Kinder und Jugendlichen, bei denen Texte und Geschichten häufig nicht primär über das Buch kennengelernt werden, auch über andere Medien wie Hörbücher/-spiele oder Filme den klassischen oder modernen Inhalten aus Literatur und Kinder- und Jugendliteratur annähern kann. Wermke verstand damit nicht das Trägermedium des Buches als zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts, sondern die ihm zugrunde liegende Geschichte. Es blieb in der Folgezeit umstritten und

individuell gestaltet, ob der Weg vom audiovisuellen Begleitprodukt wieder notwendigerweise zurück zum Buch gehen musste oder auch Stoffe und Geschichten gänzlich über andere Kunstwerke im Medienwechsel erarbeitet werden sollten. Mit ihrem Konzept wertete Wermke auch indirekt die bisher als „VER-filmung“ oder „VER-tonung“ im Unterricht diskutierten Adaptionen literarischer Stoffe in der didaktischen Diskussion auf: die Terminologie zum Medienwechsel stammt bereits aus den 1990er Jahren (vgl. z.B. Schaudig 1992).

Integriert bedeutet, schaut man sich nun aktuelle „Teilhabe-Diskurse“ an, dass es nach diesem Verständnis eine Normalität gibt, in die man etwas einbezieht. *Normal* wäre demnach also Deutschunterricht mit Schrifttexten gewesen – und da kamen gegebenenfalls die anderen Medien dazu.

Zu Beginn der 2000er Jahre hatten dann Frederking/Krommer/Maiwald mit ihrer „Mediendidaktik Deutsch“ (2008) eine neu differenzierende Perspektive vorgelegt: Sie unterschieden Sprachdidaktik, Literaturdidaktik und eben Mediendidaktik – was wiederum nahelegte, dass Medien eben etwas anderes seien als Sprache und Literatur. Medien gehörten hier als fester Bestandteil zum Deutschunterricht – aber es liegt eben mit an dieser Differenzierung, dass die eigentliche Botschaft der Autoren – nämlich, dass Mediendidaktik immer schon im Deutschunterricht vertreten war, wenn man über Bücher (= Medien), Theater (= Medium), Sprache (= Medium) gesprochen hat (S. 75f.), untergeht. Sie scheint auch nicht konsequent verfolgt

zu sein – weil sie mit den anderen Teildisziplinen der Deutschdidaktik in Widerspruch gerät. Dies stellt man fest, wenn man sich anschaut, was die beiden anderen Teildidaktiken *nicht* sind:

Sprachdidaktik ist keine –
Schriftdidaktik? Tondidaktik?
Bilddidaktik? usw.
Literaturdidaktik ist keine –
Sachtextdidaktik, Hypertextdidaktik?
Filmdidaktik? usw.

Mediendidaktik müsste aber – und so verstehen sie die drei Autoren in ihren Beispielen – sehr wohl Filmdidaktik und Bilddidaktik und auch Sachtextdidaktik etc. sein. Das bedeutet: Wenn ich von Mediendidaktik vor dem Hintergrund des erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer 1972) spreche, brauche ich keine Sprachdidaktik und Literaturdidaktik mehr, denn diese beiden sind dem Mediendidaktikbegriff inhärent und sie kämen eo ipso mit ihrer eingeschränkten Reichweite in Widerspruch zum Begriff der Mediendidaktik. Ursache der terminologischen Ausweitung der Deutschdidaktik ist die richtige Beobachtung, dass Texte und Geschichten in unterschiedlichen medialen Formen umgesetzt werden. Historisch ging Jutta Wermke damals von einem Leitmedium aus, was sich einmal im Entstehungskontext innerhalb der crossmedialen Verwertungskette definierte, zum anderen vom Rezeptionskontext der Kinder und Jugendlichen aus gedacht war – und zwar in deutschdidaktischer Intention. Für Jutta Wermke war das Leitmedium dasjenige, an dessen spezifischer Ästhetik sich andere

Medien orientierten (vgl. Wermke 1997, S. 46). Aber sie plädierte schon 1997 für eine Aufhebung der Priorisierung des Leitmediums Buch: Im Unterricht hinzukommen müsse „die Integration anderer Medienästhetiken (Hervorhebung im Original GMB) – neben der buchorientierten zumindest die av-orientierte und zunehmend die interaktive“ (S. 47f.). Wermke schrieb ihr richtungweisendes Werk zur integrierten Medienerziehung im Fachunterricht wenige Jahre vor Etablierung des Web 2.0. – sie hat jedoch bereits hier die neue Perspektive im Auge. Für diese Zeit war dies ein revolutionärer Ansatz – und es hat 10 weitere Jahre gedauert, bis mit der Mediendidaktik Deutsch von Frederking/Krommer/Maiwald in größerem Stil dieser Ansatz wieder aufgenommen wurde. Heute, 2014, ist m.E. auch anlässlich einer gesamtgesellschaftlichen Diskussion um den Begriff der „Integration“ dieses Konzept neu zu diskutieren und im Hinblick auf den Paradigmenwechsel auch als „inklusive Medienerziehung“ für die Deutschdidaktik zu aktualisieren.

Folgende Überlegungen sind dafür maßgeblich:

1. Die schon bei Wermke und auch bei Frederking/Krommer/Maiwald abgelehnte Ausschließlichkeit einer buchorientierten Materialität von Texten ist in unserer digitalen Welt angesichts multimodaler Formate nicht mehr aufrecht zu halten. „Buch“ als Papierprodukt ist im Deutschunterricht nur „neben“ seinem Inhalt relevant, im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit „Erzähltem“,

„Mitzuteilendem“, „Informierendem“. Damit ist der materiale Bezugsrahmen des Deutschunterrichts auch enthierarchisiert worden – das Buch ist nicht mehr das „bessere“ Medium. Es geht um kommunikative Angebote in verschiedenen Textsorten und Medien.

2. Es geht also im Deutschunterricht um Sprechen, Schreiben, Lesen und den Umgang mit den dazu nötigen Handlungsmedien auf Deutsch, mit Bezug zu deutschsprachige Kultur-, Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte. Dies gilt für die Muttersprachendidaktik ebenso wie für die Fremdsprachendidaktik – wobei in beiden Bezüge zu anderen Sprachen und Kulturen selbstverständlich seien sollten. Hier haben wir also auch noch eine Erweiterung der Deutschdidaktik in kultureller Hinsicht: „Deutsch“ gibt nicht mehr die „Leitkultur“ vor, sondern kennzeichnet nur eine mögliche Betrachterperspektive. Dadurch haben sich nicht andere Perspektiven aufgelöst, sondern sie bereichern das Verständnis aus einer bestimmten Blickrichtung. Die Orientierung auf das Fach Deutsch gleicht insofern einer „theoriegestützten“ Betrachtung bestimmter Phänomene: es bedeutet nicht, dass andere Theorien/Perspektiven weniger sinnvoll sind, aber es kann zum Verständnis unter bestimmten Gegebenheiten erhellend sein, eine fokussierte Betrachtungsweise durchzuspielen – die aber jederzeit durch andere mögliche Foki ergänzt werden können, etwa in anderen

Sprachen oder unter explizit komparatistischer/interkultureller Perspektive.

3. Im Hinblick auf die Entstehung von Texten – noch weniger jedoch für die Rezeption – können wir heute von einer *eineindeutigen* „Leitmedialität“ ausgehen. „Greggs Tagebuch“ erschien zunächst als Blog im Netz, das Buch der „Entdeckung des Hugo Cabret“ von Brian Selznik in seiner Form der Graphic Novel – mit Schwerpunkt „Novel“ – wurde erst nach Martin Scorseses Film für breitere Publikumskreise entdeckt. Ähnliches gilt für heutige junge Publika etwa für ältere Texte wie Schnitzlers „Traumnovelle“, die durch die Verfilmung von Stanley Kubrick als „Eye Wide Shut“ mit Tom Cruise und Nicole Kidman für junge Leser/-innen wiederentdeckt wurde. Auch der „Urtext“ der Traumnovelle erschien dabei medial nicht erst als Buch, sondern als Fortsetzungsroman in einer Zeitschrift.

Das bedeutet: Es sind im Wesentlichen Digitalisierung und Globalisierung, die als objektivierbare gesellschaftliche Prozesse eine Ent-Hierarchisierung medialer und kultureller Perspektiven unterstützen. Die Inklusion stellt dazu die *normative* Basis dar: nicht beschränkt auf ein Verständnis der „Beteiligung von Menschen mit Behinderungen“ (vgl. Schluchter 2010, Bosse 2012, Mogge-Grotjahn 2012), sondern erweitert auf eine gesellschaftliche

Perspektive, die ausgrenzungsfrei und hierarchiefrei ist und Vielfalt als konstituierendes Merkmal aufweist.

Verstehen wir die Zielperspektive im Individuum, die Medienbildung aus den Diskursen der Medienpädagogik im Sinne von Jörissen (2013) dann ist sie nicht nur Bildung *über* und nicht nur Bildung *mit* Medien, sondern Bildung in einer mediatisierten (Krotz 2002) Welt. Damit ist heute alle Bildung Medienbildung – denn die Mediatisierungsperspektive impliziert gerade, dass all unser Handeln und Denken medial beeinflusst ist – und übrigens immer schon beeinflusst war.

Dies scheint zunächst die Einbeziehung dieses Gedankens trivial zu machen. Versteht man Medienerziehung jedoch als einen *normativen Paradigmenwechsel* – was Jörissen explizit nicht tut – dann erhält sie für die Praxis eben eine neue *Determinierung*. Medienbildung als Bildungsperspektive in einer mediatisierten Welt, die den Zugang zu Medien und den Einfluss von Medien und die Beteiligung und Berücksichtigung von und für Menschen in allen Lebenslagen ohne Rücksicht auf Herkunft, Sprache, Glauben, Anschauung, Geschlecht und Körperlichkeit einschließt, kann nicht mehr ausschließlich von einer Leitmedialität ausgehen oder auf diese zurückführen, sondern sie erweitert und umbewertet konsequenterweise die bisher v.a. in Deutschland in der Tradition des

Deutschunterrichts hochgehaltene „auratische Buchkultur“ (Kerlen 1999). Gegenstände des Deutschunterrichts sind damit prinzipielle Sprache und Texte in allen Medien unter einer formalen, ästhetischen und inhaltlichen Perspektive. Weder findet ein Zuschnitt auf eine bestimmte Medialität statt noch eine Einschränkung für elitäre Zielgruppen (Stichwort: Hochliteratur/ Hochsprache). Die Gegenstandsebene bezieht Sprache und Texte/Geschichten von, für, in und mit allen Medien und im Hinblick auch auf die Zielebene auf allen Bevölkerungsteilen ein. „Inklusive Medienbildung“ ist also eine Perspektivierung im fachdidaktischen Diskurs nicht nur des Faches Deutsch.

Warum nun nicht mehr Mediendidaktik sondern wieder Medienerziehung? Bereits in früheren Beiträgen (Marci-Boehncke/Rath 2009; Marci-Boehncke/Rath 2010) habe ich versucht, den Gedanken der Wissenschaftskonvergenz in die Diskussion mit einzubringen. Fragen medialer Vermittlung werden nicht nur im Fach Deutsch diskutiert. Prominente Disziplin für diesen Diskurs ist die Erziehungswissenschaft/Pädagogik, außerdem – aus der Perspektive der Gegenstände – die Medien- und Kommunikationswissenschaft. Hier hat sich nun ein Verständnis etabliert (Kerres, 2012), das sehr auf das Lehren und Lernen mit Medien(-geräten) orientiert ist. Die

Verwendung des deutschdidaktischen Mediendidaktik-Begriffs stößt in solchen Wissenschaftskontexten immer wieder auf Verwirrung. Ähnliches gilt übrigens vor allem in der Deutschdidaktik für den von Wermke genutzten Begriff der Medienerziehung. Hier muss man konstatieren, dass die verschiedenen Disziplinen sich schwer tun, ein gemeinsames Gegenstands- und Prozessmodell zu entwickeln, in dem sie die Begriffe der Medienkompetenz, Medienerziehung, Medienbildung und Media Literacy und auch Mediendidaktik verorten. Unterschiede bestehen zum einen im Hinblick darauf, welche Modelle Prozesse bezeichnen und welche eher Entitäten – zum anderen auch daraufhin, wer in diesen Prozessen als Handelnder im Mittelpunkt steht.

Rath (2014, S. 10) hat aus philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Tradition hierfür eine Systematisierung vorgeschlagen. Bildung bleibt dort als Begriff im Zusammenhang mit Lernprozessen übrig, der prozedural lebenslang zu verstehen ist, der sich auf das Subjekt im Erwerbsprozess bezieht, also den individuellen Aneignungsprozess (vs. den Vermittlungsprozess) akzentuiert. Medienerziehung hingegen bezieht sich auf den Vermittlungsprozess, der über Personen und ihr Verhalten Lernen im Bereich des Kontexts „Medien“ unterstützt. Werden in diesem Vermittlungsprozess eher die

Umgebungsfaktoren in den Fokus gerückt – zu der auch die Mediengeräte gehören können – bietet sich Mediendidaktik als Beschreibungsbegriff an. Da sich Deutschdidaktik und Medienpädagogik im Hinblick auf das Verständnis von Medienerziehung bereits sehr weit angenähert haben – mit Ausnahme der Frage, ob Erziehungsprozesse grundsätzlich nur von Erziehungswissenschaftlern zu beschreiben und terminologisch nur in diesem Kontext wissenschaftliche diskutiert werden können – geht mein Plädoyer zunächst dahin, den Begriff der Mediendidaktik aus einem spezifisch deutschdidaktischen Kontext zu lösen und die „dritte Säule der Deutschdidaktik“ neben Sprach- und Literaturdidaktik einzureißen. Sie war terminologisch eine Krücke – unscharf profiliert neben den Bereichen Sprache und Literatur und aufbauend immer noch auf einem hierarchischen Textverständnis, das Literatur von Medien unterscheidet. Der Begriff der Medienkonvergenz, den wir von Henry Jenkins (2006) nicht nur im Hinblick auf die entstehende Wissenschaftskonvergenz in die deutschdidaktische Diskussion übernommen hatten, sollte eigentlich bereits den Paradigmenwechsel von der Schrifttextlichkeit zur crossmedialen Verbreitung und –nutzung deutlich machen. Doch Konvergenz wurde in Deutschland zum einen eher ökonomisch verstanden und

beurteilt (und damit aus traditionell geisteswissenschaftlicher Perspektive eher abgelehnt), zum anderen im Sinne von Theunert/Wagner (2006) als Handlungsmuster verstanden. Damit wurde dieser Begriff einerseits in die Zuständigkeit und Orientierung auf die Pädagogik verwiesen (Handeln mit Medien), andererseits mit kulturkritischem Skeptizismus belegt und einer ernsthaften formalen, ästhetischen und vergleichend-inhaltlichen Diskussion weitgehend entzogen. Hierfür wurde stattdessen der Begriff der Symmedialität von Frederking (2003) eingeführt, der aber ökonomische und pädagogische Facetten eher ausklammerte und auf „synästhetische Bildung“ abzielt.

Inklusive Medienerziehung im Deutschunterricht baut keine dritte Säule. Sie zeigt vielmehr die Handlungsrichtung, die modernen Lernprozessen im Deutschunterricht zugrunde liegt. Sie ist normativ im Hinblick auf ihre Ent-Hierarchisierung und ihr Teilhabediktum. Deutschunterricht geht nicht „ohne Medien“ – Mediatisierung ist die Normalität, in der sich Lernen im Kontext des Faches Deutsch abspielt. Und sie gilt „inkluisiv“ – im Hinblick auf die Partizipierenden des Unterrichts wie hinsichtlich der Gegenstände und ihrer Zugänglichkeit.

Literatur:

- Bosse, Ingo: Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In: Medienbildung im Zeitalter der Inklusion, hrsg. von Bosse, Ingo. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 2012, S. 11-26.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag 2008/2012.
- Jenkins, Henry: Convergence Culture. Where old and new media collide. New York. New York University Press 2006
- Kallmeyer, Werner/Klein, Wolfgang/Meyer-Hermann, Reinhard/Netzer, Klaus/Siebert Hans-Jürgen (Hg.) (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik. Bd. 1: Einführung. Königstein i.Ts.: Athenäum.
- Kerlen, Dietrich: Protestantismus und Buchverehrung in Deutschland. In: Böning, Holger/Kutsch, Arnulf/Stöber, Rudolf (Hg.): Jahrbuch für Kommunikationsgeschichte. Band 1. Stuttgart: Steiner 1999, S. 1–22.
- Kerres, Michael: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München (3) 2012
- Krotz, Friedrich: Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2001.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias: Wissenschaftskonvergenz Medienpädagogik. Medienkompetenz als Schnittfeld von Medienpädagogik, KMW und anderer Wissenschaften. In: Medienjournal 3/2009, S.11-27.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias: Wissenschaftskonvergenz Medienbildung. Medienkompetenz als Schnittfeld von Medienpädagogik, KMW und Deutschdidaktik. In: Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. 10. KoPäd: München 2011.
- Marci-Boehncke, Gudrun: Grundbildung Medien mitdenken. Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In: Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Hg. v. Peter Imort und Horst Niesyto. München: Kopäd 2014, S. 195-210
- Mogge-Grotjahn: Inklusion – nur ein Modewort? In: Merz – Medien + Erziehung 2012/01: Medienpädagogik und Inklusion. Zeitschrift für Medienpädagogik, Kopaed Verlag: München.
- Rath, Matthias: Medienerziehung. In. EEO 2014. (in Druck).
- Schaudig, Michael: Literatur im Medienwechsel. 1992
- Jörissen, Benjamin (2015) Bildung und Medialität: <http://joerissen.name/medienbildung/mediendidaktik-in-5-satzen/>
- Schluchter, J.-R.: Medienbildung mit Menschen mit Behinderung. Kopaed Verlag, München 2010.
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. KoPäd: München 1997.

Inklusive Medienbildung schafft gemeinsame Erfahrungsräume

Anne Haage

Ohne Medien keine Inklusion - gesellschaftliche Teilhabe ist ohne Medien nur schwer denkbar. Die UN-Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK) weist den Medien eine Schlüsselfunktion bei der Erreichung voller und wirksamer Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft zu. Was gesamtgesellschaftlich unstrittig ist, wird in der Schulentwicklung bisher nur selten zusammengedacht. Auch in der schulischen Inklusion können Medien und Medienbildung eine wichtige Rolle spielen.

Die UN-BRK sieht die Bedeutung von Medien für die Inklusion in zwei Bereichen:

- Medien haben einen erheblichen Einfluss darauf, welches Bild von Behinderung in der Gesellschaft existiert. Solange Menschen mit Behinderung noch überwiegend in Sonderinstitutionen lernen, arbeiten oder auch wohnen, bezieht ein Großteil der Bevölkerung sein Wissen über Behinderung in erster Linie aus den Medien und nicht aus persönlichen Kontakten (vgl. Artikel 8).

- Demokratische Meinungsbildung funktioniert heute weitgehend medienvermittelt. Gesellschaftliche Teilhabe setzt Informiertheit voraus - und damit Zugang zu Medien. Hier bieten gerade digitale Medien für Menschen mit Behinderung neue

Möglichkeiten. Schließlich ermöglichen digitale Medien aktive Partizipation (vgl. Artikel 9, 21).

Eine Voraussetzung, um diese Chancen auch nutzen zu können, ist eine ausgeprägte Medienkompetenz. Dazu bedarf es einer Medienbildung, welche Differenzen in den Zugängen und Nutzungsweisen berücksichtigt.

Die inklusive Schule braucht (digitale) Medien

Auch die inklusive Schule braucht (digitale) Medien. „Zugängliche und flexible Curricula, Schulbücher und Lernmaterialien können entscheidend für die Schaffung von Schulen für alle sein“ (Unesco 2010, 21), heißt es in den Leitlinien für die Bildungspolitik der Unesco. Innovative Ansätze für Unterrichtsmittel und der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien werden ausdrücklich gefordert (siehe Abb.1, aus Unesco 2010, 17).

Digitale Medien haben das technische Potential, die Informationen so anzubieten, dass jeder Mensch sie nach seinen Fähigkeiten und Vorlieben nutzen kann (vgl. Bühler 2012, 30). „Barrierefreiheit“ ist hierbei das zentrale Stichwort. Filme können mit Audiodeskriptionen für blinde bzw. sehgeschädigte Menschen oder mit Untertiteln bzw. Gebärdensprach-Versionen für hörgeschädigte Personen

versehen werden. Seitens der Geräte gibt es vielfältige Möglichkeiten der erleichterten Bedienung und assistive Technologien bieten vielen Menschen erstmals selbstbestimmten Zugang zu zahlreichen Medieninhalten. Noch spiegelt sich die Vielfalt der Möglichkeiten allerdings nicht ausreichend im Angebot der Unterrichtsmedien wieder.

Barrierefreiheit meint dabei mehr als die technische Seite der digitalen Mediengeräte, auch wenn diese natürlich eine zentrale Rolle spielt. Noch

viel zu selten ist eine andere relevante Barriere im Blick: die Sprache.

Für viele Schüler/-innen (nicht nur) mit Förderbedarf stellt die in der Schule vorherrschende mittelschichtsorientierte Bildungssprache eine große Hürde dar. Einfache oder sogar leichte Sprache sowie Visualisierungen sind gute Alternativen (näheres dazu s. Eva Lück mit dem Artikel „Einfach inklusiv“ in dieser Ausgabe, S. 25).

„Leichte Sprache“ erleichtert vor allem Menschen mit geringen sprachlichen Fähigkeiten das Verständnis von Texten. Leichte Sprache basiert auf einem internationalen Konzept und folgt klaren Regeln. Die „übersetzten“ Texte sollen von Menschen aus der Zielgruppe getestet werden, bevor sie veröffentlicht werden (weitere Informationen siehe www.leichtesprache.org). Vor allem öffentliche Institutionen, Verbände der Behindertenhilfe und Selbstvertretungen haben Angebote in leichter Sprache. Es hat sich herausgestellt, dass diese Texte nicht ausschließlich von Personen mit Lernschwierigkeiten genutzt werden, sondern auch von anderen Personengruppen, die Schwierigkeiten mit komplexen Ausdrucksweisen haben.

In der Schule wird man nicht immer leichte Sprache brauchen und wollen. Das Hamburger Verständlichkeitsmodell der „vier Dimensionen der Verständlichkeit“, das Schulz von Thun

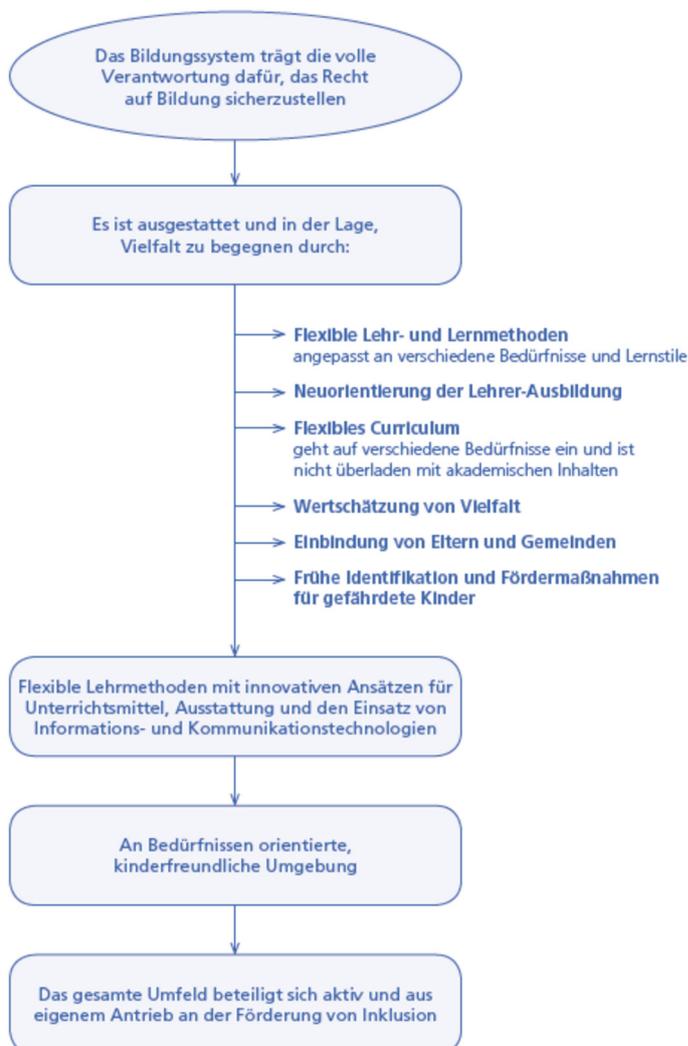


Abb. 1: Forderungen für eine inklusive Schule (Unesco 2010, 17).

u.a. schon in den 1970er Jahren entwickelt haben, bieten ein gutes Handwerkszeug, um leicht verständliche Texte zielgruppengerecht zu schreiben (vgl. Langer et al 2011). Alle Lernmaterialien, seien es Schulbücher, Filme, Arbeitsblätter u.a., sollten auf ihre sprachliche Barrierefreiheit geprüft werden. „Das heißt nicht, dass auf Materialien mit hohem sprachlichen Anspruch verzichtet werden muss. Es sollten aber Alternativen angeboten werden“ (Bosse 2014, 150). Dies käme nicht nur Schüler/-innen mit Förderbedarf zu Gute, davon profitieren zum Beispiel auch Schüler/-innen mit Migrationshintergrund.

Medieninhalte prägen das Bewusstsein. Deshalb gilt auch für Lehr- und Lernmittel, dass sie keine stereotypen Bilder von Geschlecht, kulturelle Identität oder Behinderung transportieren dürfen. Für den Bereich der Behinderung wäre es Aufgabe, wenn Menschen mit Behinderung häufiger zu sehen sind, ohne dass ihre Behinderung im Mittelpunkt steht und zum Masterstatus für die Person wird.

Handlungs- und Produktorientierung

Medienbildung eröffnet vor allem auch dann große Chancen für die Weiterentwicklung des inklusiven Schulsystems, wenn sie handlungs- und produktionsorientiert verstanden wird. Wie das gehen kann, machen viele Projekte der außerschulischen Medienarbeit vor, in denen Menschen mit und ohne Behinderung zusammenarbeiten und ihre unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Kreativität in ein gemeinsames Produkt einbringen (Projektbeispiele mit dem Schwerpunkt

der inklusiven Medienbildung finden Sie in der Kategorie „Ab in die Praxis“ in dieser Ausgabe, S. XY – XZ). Vieles lässt sich auf die Schule übertragen.

Handlungs- und Produktionsorientierung kann heißen, dass die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu einem Produkt führt, an dem Schüler/-innen gemeinsam arbeiten und das „Ernstcharakter“ hat. Die Ergebnisse nützen der ganzen Klasse, sie werden präsentiert und diskutiert. In der Regel werden Formen wie mündliche Vorträge, Plakate oder schriftlicher Präsentationen gewählt, denkbar sind aber auch Fotos oder kurze „Videobotschaften“. Film und Foto bieten alternative Ausdrucksmöglichkeiten zur gesprochenen oder geschriebenen Sprache, was Schüler/-innen mit eingeschränkter Verbalsprache entgegen kommt.

Die praktische Arbeit mit Film und Foto ist besonders für heterogene Gruppen geeignet, weil sie starke und schwache Lerner gleichermaßen herausfordert. Etwas fotografisch oder filmisch umzusetzen, kann auf unterschiedlichem Niveau umgesetzt werden. Die Lernaktivitäten sind fließend aufwärtskompatibel. Sie sind eine Form von offenen Aufgabenformaten, bei denen Differenzierungen natürlich und spontan erfolgen, indem Schüler/-innen die Aufgabe auf ihrem individuellen Niveau interpretieren (vgl. Wember 2013). „Mit Einheiten und Aufgabenstellungen, die mehr als nur einen Teilbereiche der Persönlichkeit (z.B. den kognitiven Bereich)

ansprechen, kann die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die unterschiedlichen Teilnehmer/innen einen individuellen Zugang erhalten“ (Maurer, Schluchter 2013, 170).

Medien als gemeinsamer Gegenstand

Eine Herausforderung des Gemeinsamen Unterrichts ist es, immer wieder Situationen und Aufgaben zu finden, bei denen Schüler/-innen mit und ohne Förderbedarf an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten und kooperieren. Das gilt vor allem für einen zieldifferenten Unterricht. Aktive Medienarbeit kann solche Situationen schaffen und soziales Miteinander fördern.

Filme können nur im Team gedreht werden, in dem ganz unterschiedliche Fähigkeiten gefragt sind. Es werden Menschen vor und hinter der Kamera benötigt. Ohne guten Ton und das richtige Licht sind Filmaufnahmen nicht zu gebrauchen. All diese Aufgaben sind für das Gelingen des Produkts gleichermaßen wichtig. Jede/-r hat eine klar definierte Rolle, erfährt Anerkennung und Selbstwirksamkeit. Filmarbeit ist prädestiniert für kooperatives Arbeiten und für individuelle Förderung, „...weil zum einen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch selbst gesteuertes Lernen, soziale Kompetenzen, Methodenkompetenzen in den Blick genommen werden und somit bei den Potentialen der Kinder und Jugendlichen angesetzt werden kann“ (Müller 2012, 19).

Jan-René Schluchter betont, dass Heterogenität auch eine Chance für das

filmische Erzählen bedeuten kann: „Auch würdigt das Medium Film Heterogenität in der Form, dass Vielfalt, divergente Sichtweisen auf die Welt eine Chance für das filmische Erzählen von Geschichten bedeuten, sowohl auf inhaltlich- dramaturgischer als auch auf formal-ästhetischer Ebene“ (Schluchter 2014, 35). Das gilt in ähnlicher Form auch für andere Medienprodukte.

Einfache und schnell umsetzbare Formate

Für inklusive Settings empfiehlt es sich, vor allem einfache und schnell umsetzbare Formate zu wählen, um in kurzer Zeit Erfolgserlebnisse zu schaffen, das heißt zu vorzeigbaren Ergebnissen zu kommen (vgl. Maurer 2006, 37). Die Dokumentation eines naturwissenschaftlichen Versuchs in einer Fotostory, eine Alltagsszene in Englisch als Filmsequenz, einen Vorgang mit der Legetrick (Stop-Motion) erklären oder eine Umfrage in Politik als Film oder Podcast etc.. Anwendungen sind in allen Fächern denkbar.

Ob Fotos oder Filmsequenzen - heutzutage lassen sich ansehnliche Produkte in überschaubarer Zeit und mit einfachen Mitteln herstellen. Schon das Smartphone liefert brauchbare Ergebnisse und ist leicht zu bedienen. In der produktionsorientierten Filmbildung gibt es zahlreiche Methoden, wie praktisch, anschaulich und schnell Grundbegriffe filmischer Mittel erlernt und angewandt werden können. Eine Vielzahl an Methoden, die sich für heterogene Gruppen eignen, findet sich zum Beispiel bei „dok' mal“, dem Filmbildungsprojekt des Schulfernsehportals Planet Schule

(<http://www.planet-schule.de/wissenspool/dokmal/inhalt.html>). Die Unterrichtsvorschläge und Methoden sind wenig aufwendig und prozessorientiert. Am Ende stehen als Ergebnisse meist einzelne Fragmente und keine aufwendigen Filmprojekte, die schnell den zeitlichen und organisatorischen Rahmen in der Schule sprengen. Man benötigt auch nicht immer eine Videokamera, oft reichen digitale Fotoapparate aus – oder eben die Smartphones, die fast alle Schüler/-innen in der Tasche haben.

Für Tablets gibt es eine Vielzahl von einfach zu bedienenden Tools, um Fotos zu animieren, in Comics weiterzuverarbeiten oder Stop-Motion-Tricks zu filmen. Filmsequenzen können schnell aufgenommen, direkt ausgewählt und montiert sowie mit Musik und Sprecherkommentaren unterlegt werden. Wer mehr Unterstützung und Struktur braucht, kann beispielsweise die Trailervorlagen von iMovie für das iPad nutzen. Kurze Szenen können direkt in die Storyboard-Vorlagen hinein aufgenommen und am Bildschirm ausgewählt werden. Die Trailervorlagen enthalten auch Vorschläge, wie Einstellungsgrößen abgewechselt werden können. Je nach

Format (z.B. Gruselfilm, Bollywood oder Teenie-Komödie) gibt es unterschiedliche Gestaltungen für Zwischentitel. Die passende Genremusik ist bereits unterlegt. So wird zwar keine Filmkunst erlernt, aber der Rahmen erleichtert es den Schüler/-innen, in kurzer Zeit ein vorzeigbares Ergebnis zu erzielen. Und Spaß macht es auch. In einem Trailer lässt sich beispielsweise kompakt das Wichtigste über ein Verhütungsmittel erzählen oder ein Statement zu Mobbing in der Schule abgeben. Man lernt auch hier, den Kern der Sache herauszuarbeiten. Dies ist nur ein Beispiel für Produktivitäts-Apps, die es leicht machen, Medienprodukte herzustellen und sich dabei auf den fachlichen Inhalt zu konzentrieren.

Alltags- und Lebensweltorientierung, Ressourcenorientierung, Handlungsorientierung, Individualisierung, Differenzierung und Barrierefreiheit sind zentrale Prinzipien der inklusiven Medienbildung. Sie gelten sowohl für die Auswahl geeigneter Medien zum Lernen und Lehren als auch für die praktische Medienarbeit. Richtig angewandt kommt sie allen Schüler/-innen und Schülern zu Gute.

Literatur:

- Bosse, Ingo (2014): Zur Rolle der Medienpädagogik im Inklusionsprozess. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Ausgabe 1/2014, S.148-152.
- Bosse, Ingo (2012): Standards der Medienbildung für Menschen mit Behinderung in der Schule. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 15/2012.
- Bühler, Christian: Sieben Fragen zur inklusiven Medienbildung. In: Bosse, Ingo, H (Hg): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. LfM-Dokumentation, Band 45, 2012, S. 30.
- Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann; Tausch, Reinhard (2011): Sich verständlich ausdrücken. 9., neu gestaltete Aufl. München, Basel: E. Reinhardt.
- Maurer, Björn, Schluchter, Jan-Rene (2013): Filmbildung und Inklusion. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Maurer, Björn u.a.: Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Kopaed, München.
- Maurer, Björn (2006): Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen. In: Niesyto,

- Horst (Hrsg): film kreativ. Aktuelle Beiträge zu Filmbildung. München: Kopaed, München.
- Müller, Ines (2012): Filmbildung in der Schule. Ein filmdidaktisches Konzept für den Unterricht und die Lehrerbildung. Zugl.: Münster, Univ., Diss. 2012. München: kopaed
 - Schluchter, Jan-René (2014): Das Eigene und das Fremde im Film. Ein Praxismodell für die inklusive Filmbildung. In: Computer + Unterricht, Ausgabe 94, S. 34-35.
 - Deutsche UNESCO-Kommission e.V.(2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
<http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Stand: 17.12.2014)

Der Anti-Bias-Ansatz macht Schule - Inklusive und vorurteilsbewusste Bildungsarbeit in der Praxis

Marlies Wehner & Mona Kheir El Din

Der faire Umgang mit Vielfalt braucht Offenheit und frühes Eingreifen

„Vielfalt als Chance“ und „Inklusion“ werden inzwischen als selbstverständliche Ziele unseres Gesellschafts- und Bildungssystems genannt, um alle Menschen mit ihren jeweiligen Ressourcen einzubeziehen. Zugleich machen Menschen immer noch vielfältige Ausgrenzungserfahrungen, zum Beispiel aufgrund ihrer Hautfarbe, Religion, Sprache, Herkunft, Behinderung, Armut, sogenannte „Bildungsferne“ und vor allem neben dem häufig betonten besseren „gegenseitigen Kennenlernen“ der unterschiedlichen Lebensweisen bedarf es offensichtlich weiterer Maßnahmen, um ein respektvolles und anerkennendes Miteinander zu ermöglichen. Dabei sind vor allem zwei Aspekte bedeutsam:

Erstens brauchen Menschen so frühzeitig wie möglich positive Begegnungen

mit Vielfalt, damit ihre Erfahrungen im Umgang mit Neuem, Ungewohntem geprägt sind von positiv erlebten Erfahrungen, die dazu beitragen, Ängste und

Verunsicherungen abzubauen. Vorurteilsbewusste Prinzipien müssen folglich von Anfang an in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen

berücksichtigt werden, da die Herausbildung von Einstellungen und Vor-Urteilen im Umgang mit der Welt ebenfalls früh beginnt. Kinder beobachten ihre Bezugspersonen und ihr Umfeld sehr genau und erkennen schnell, welches Verhalten Erfolg verspricht, welches auf Ablehnung stößt, wo ihre Familie oder Bezugsgruppe in der gesellschaftlichen Hierarchie verortet wird, welche Anerkennung oder Ablehnung ihre Sprache, Religion, ihre Herkunft, ihr Aussehen etc. in ihrem Umfeld und in der Gesellschaft allgemein erfahren.

Darum ist es *zweitens* so wichtig, mit Erwachsenen zu arbeiten, die sich ihrer Rolle als Vorbilder bewusst werden müssen. Was Kinder und Jugendliche an Umgangsformen zum Beispiel im Umgang mit Vielfalt, Ausgrenzung und Rassismus lernen, lernen sie vor allem von Eltern und pädagogischen Fachkräften, die die Regeln des Umgangs bestimmen. Eltern und Lehrer/-innen sind Vorbilder in Bezug auf den Umgang mit gesellschaftlichen Hierarchien. Sie geben vor, wer dazu gehört und wer draußen bleiben muss, welches Verhalten als „normal“ und welches als „abweichend“ gilt, wie Mehrheiten mit Minderheiten umgehen usw.

In Deutschland haben unter anderem die Ergebnisse der PISA-Studie gezeigt, welche wichtige Rolle die

Herkunftsfamilie für den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen spielt und wie bedeutsam die vertrauensvolle und kompetente Erziehungszusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen ist. Dies gilt besonders für Familien, die die herkömmliche Angebotsstruktur oft nicht nutzen. Obwohl sich Lehrer/-innen in vielen Bereichen fortbilden und die interkulturelle Öffnung angesichts der vielfältigen Zusammensetzung von Schulklassen voranschreitet, werden immer wieder bestimmte „Problemgruppen“ identifiziert: Neben verschiedenen Gruppen von Familien mit Migrationshintergrund geht es um arme Familien, von Arbeitslosigkeit betroffene Familien, Familien von Alleinerziehenden, Familien nicht-christlicher Religionszugehörigkeit, Familien mit behinderten Angehörigen und so weiter. Im pädagogischen Alltag stellt sich dann die Frage, wie die Zusammenarbeit und Einbeziehung der als „problematisch“ erlebten Kinder und ihrer Familien gelingen kann. Hier fördert das segregierende Bildungssystem in Deutschland die Möglichkeit der Abschiebung sogenannter Problemkinder auf einfachere Bildungsstufen.

Häufig wird die Verantwortung für mangelnde Integration und Partizipation den Betroffenen selbst zugeschoben. Es wird beispielsweise unterstellt, sie nähmen die bestehenden Angebote nicht wahr, sie kümmerten sich nicht ausreichend um ihre Kinder, sie öffneten sich nicht genügend für die Mehrheitskultur, sie seien nicht bereit, Deutsch zu lernen, an in Deutschland üblichen kulturellen Aktivitäten

teilzunehmen etc. Auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft geht es jedoch nicht darum, bisher am Rand stehenden gesellschaftlichen Gruppen einseitig die Aufgabe zu stellen, sich anzupassen, während die strukturellen Voraussetzungen, die Spielregeln und die Gestaltung des Zusammenlebens unhinterfragt fortgesetzt werden unter Berufung auf Traditionen und Verfahren, die der Realität einer vielfältigen Gesellschaft nicht mehr automatisch entsprechen.

Der Anti-Bias-Ansatz als Methode

Für die Arbeit mit den vielfältigen Zielgruppen nutzt die Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung den pädagogischen Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung auf der Basis der Anti-Bias-Methode. Diese Methode ist für die Bildungsarbeit, Kommunikation und Kooperation unter Menschen, Gruppen und Einrichtungen/Organisationen sehr gut nutzbar. Ursprünglich in den USA entwickelt von Louise Derman-Sparks (vgl. Derman-Sparks, Louise 1993), wurde der Anti-Bias-Ansatz unter anderem in Südafrika und dann auch in Deutschland weiter entwickelt (vgl. Kasiske et al 2002 & Koopman 1997). Der Ansatz wird inzwischen von unterschiedlichen Trägern in der Elementarpädagogik, Schulen, Sozialarbeit, entwicklungspolitischen Bildung, in Fortbildungen für Stadtverwaltungen und Ämter umgesetzt. Da der Anti-Bias-Ansatz kein theoretisch-abstrakter Fortbildungsansatz ist, sondern erfahrungsorientiert und inklusiv arbeitet, stößt er mittels Reflexion der eigenen Position und

Handlungsmöglichkeiten einen dauerhaften Ver-Lern-Prozess an und fordert zum Handeln auf.

Bildungsarbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz, den man auf Deutsch als „Anti-Voreingenommenheits-Ansatz“

bezeichnen kann, geht davon aus, dass wir unsere voreingenommene und diskriminierende Haltung anderen gegenüber erkennen und alternative, vorurteils-bewusste Handlungs- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln können. Dabei beziehen sich die Voreingenommenheiten auf die verschiedenen gesellschaftlich wirkenden Hierarchien (begründet durch Kriterien wie die Hautfarbe, religiöse oder sexuelle Orientierung, Sprache, Herkunft, Alter, Gesundheitszustand, sozioökonomische Ressourcen, Aussehen, Geschlecht, Wohnort, Lebensform), die ein System der Einbindung und Ausgrenzung begründen.

Einige der Facetten von Vielfalt (Geschlecht, Alter, Herkunft, Aussehen, Muttersprache) betreffen weitgehend unveränderbare Merkmale. Andere wiederum (Lebensform, den sozioökonomischen Zustand, den Wohnort, die Religion, die sexuelle Orientierung) sind veränderbar, oder sind Merkmale, die nicht immer offensichtlich sind beziehungsweise auf die wir Einfluss nehmen können. Die Facetten der Vielfalt können jedoch vielfältige gesellschaftliche Schief lagen begründen:

- Hautfarbe: „schwarz“, „weiß“, „gelb“, „rot“
- sozioökonomische Möglichkeiten oder Ausstattung: arm-reich
- gesundheitlicher Zustand: gesund-behindert/krank

- Aussehen: der Schönheitsnorm entsprechend – besondere Merkmale (Haare, Ohren, Zähne, Gewicht, Brille etc.)
- Geschlecht: weiblich – männlich
- sexuelle Orientierung: heterosexuell – homosexuell – transsexuell – bisexuell
- Alter: zu jung - zu alt
- Sprache: deutsch - andere Familiensprache/Weltsprache – „unwichtige“ Sprache
- Religion: christlich - nicht-christlich/christlich - muslimisch – jüdisch/Staatskirche – Sekte/monotheistisch – polytheistisch – atheistisch
- Herkunft: gebildete Familie – „bildungsferne“ Familie/Industrialisation – sog. Entwicklungsland/Norden – Süden
- Wohnort: im angesehenen Wohnviertel – im sog. Brennpunkt/Ghetto
- Lebensform: klassische Kleinfamilie – Großfamilie/Kleinfamilie – andere Familienform (Patchwork, mehrere Generationen, homosexuelles Elternpaar, Alleinerziehende etc.)

Wer anhand dieser Liste für sich selbst eine gesellschaftliche Positionierung vornimmt, kann schnell feststellen, wie viele Voreingenommenheiten und Vorurteile ständig präsent sind, auch auf uns wirken und dadurch - individuelle - Chancen ermöglichen bzw. erschweren. Zugleich widersprechen diese gesellschaftlichen Schief lagen unserem demokratischen Anspruch auf Chancengerechtigkeit und Fairness. Auf Vorurteilen basierende Haltungen dürfen folglich nicht Herr über unser Denken und Handeln werden, da sie

ungerecht, ungerechtfertigt und falsch, einseitig, verletzend und diskriminierend sein können. Im Rahmen einer Anti-Bias-Fortbildung werden wir uns unserer Voreingenommenheiten bewusst, begreifen ihren Entstehungsprozess, um den Umgang mit Menschen aktiv, positiv und vorurteilsbewusst zu gestalten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Position – zum Beispiel als Lehrer/-in - und der dahinter verborgenen Geschichte ist ein zentraler Bestandteil von Anti-Bias-Arbeit. Sie macht deutlich und persönlich erfahrbar, wie jede/-r Einzelne in das gesellschaftliche System von Diskriminierung und Privilegierung eingebunden ist. Im Mittelpunkt steht dabei nicht die theoretische Wissensvermittlung, sondern der Anstoß zu einem Prozess der Haltungsveränderung, der tiefer wirken muss als die Erweiterung von Sachkenntnissen.

Die praktische Umsetzung in Schulen – Familienkulturen sichtbar machen

Für die pädagogische Arbeit in und mit Schulen gilt es, die Vielfalt der Familienkulturen sichtbar zu machen. Oft werden Fortbildungen angefragt, bei denen sich pädagogische Fachkräfte zum Beispiel informieren möchten über „die muslimischen Familien“, „die Familien mit Migrationshintergrund“, „den Islam“ usw. in der Hoffnung, besser gerüstet zu sein für den Umgang mit Menschen, die einer der bisher nicht so vertrauten Gruppen zugeordnet werden können. Die ethnisierende Zuschreibung zu einer vermeintlichen Gruppenkultur wird jedoch den einzelnen Menschen

und ihren Familien nicht gerecht. In der Zusammenarbeit geht es eher um Arrangements und Kompromisse mit ganz konkreten Menschen, die durch ihre jeweilige Familienkultur geprägt sind.

Es gilt, diese Vielfalt von Familienkulturen sichtbar zu machen. Dazu gehört zum Beispiel:

- ⇒ Kindern Literatur zur Verfügung zu stellen und vorzulesen, in denen sie ihre Lebenswelt wiedererkennen beziehungsweise in denen die tatsächlich vorhandene Vielfalt respektvoll dargestellt wird;
- ⇒ die Einbeziehung von Festen verschiedener Religionen/Kulturen in den Bildungsalltag;
- ⇒ die Berücksichtigung der verschiedenen Herkunftskulturen der Familien im Unterricht (zum Beispiel osmanisches Reich, islamische Gelehrte wie Avicenna, Averoes, etc.).

Die praktische Umsetzung in Schulen – Auswirkungen auf die Elternarbeit

Vorurteilsbewusste Bildungsarbeit wirkt sich auf verschiedene Bereiche der Arbeit in Bildungsinstitutionen aus. In Bezug auf die für den Bildungserfolg und die Förderung von Kindern und Jugendlichen unverzichtbare Erziehungszusammenarbeit ist es wichtig, für die Elternarbeit ein Klima von Wertschätzung und Anerkennung herzustellen. Dazu gehören vor allem die folgenden Elemente:

- ⇒ mehrsprachige Elternbriefe, um möglichst viele Familien direkt zu erreichen und die sprachlichen Hürden in Bezug auf das System

- „Schule“ so gering wie möglich zu halten;
- ⇒ aktuelle Informationen über den Stand der Mehrsprachigkeitsforschung, um Eltern kompetent beraten und in ihrer Erziehung zur Mehrsprachigkeit unterstützen zu können
 - ⇒ gezielte ressourcenorientierte Stärkung aller Eltern, unabhängig von Herkunft, Aussehen oder Deutschkenntnissen, um die Zusammenarbeit in Augenhöhe glaubwürdig zu vermitteln
 - ⇒ Schaffung eines Klimas von Anerkennung und Respekt im Kontakt mit Eltern, um auch schwierige Themen besser bearbeiten zu können. Mögliche Differenzen und unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf Werte, Lebensgestaltungen, Familienleben lassen sich konstruktiver und friedlicher besprechen, wenn Eltern erfahren, dass sie mit ihrer Familienkultur anerkannt werden und auch in Konfliktsituationen die Unterschiede respektvoll, im Interesse der Kinder und Jugendlichen sowie lösungsorientiert berücksichtigt werden.

Die praktische Umsetzung in Schulen – Auswirkungen auf den Unterricht

Vorurteilsbewusste Bildungsarbeit muss sich natürlich auch auf die Gestaltung des Unterrichts und des pädagogischen Alltags auswirken, da Schulen in der vielfältigen Einwanderungsgesellschaft ihre Lehrpläne, Materialien und Methoden an eine heterogene

Schülerschaft anpassen müssen, um die geforderte Chancengerechtigkeit, den Schutz vor Diskriminierung und nicht zuletzt die individuelle Förderung zu gewährleisten. Die reflektierte und vorurteilsbewusste Überprüfung bisherigen Arbeitens kann unter anderem folgende Elemente stärken:

- ⇒ Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in den Schulalltag (zum Beispiel durch entsprechende Anlauttabellen, zweisprachige Alphabetisierung, die Nutzung der in der Klasse vorhandenen Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht);
- ⇒ Einbeziehung vielfältiger Familienkulturen und Kompetenzen in die Lehrinhalte, um Schüler/-innen auch im Unterricht die Normalität von Vielfalt zu vermitteln und aktiv gegen eine Hierarchie der Wissensinhalte zu arbeiten;
- ⇒ Anerkennung und ausdrücklich erlaubte Nutzung aller vorhandenen Sprachenkenntnisse, soweit dies der Verständigung und der besseren Vermittlung von Lerninhalten dient, denn die deutsche Sprache verbindet zwar alle miteinander Lernenden und Lehrenden in der Bildungseinrichtung. Jedoch vermittelt vorgelebte Mehrsprachigkeit und Anerkennung vielfältiger sprachlicher Kompetenzen mehr Lust auf das gründliche Erlernen der deutschen Sprache als es Druck und Verbote jemals könnten.
- ⇒ stärkere und bewusster Nutzung von Leichter Sprache beziehungsweise einfachen Sprache (siehe dazu auch „Einfach inklusive“ S. XY in der aktuellen Ausgabe), um mehr Kinder und Jugendliche zu

erreichen, die sich im Prozess des Spracherwerbs befinden und ihre Ausdrucksfähigkeit und Sprachsicherheit noch ausbauen müssen.

⇒ Anerkennung unterschiedlicher religiöser Lebensgestaltungen, die dem Lernprozess nicht im Weg stehen müssen, wenn pädagogische Fachkräfte dies auch nicht wollen. Weder Kopftücher, noch die Einhaltung von Fasten- und Gebetszeiten müssten einen erfolgreichen Bildungsweg behindern. Bei vorausschauender Planung können Klassenarbeiten, Klassenfahrten etc. so terminiert werden, dass alle Schüler/-innen die gleichen Chancen haben.

⇒ gezielte Sammlung von Informationen über die in meiner Klasse/meinem Kurs vorhandenen Sprachen, Religionen, Kulturen, um diese Vielfalt aktiv und vorurteilsbewusst in meiner Unterrichtsgestaltung nutzen zu können und den Schüler/-innen vielfältige Möglichkeiten der Identifikation mit dem zu vermittelnden Stoff zu ermöglichen.

Die praktische Umsetzung in Schulen – Auswirkungen im Kollegium

Die Entscheidung für die Bildungsarbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz hat nicht nur Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit. Ebenso wichtig ist die praktische Umsetzung vorurteilsbewusster Prinzipien in der Zusammenarbeit im Team. Das Kollegium müsste sprachlich und kulturell vielfältiger zusammengesetzt sein als

Voraussetzung für eine überzeugende und effiziente Zusammenarbeit mit ebenso vielfältigen Schüler/-innen. Alle Lehrkräfte sollten in einen Prozess kontinuierlicher Auseinandersetzung über vorurteilsbewusste Prinzipien und Ziele eingebunden sein. In regelmäßigen Schulungen und kollegialen Beratungen sollten Beispiele aus dem Schulalltag diskutiert werden, um gemeinsam Strategien für ein Schul- und Unterrichtskonzept zu entwickeln, das die Vielfalt als Normalität auch durch die Institution Schule vermittelt. Dazu gehören auch deutlich mehr Lehrkräfte mit Migrationserfahrung in allen Fächern und Lernbereichen. Ebenso wichtig ist der Umgang mit Vielfalt in den Kollegien selbst.

Die Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung (FiBB e.V.)

ist ein Zusammenschluss von Fachkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, die auf der Grundlage unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachrichtungen über langjährige Erfahrung in der interkulturellen Bildungs- und Beratungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verfügen. Im Mittelpunkt der Arbeit steht der Ansatz vorurteilsbewusster Bildungsarbeit mit dem Ziel gesellschaftlicher Inklusion. Zu den Schwerpunkten der Vereinsarbeit gehört die Förderung von Mehrsprachigkeit, Familienbildung und Erziehungszusammenarbeit, die Anregung alternativer fairer und solidarischer Umgangsformen im Umgang mit Vielfalt und die Umsetzung von Bildungsangeboten, die zur demokratischen Partizipation und zum Empowerment der Beteiligten beitragen.

Welches Vorbild stellt der Umgang der Lehrer/-innen untereinander für die Schüler/-innen dar? Werden an der Schule auch Lehrer/-innen bzw. Referendar/-innen – zum Beispiel ältere oder kranke Kolleg/-innen, Vorgesetzte oder in der Hierarchie Untergebene – gemobbt? Wie wird in Kollegien über Schüler/-innen und Eltern gesprochen, z.B. nach Elternabenden oder Elterngesprächen bzw. nach einer schwierigen Stunde?

Anti-Bias-Arbeit ist ein langsamer Prozess, der Zeit braucht. Es gibt keine Norm, wie die Entwicklung verläuft. Jede/-r lässt sich an einem bestimmten Punkt im Leben auf diese Form der

Bildungsarbeit und die dabei möglichen Erfahrungen ein. Die Erfahrungen zeigen, dass Veränderungen stattfinden, wenn Menschen sich darauf einlassen. Der Ansatz vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung bietet die besondere Möglichkeit, alle Facetten von Vielfalt in den Blick zu nehmen und das grundsätzliche Muster von Diskriminierung und Ausgrenzung zu erkennen, so dass kein Mensch und keine Familie „außen vor“ bleibt. Aus unserer Sicht als Träger ist die in diesem Prozess mögliche aktive Veränderung von Einstellungen eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Inklusion im weitesten Sinne.

Literaturempfehlungen zur vorurteilsbewussten Bildungsarbeit:

Für die theoretische Einführung in den Anti-Bias-Ansatz geeignet sind die folgenden Studien:

- Gramelt, Katja: Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt, VS Verlag 2010, ISBN: 9783531171333
- Schmidt, Bettina: Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen, BIS Verlag 2010, ISBN: 9783814221588
- Trisch, Oliver (Autor)/Hahn, Harald (Hrsg.): Der Anti-Bias-Ansatz: Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis, ibidem-Verlag 2013, ISBN: 9783838204185

Grundlagen für die Anwendung des Anti-Bias-Ansatzes in der Arbeit mit Kindern:

- Derman-Sparks, Louise/A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum. Tools for Empowering Young Children, National Association for the Education of Young Children 1993, 7. Aufl.
- Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia G. with Julie Olsen Edwards: What if All the Kids are White? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families, Teachers College, Columbia University 2006, ISBN: 9780877746776

Für die pädagogische Debatte und Erziehungspraxis zur vorurteilsbewussten Arbeit mit Kindern im deutschsprachigen Raum:

- Preissing, Christa/Wagner, Petra: Kleine Kinder - keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in KiTas, Herder 2003, ISBN: 9783451281426 (leider vergriffen)
- Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Herder 2008, ISBN: 9783451321191
- Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Herder 2013, ISBN: 9783451327056

Anstöße für antirassistische entwicklungspolitische Bildungsarbeit:

- INKOTA-netzwerk e.V. (Hrsg.)/Jens Kasiske/Jens Krabel/Anita Reddy (Redaktion): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit, = INKOTA texte 1, Berlin 2002, www.inkota.de (Verschiedene Autoren/-innen beschreiben die Umsetzung der Anti-Bias-Arbeit in ihrem Arbeitsbereich und die Auswirkungen auf die Projektarbeit)
- Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit, hrsg. von: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag (BER),

- Berlin 2007, Bezug: Berliner
entwicklungspolitischer Ratschlag,
Greifswalder Str. 4, 10405 Berlin.
- Reddy, Prasad: „Das sind EZler, die kennen sich aus“ – Fünf Fallen der Entwicklungszusammenarbeit in Sachen Rassismus, in: Von Trommlern und Helfern, S. 20f.
 - *Grundlagen für die Konzeption von Anti-Bias-Trainings und Fortbildungen zur vorurteilsbewussten Bildungsarbeit:*
 - Koopman, Arabella/Early Learning Resource Unit: Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context, Lansdowne/Südafrika 1997, ISBN: 9781875069163 (Beiträge zu theoretischen Konzepten von Ausgrenzung sowie Workshop-Module für die praktische Anti-Bias-Arbeit)
 - Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, hrsg. vom Europahaus Aurich in Kooperation mit der Anti-Bias-Werkstatt Berlin, Aurich 2007, (CD-Rom mit Erläuterungen und Vorlagen)
 - Wagner, Petra/Hahn, Stefani/Enßlin, Ute (Hrsg.): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung, Verlag das netz 2006, ISBN: 3937785396 (Buch und CD mit Erläuterungen und Vorlagen für Fortbildungen mit pädagogischen Fachkräften).

„Einfach inklusiv“...

... Inklusion durch Einfache Sprache. Worum es dabei geht und inwieweit auch der inklusive Unterricht davon profitieren kann!

Eva Maria Lück

Im Alltag von Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder, Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehramtsstudierenden ist er längst angekommen: Der Begriff „Inklusion“. Es gibt kaum jemanden, der nicht seine ganz persönliche Meinung zu diesem Ansatz hat, welches das gemeinsame Lernen von Schüler/-innen mit und ohne Behinderungen beinhaltet. Deutschland verpflichtet sich mit der Ratifizierung des „Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (kurz: Behindertenrechtskonvention; Abkürzung: BRK) im Jahr 2009, das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen“ (Behindertenrechtskonvention Art. 24) und „ein integratives¹ Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (ebd.) zu gewährleisten. Darüber hinaus ist rechtlich geregelt, dass Vertragsstaaten „das Erlernen von (...) ergänzenden und alternativen

Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation²“ (Behindertenrechtskonvention Art. 24 Abs. 3a) fördern sollen, um Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte, barrierefreie Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen.

Abbau von (Sprach-) Barrieren

Zwar wurde die Brailleschrift, die Menschen mit starker Sehbehinderung den Zugang zur Schriftsprache ermöglicht, bereits im Jahr 1825 erfunden und auch in Bezug auf bauliche Maßnahmen wie Rampen oder Aufzüge in öffentlich zugänglichen Gebäuden ist der Begriff Barrierefreiheit nicht neu. In der Praxis sind allerdings längst noch nicht alle Barrieren abgebaut, weder bezüglich der baulichen Infrastruktur von (Schul-) Gebäuden, noch im Hinblick auf Sprache, obwohl sprachliche Kompetenz in demokratischen Gesellschaften die Voraussetzung für Kommunikation und Teilhabe ist (vgl. Öztürk 2014, 2). Aus diesem Grund gab es in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen -, – durch die Konzepte der leichten und einfachen Sprache –

¹ Als Reaktion auf Kritik am Begriff „integrativ“ wurde dieser in der Schattenübersetzung durch „inklusive“ ersetzt (im englischsprachigen Original: „inclusive educational system“).

² Im Sinne des Artikels 2 schließt Kommunikation „schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte (...) Formen, Mittel und Formate“ (BRK) ein.

sprachliche Hürden sowohl in der Alltags- als auch in Fachsprachen abzubauen. In Deutschland werden Leichte und Einfache Sprache (in der rechtsbindenden englischsprachigen Fassung der BRK als „plain-language“ bezeichnet) häufig synonym verwendet, obwohl sich Ausgangslage, Regeln und Zielgruppen unterscheiden (vgl. ebd.). Das vom 2006 gegründeten „Netzwerk Leichte Sprache“ herausgegebene Regelwerk zur Leichten Sprache enthält Empfehlungen zu den drei Bereichen Typografie, Orthografie und Sprachstruktur (vgl. Stefanowitsch 2014, 12). Zu den wichtigsten Regeln gehören der weitgehende Verzicht auf Nebensätze, Passiv-, Genitiv- und Konjunktivgebrauch, sowie Fremd- und Fachwörter unter Verwendung kurzer Hauptsätze (vgl. Netzwerk Leichte Sprache) – die Aktion Mensch beschränkt die Zahl der in einem Satz verwendeten Wörter auf acht, bei Einfacher Sprache auf ca. 15 (vgl. Faktenblatt Aktion Mensch). Zur Veranschaulichung folgt ein Auszug aus der Behindertenrechtskonvention, welcher in Leichter Sprache verfasst wurde:

„Schule

Alle Kinder sollen in die gleichen Schulen gehen.

Behinderte Kinder und nicht behinderte Kinder sollen gemeinsam lernen.

Es soll keine Sonder-Schulen geben.

Die Lehrer und Lehrerinnen müssen für alle Kinder da sein.

Sie müssen für jedes Kind die richtige Hilfe kennen.

Dafür brauchen auch die Lehrer und Lehrerinnen eine gute Ausbildung.

Manche Kinder brauchen viel Unterstützung.

Das geht auch in der Schule für alle.

Die Unterstützungs-Person kommt dann mit in die Klasse.

Auch nach der Schule geht das weiter.

Auch in der Ausbildung lernen alle zusammen.

Und an der Universität.“

(Behindertenrechtskonvention Leichte Sprache; Formatierung i.O.)

Einfache Sprache – leichte Regeln?

Im Gegensatz zur Einfachen Sprache sind bei Verwendung der Leichten Sprache außerdem Satzellipsen erlaubt (zum Beispiel „Schlecht.“ statt „Das ist schlecht.“), zusammengesetzte Namenwörter werden mit einem Bindestrich getrennt (z.B. „Sonder-Schule“ statt „Sonderschule“) und nach jedem Satzzeichen wird ein Absatz gemacht (vgl. Kellermann 2014, 7). Anders als bei der Leichten Sprache besteht für die Einfache Sprache kein konkretes Regelwerk, allerdings gibt die *Klar & Deutlich Agentur* in Zusammenarbeit mit dem *Spaß am Lesen Verlag* „Richtlinien zum Einfachen Schreiben“ heraus, die Autor/-innen und Journalist/-innen als Orientierung für eine verständliche Gestaltung von Texten dienen sollen (vgl. Klar und Deutlich Agentur für Einfache Sprache 2014). Einfache Sprache richtet sich an schätzungsweise 21 Millionen Deutsche mit Leseschwierigkeiten, darunter funktionale Analphabeten, Menschen mit einer Leseschwäche (z.B. aufgrund fehlender Bildung, Legasthenie oder sozialer Beeinträchtigung), Senior/-innen, deren Lesefähigkeit abgenommen hat, Jugendliche, die selten lesen,

genauso wie Menschen mit Migrationshintergrund oder Nicht-Muttersprachler (vgl. Aktion Mensch Faktenblatt). Um dieser Zielgruppe gerecht zu werden, ist sie durch einen komplexeren Sprachstil gekennzeichnet, wobei sämtliche im Alltag gebräuchlichen Begriffe als bekannt vorausgesetzt werden und auch Fremdwörter verwendet werden können, sofern diese erklärt werden (vgl. Kellermann 2014, 7). Auch bezüglich des Layouts finden weniger strenge Regeln Verwendung; so muss nach einem Satzzeichen oder –abschnitt nicht zwingend ein Absatz folgen, sofern eine Übersichtlichkeit im Erscheinungsbild gegeben ist (vgl. ebd.). Die Intention der Übersetzung von Texten in Leichte Sprache bestand zunächst darin, der Zielgruppe Zugang zu für sie bedeutsamen Informationen zu ermöglichen, wobei es vor allem darum ging, „mittels Leichter Sprache die eigenen Rechte besser zu kennen, um sie wirkungsvoll vertreten zu können und somit ein Instrument der Selbstvertretung zur Verfügung zu haben.“ (Seitz 2014, 4). Ausgehend davon steht der informative Charakter immer noch im Vordergrund, weshalb der Fokus neben dem Hauptanwendungsgebiet der Gesetzestexte auf einer besseren Verständlichkeit von amtlichen Dokumenten wie Briefen, Verträgen und Anträgen, aber auch medizinischen Beipackzetteln liegt (vgl. Netzwerk Leichte Sprache 2013).

Einfacher Zugang zu Literatur

Trivilliteratur wird im allgemeinen nicht in Leichte Sprache übersetzt, was

auch auf die – durch das strenge Regelwerk bedingt – stark eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten für Autoren zurückzuführen ist (vgl. Altstädt, Kohlmann 2013). Einfache Sprache hingegen bietet die Möglichkeit, gesellschaftliche Teilhabe und damit Inklusion auch im Bereich der Literatur zu gewährleisten; unter den bereits erhältlichen Büchern in Einfacher Sprache finden sich sowohl Bestseller wie Herrndorfs „Tschick“ als auch Klassiker wie „Romeo und Julia“, aber auch das Buch zum Kinoerfolg „Ziemlich beste Freunde“ aus dem Jahr 2012 (vgl. Spaß am Lesen Verlag 2014). Zur Veranschaulichung steht ein Auszug aus der Übersetzung von „Tschick“ in Einfacher Sprache unter http://www.spassamlesenverlag.de/html/img/pool/Leseprobe_Tschick.pdf zur Verfügung. Zur Steigerung der Lesemotivation bei Schüler/-innen mit Leseschwierigkeiten sollte dem Einsatz von Literatur in Einfacher Sprache auch im Unterricht Beachtung geschenkt werden: In der empirischen Bildungsforschung wird die Ausbildung der Lese- und Schreibfähigkeit als „sich bedingende Kombination des sozialen und kulturellen Kapitals mit kognitiven und emotional-motivationalen Merkmalen der Einzelnen sowie schulischen und unterrichtlichen Merkmalen“ (Nickel 2014, 29) beschrieben. Gerade Kinder die „im Rahmen ihrer familialen Lesesozialisation eher ungünstigen Bedingungen ausgesetzt sind“ (ebd. 32), profitieren insbesondere von „positiven Erfahrungen mit Sprache und Schrift“ (ebd.), weshalb die Rolle des Literaturunterrichts in Bezug auf das

Leseverhalten nicht zu unterschätzen ist. Solche positiven Erfahrungen sind besonders von Bedeutung für Schüler/-innen mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen oder Sprache, da diese häufig aufgrund ihres Status als „lernbehindert“ ein negativeres Leistungsselbstkonzept und ein niedrigeres Selbstwertgefühl entwickeln als Gleichaltrige (vgl. Klemm 2009, 10).

Lektüre in Einfacher Sprache – geeignet für den Unterricht?

Um sicherzustellen, dass schulische Erfahrungen mit Literatur – sei es an der Förderschule oder im gemeinsamen Unterricht an der Regelschule – als positiv bewertet werden, muss das Unterrichtskonzept an die individuellen Bedürfnisse der Förderschüler/-innen angepasst sein. Da die Lektüre, die entsprechend des Leistungsniveaus von sprach- oder lernbehinderten Schüler/-innen rezipiert werden kann, sich thematisch häufig an weitaus jüngere Kinder richtet (vgl. Volz 2005, 391), kann im Unterricht der Sekundarstufe I der Einsatz von Büchern in Einfacher Sprache, die sich mit altersgerechten Themen beschäftigen, lohnenswert sein, um positive Leseerfahrungen zu vermitteln und die Lesemotivation zu wecken. Laut Lehrplan des Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW sollen Schüler/-innen im Deutschunterricht die „Bedeutung von Literatur [...] erfahren, die im Idealfall in eine auch über die Schulzeit hinausgehende Lesefreude mündet“ (2011, 10). Gerade bei Förderschüler/-

innen, denen sowohl im familiären als auch im schulischen Kontext keine Lesefreude vermittelt werden konnte, gehen die im schulischen Kontext erworbenen schriftsprachlichen Fähigkeiten nach Beendigung der Schulzeit häufig wieder verloren. Aufgrund von mangelndem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und daraus resultierender Unsicherheit meiden diese Schüler/-innen im Alltag schriftsprachliche

Anforderungssituationen tendenziell (vgl. Nickel 2014, 29), „wodurch wiederum eine Weiterentwicklung der Kompetenzen durch ihren Gebrauch verhindert wird“ (ebd.). Um Schüler/-innen mit Lern- und Leseschwierigkeiten nachhaltig an ein positives Leseverhalten heranzuführen, sollte demnach auch der Lektüre in Einfacher Sprache ein Platz im Deutschunterricht eingeräumt werden: So bietet es sich an, „schwierige“ Texte auch in Einfacher Sprache zur Verfügung zu stellen, was zu einer Entlastung nicht nur der Kinder mit Leseschwierigkeiten, sondern auch von Kindern, die Deutsch als Zweit-/ Fremdsprache lernen. Im Sinne einer individuellen Förderung sollte allerdings nicht auf dem Niveau der Lektüre in Einfacher Sprache verharret, sondern vielmehr sollte sie zur Heranführung an schwierigere Texte eingesetzt werden.

Literatur:

- Aktion Mensch e.V.: Faktenblatt Einfache Sprache

<<https://www.aktionmensch.de/presse/div/download.php?id=96>> (Stand: 07.11.2014)

- Altstädt, Marko/Kohlmann, Karen (2013): Leichte Sprache – Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung. Diakonie Deutschland. <http://www.beb-ev.de/wp-content/uploads/2013/06/AG-1_17.06.2013_Leichte-Sprache-eine-konstruktiv-kritische-Auseinandersetzung.pdf> (Stand: 05.11.2014).
- Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. 64 (2014) 9-11. S. 7-10.
- Klar und Deutlich Agentur für Einfache Sprache (2014): Richtlinien für Einfaches Schreiben. <http://klarunddeutlich.de/html/img/pool/Richtlinien_Einfaches_Schreiben.pdf> (Stand: 08.11.2014)
- Klemm, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh. <http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf> (Stand: 08.11.2014)
- Netzwerk Leichte Sprache <<http://www.leichtesprache.org>> (Stand: 08.11.2014)
- Netzwerk Leichte Sprache (2013): Die Regeln für Leichte Sprache. <<http://www.leichtesprache.org/downloads/Regeln%20fuer%20Leichte%20Sprache.pdf>> (Stand: 07.11.2014)
- Nickel, Sven (2014): Funktionaler Analphabetismus – Hintergründe eines aktuellen ge-sellschaftlichen Phänomens. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. 64 (2014) 9-11. S. 26-32.
- Öztürk, Asiye (2014): Leichte und Einfache Sprache. Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. 64 (2014) 9-11. S.2.
- Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache. In: Aus Politik und Zeit-geschehen. 64 (2014) 9-11. S. 3-6.
- Spaß am Lesen Verlag GmbH (2014): Der Verlag. <<http://www.spassamlesenverlag.de/cms/website.php>> (Stand: 12.11.2014)
- Stefanowitsch, Anatol (2014): Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. 64 (2014) 9-11. S. 11-18.
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile> (Stand: 02.11.2014)
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Leichter Sprache. <http://lebenshilfeshessen.de/wDeutsch/ueber_uns/Link/Kurzfassung_UN_Konvention_in_Leichter_Sprache.pdf> (Stand: 08.11.2014)
- Volz, Steffen (2005): Literaturerwerb im Bildungskeller - Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. Diss. Heidelberg. Online: <http://dnb.info/979468574/34> <12.09.2014>

Das Potenzial von Online-Kindernachrichten für die inklusive Förderung von Kindern

Jörg Heimannsberg

In diesem Beitrag geht es darum, zu untersuchen, welche Möglichkeiten Online-Kindernachrichten für die allgemeine gesellschaftliche - und speziell auch für die Medienbildung von Kindern leisten und inwiefern sie vor allem für inklusive Lerngruppen Vorteile bringen könnten. Dazu wird überlegt – basierend auf einer im Rahmen einer Bachelor-Arbeit erstellten Analyse eines bestehenden Online-Angebots für Kinder – welche Kriterien solche Zeitungen erfüllen sollten, um optimal auch «ohne fremde Hilfe» genutzt zu werden.

Online-Kindernachrichten: Objekte gesellschaftlicher und medialer Bildung – von Anfang an und inklusiv!

Medien sind omnipräsent. Sie umgeben uns in allen Lebensbereichen (vgl. Bosse 2010, 25; Biermann et al., Fromme, Verständig 2014, 7). Noch nie zuvor konnten Informationen so vielseitig und vernetzt genutzt und weitergegeben werden (vgl. Spanhel 2014, 121; Marci-Boehncke, Rath 2011, 22; Moser 2006, 213). Mediennutzung ist nicht mehr nur optional oder reine Freizeitbeschäftigung: Viele elementare gesellschaftliche Prozesse sind bereits eng mit Medien verknüpft. Ein kompetenter Umgang mit Medien ist daher „längst als grundsätzlicher Faktor für die Teilhabe an der Gesellschaft erkannt“ (Müller, Fleischer 2013, 56). Nur wer die Medienlandschaft beherrscht, kommt „in den vollen Genuss aller Menschen- und

Bürgerrechte“ (Bosse 2012, 12). Somit sollte sichergestellt sein, dass alle Menschen die gleichen Möglichkeiten bekommen, Medien zu nutzen und den kompetenten Umgang mit diesen zu erlernen (vgl. Junge 2013, 35). Der Lernprozess sollte bereits in der frühen Kindheit ansetzen. Denn „mediale Erfahrungen werden nicht erst in der Adoleszenz gemacht“ (Marci-Boehncke, Rath 2013, 20): Die aktuelle KIM-Studie, eine Studie zur Ermittlung des Mediennutzungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen zwischen 6-13 Jahren, durchgeführt durch den Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, zeigt in aller Deutlichkeit, dass die Mediennutzung längst im Kinderalltag angekommen ist. Vor allem die Internetnutzung ist „auch bei [...] Kindern zunehmend im Alltag integriert“ (MPFS 2013, 76). Durchschnittlich surfen Kinder ab acht Jahren regelmäßig im Internet (vgl.

MPFS 2013, 34). Es sollte daher gewährleistet sein, dass Kinder auf altersgerechte und wenn möglich fördernde Online-Inhalte zurückgreifen können. Zeitgleich sollte ein kompetenter Medienumgang „sukzessive und mit Hilfe von Eltern und Pädagogen“ (Marci-Boehncke, Rath 2013, 20) geschult werden. Denn das mediale Angebot, insbesondere das Internet birgt nicht nur Vorzüge, sondern auch Risiken (vgl. Junge 2013, 84). Leider gibt es insbesondere im Internet nur wenig Angebote die speziell für Kinder und deren Interessen gestaltet wurden (vgl. MPFS 2013, 76). Eine der wenigen Ausnahmen soll daher in diesem Artikel vorgestellt werden: Eine Handvoll Zeitungsverlage bieten Online-Nachrichtenseiten für Kinder an (vgl. Funke Medien 2014a; Süddeutsche Zeitung 2014a; Stuttgarter-Zeitung.de 2014; Frankenpost 2014; Zeitungsverlag Schwerin 2014). Solche Nachrichtenformate können viele positive Aspekte bieten, um Kinder mit altersgerechten Medien in Kontakt kommen zu lassen und den Umgang mit diesen zu schulen. Einige dieser Vorteile sollen daher nachfolgend dargestellt werden. Ein Bereich sei wegen seiner schulpolitischen Aktualität vorweg genommen: Deutsche Schulen sehen sich mit der Umsetzung der Inklusion konfrontiert: Alle Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, zusammen und am gleichen Objekt zu lernen (vgl. Bundesgesetzblatt 2008, 1437). Hierfür geeignete Lernmaterialien zu finden, die allen Kindern möglichst gerecht werden, insbesondere unter Berücksichtigung verschiedener Behinderungsbilder, gestaltet sich denkbar schwierig. Nachfolgend soll daher zusätzlich

aufgezeigt werden, inwiefern die Nutzung von Online-Kindernachrichten auch für Kinder mit einer Behinderung hilfreich sein kann. Die hier getroffene Auswahl an Förderschwerpunkten ist exemplarisch zu verstehen, das Format ist sicherlich für viele weitere Förderschwerpunkte sinnvoll anwendbar.

Allgemeine Vorteile von Online-Kindernachrichten

Die Nutzung einer Online-Kindernachrichtenseite erfolgt über die attraktiven und aktuellen Medien Internet, Computer, Smartphone, Smart-TV oder Tablet. Kinder müssen für die Computernutzung nicht erst begeistert werden, sie sind bereits von der Technik und deren Möglichkeiten fasziniert (vgl. Brand 2001, 19; Fritz, Marci-Boehncke 2008, 37).

Studien haben zudem gezeigt, dass viele Kinder mit der Bedienung von Computersystemen bereits schon in jungen Jahren vertraut sind (vgl. Marci-Boehncke, Rath 2013, 156).

Durch die hohe Abdeckung der Privathaushalte mit einer Internetverbindung (96 Prozent bei Haushalten mit Kindern im Alter zwischen 6-13 Jahren) und passenden Endgeräten können Kinder auch im privaten Kontext Onlinezeitungen nutzen (vgl. MPFS 2013, 8). Positiv ist zusätzlich, dass die meisten Anbieter ihre Inhalte kostenfrei zur Verfügung stellen.

Einsetzbarkeit als schulisches Lernmittel

Eine Online-Zeitung ist ein vielseitig nutzbares Lernmedium: Zeitungen

greifen inhaltlich diverse Themenschwerpunkte auf; es „lassen sich mühelos Brücken zu anderen Lernbereichen schlagen. Oft bietet bereits ein einzelner Beitrag Zahlenmaterial für den Mathematik-, Lesestoff für den Deutsch- und Bildmaterial für den Kunstunterricht“ (Brand 2001, 15).

Positiv ist auch hervorzuheben, dass durch die periodische Anpassung der Inhalte Themen und Fragestellungen im Unterricht dauerhaft verfolgt werden können (vgl. Brand 2001, 14). Die Nutzung von Zeitungen kann im Rahmen der Leseförderung und Sprachentwicklung hilfreich sein, denn der Lesestoff ist vielseitig und umfangreich (vgl. Brand 2001, 16-17). Die Internetverbindung kann ergänzend verwendet werden, um nicht verstandene Wörter über Suchmaschinen nachzuschlagen. „Darüber hinaus ist es bei einem Zeitungsbeitrag möglich, Nichtverstandenes noch einmal zu lesen“ (Brand 2001, 16). Ist die Erschließung der Inhalte über den Text zu schwierig, können ergänzende Bild-, Ton- und Videobeiträge das Verständnis verbessern. Der Nutzer hat außerdem die Möglichkeit, die Informationsaufnahme an das eigene Lerntempo und die eigenen Ressourcen anzupassen (vgl. Brand 2001, 16).

Nachrichten erwerben bzw. einüben können. Die Orientierung erfolgt unter Einbezug des *Medienpasses NRW* (Medienberatung NRW 2014) und des *Medienkompetenzmodells nach Baacke* (vgl. Baacke 1997, 98-99)

Einsatz als Lernmittel im Rahmen der schulischen Medienbildung

Die nachfolgende Darstellung soll aufzeigen, welche Kompetenzziele Kinder im Rahmen von Medienbildung durch die Nutzung von Online-

<p>„Medienkunde“ (Baacke 1997, 99), sowie „Bedienen und Anwenden“ (Medienberatung NRW 2014)</p>
<p>Bei der Nutzung von Online-Nachrichten kommen Kinder neben dem Medium Zeitung mit vielen weiteren Medien in Kontakt. Ob Texte, Internet, Audio- und Videodateien - alle diese Medien werden im Rahmen von Online-Nachrichten eingesetzt und zudem miteinander wechselseitig verknüpft. Die Erfahrung erfolgt kontextgebunden und direkt, so dass Aufbau und Funktion verschiedener Medien für Kinder gut erkennbar werden.</p>
<p>„Medienkritik“ (Baacke 1997, 98-99):</p>
<p>Die Schüler lernen wie Medien ineinandergreifen können. Sie erleben, dass Informationen über verschiedene Medien vermittelt werden können. Hierbei können sie erfahren, dass die verschiedenen Medien unterschiedliche Wirkungen erzielen.</p>
<p>„Mediennutzung“ (Baacke 1997, 99), sowie „Informieren und Recherchieren“ (Medienberatung NRW 2014) und „Kommunizieren und Kooperieren“ (Medienberatung NRW 2014)</p>
<p>Bei der Nutzung der Onlineseite verwenden die Kinder ein altersgemäßes Internet-Angebot. Sie lernen eine Plattform kennen, die ihnen kindgerechte und aktuelle Informationen und Wissensangebote anbietet. Das gezielte Entnehmen von Informationen kann mit Hilfe einer solchen Plattform eingeübt werden: Die Seite stellt eine Vielzahl von Texten zum Üben zur Verfügung, inhaltlich und stilistisch im Idealfall bereits angepasst an die Zielgruppe.</p>
<p>„Mediengestaltung“ (Baacke 1997, 99), sowie „Produzieren und Präsentieren“ (Medienberatung NRW 2014):</p>
<p>Über die verschiedenen Medientypen können Merkmale von unterschiedlichen Medien, sowie deren Vor- und Nachteile erarbeitet und gegenübergestellt werden. Das so gewonnene Wissen kann zur Gestaltung von eigenen Medienprodukten genutzt werden.</p>
<p>„Medienkommunikation“ (Marci-Boehncke, Rath 2013, 23), sowie „Analysieren und Reflektieren“ (Medienberatung NRW 2014)</p>
<p>Der intensive Kontakt zum Online-Medium bietet eine gemeinsame Basis für den Austausch über Medien und deren Nutzung. Auch qualitative Unterschiede zwischen Internetangeboten können verglichen werden. Im Idealfall bietet die Online-Zeitung selbst Möglichkeiten zum Austausch mit anderen und zur Rückkoppelung mit der Redaktion, sodass digitale Leser/-innenbriefe und Kommentare, ggf. auch eigene Artikel direkt online erstellt und verbreitet werden können. Alle Kinder können so Selbstwirksamkeit erfahren und vom Rezipienten zum Produzenten werden (vgl. Bruns 2008).</p>

Verwendung als Lernmittel für Schüler mit einer Behinderung

Die zuvor dargestellten Kompetenzbereiche sind am

sogenannten „Regelschüler“ ausgerichtet, da die verwendeten Kompetenzmodelle bisher keine Modifizierung für Schüler mit

sonderpädagogischem Förderbedarf anbieten. Trotzdem können Online-Kindernachrichten für inklusive Lernsettings gute Anknüpfungspunkte bieten. Im Folgenden werden daher unterschiedliche Förderbereiche besonders daraufhin betrachtet wo Online-Kindernachrichten einen besonderen pädagogischen Wert besitzen.

a) **Förderschwerpunkt Lernen**

Ein Großteil der Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen kommt aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Bücher und Zeitschriften sind in vielen Familien nicht vorhanden (vgl. Valtin, Sasse 2007, 180). Daher fehlt meistens der vorgelebte positive Umgang mit Literatur durch die Eltern, sodass die Kinder im Rahmen der Familie „weitgehend schriftfern“ (Valtin, Sasse 2007, 180) aufwachsen. Online-Kindernachrichten stellen Lernmaterial dar, auf das auch sozial benachteiligte Kinder im privaten Kontext zurückgreifen können. Denn einen PC mit Internetanschluss gibt es – wie bereits erwähnt – in fast allen Haushalten mit Kindern. Die Kinder haben so die Möglichkeit, sich mit Hilfe einer altersgerechten Plattform über Themen zu informieren, die sie interessieren. Sie müssen hierzu keine Bücher kaufen oder in eine Bücherei gehen, kommen aber trotzdem über die Online-Seite umfangreich mit Texten in Kontakt. Damit die Kinder Kenntnis vom Online-Angebot nehmen, sollte der „Erstkontakt“ über die Schule erfolgen. „Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten tun sich schwer beim Lesen lernen“ (Wember 2007,

203). Um diesen schwierigen Lernprozess zu erleichtern, ist die Themenauswahl besonders wichtig (vgl. Wember 2007, 204; Valtin, Sasse 2007, 185): Es gilt die Annahme, „dass die Eigeninteressen und Eigenthemen des Kindes der beste Zugang zu Schrift und Schriftkultur sind“ (Valtin, Sasse 2007, 185). Kinder finden hier kein „Lehrmaterial“, sondern Themen, die in der Peer-Group als Alltagsthemen besprochen werden – und so auch einen Beitrag zur gesellschaftspolitischen Bildung leisten. Eine große Anzahl an Nutzern impliziert jedoch zugleich auch ein breites Spektrum an Interessen, weshalb ein umfangreiches Angebot benötigt wird: Der große Fundus an Themen einer Kindernachrichtenseite kann hier bei der Suche nach passenden Inhalten hilfreich sein.

Da Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen Übungen mit verschiedene Zugangswegen benötigen (vgl. Sommer-Stumpenhorst 2007, 211), kann das multimediale Angebot der Nachrichtenseite hilfreich sein, da es verschiedene Zugangs- und Lernwege ermöglicht. Frustrationserlebnisse können so gemindert, positive Lernerlebnisse erhöht werden.

b) **Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung müssten, aufgrund der Komplexität von Standardtexten, oft Materialien verwenden, die eigentlich für Kleinkinder konzipiert wurden (vgl. Procksch, Tuttas 2011, 93). Ein barrierefreies Onlineangebot mit Nachrichten speziell für Kinder bietet hingegen altersgemäße Inhalte an, die sprachlich möglichst einfach gestaltet

sind, ohne dabei die Inhalte zu verfälschen. Sie bietet die Möglichkeit einer Themenauswahl, die dem „Alter, Entwicklungsstand, lebensweltlichen Hintergrund und Interessen“ (Procksch, Tuttas 2011, 97) der Schüler/-innen entsprechen. Zudem können Audiodateien oder Videoangebote bei der Erschließung von Inhalten helfen. Diese können nicht nur Ersatz, sondern auch Ergänzung zum Text sein (vgl. Procksch, Tuttas 2011, 96). Online-Kindernachrichten können so einen Beitrag dazu leisten, dass behinderte Kinder sich an den gleichen Inhalten bilden und erfreuen wie nichtbehinderte Kinder (vgl. Procksch, Tuttas 2011, 97). Der verbesserte Zugang und die Nutzungsvariationen können dabei helfen, die Lesekompetenz der Schüler/-innen zu verbessern. Wenn Kinder aufgrund ihrer geistigen Behinderung überhaupt keine Lesekompetenz erwerben konnten, „ist der Einsatz alternativer Medien zum schriftlichen Text“ (Procksch, Tuttas 2011, 96) für sie die einzige Möglichkeit diese Inhalte zugänglich zu machen.

c) Förderschwerpunkt motorische Entwicklung

Die Lesbarkeit der Zeitung über verschiedene digitale Geräte – vom Smartphone bis hin zum Whiteboard – bietet auch Kindern mit körperlichen Einschränkungen eine Vielzahl von erleichterten Zugangsmöglichkeiten, die im Rahmen dieses Artikels nicht schwerpunktmäßig betrachtet wurden, sich aber aus anderer Forschung plausibilisieren (vgl. Edler, Rath 2014).

Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf Untersuchungen der Online-Nachrichtenseiten für Kinder der Funke Medien Gruppe, der Süddeutschen Zeitung, der Stuttgarter Zeitung, der Frankenpost und der Schweriner Volkszeitung. Im Fokus der Untersuchung stand die Kindernachrichtenseite der Funke Medien Gruppe. Die Untersuchung(en) wurde(n) nach den Kriterien Zugriff, Bedienung und Navigation, Inhalt und Angebot, Aktualität, Medieneinsatz, Verlinkungen und Interaktivität, Altersgemäßheit, Layout und Gestaltung sowie Barrierefreiheit vorgenommen.

Die schuldidaktische Nutzbarkeit von Online-Kindernachrichten wurde bisher unter dem Vorbehalt eines barrierefreien Angebotes konzipiert. Leider liegt hier auch das Problem der Anbieter: Viele der Kindernachrichtenseiten stellen inhaltlich ein kindgerechtes, umfangreiches und aktuelles Angebot bereit. Allerdings ist dieses Angebot überwiegend nur für Kinder nutzbar, die keine Beeinträchtigungen haben und zudem gerne lesen. Denn Text ist das maßgebliche Medium der Kinderseiten zur Erfassung der Inhalte; wirkliche Alternativen, wie Audiodateien, Videoinhalte, Screenreader etc. gibt es kaum (vgl. Funke Medien 2014a; Süddeutsche Zeitung 2014a; Stuttgarter-Zeitung.de 2014; Frankenpost 2014; Zeitungsverlag Schwerin 2014). Hinzu kommen Mängel beim Zugriff, also wie man auf die Seite gelangt, bei der Navigation sowie bei der Darstellung und Verteilung der Inhalte. Viele Anbieter binden ihre Inhalte für Kinder nicht losgelöst von deren Hauptseite an. Die Kinderseite ist umrahmt von der

regulären Nachrichtenseite, was eine sehr unübersichtliche Fülle von Inhalten und Menüpunkten zur Folge hat (vgl. Funke Medien 2014a; Süddeutsche Zeitung 2014a; Zeitungsverlag Schwerin 2014). Hilfssymbole mit Erklärungen zur Bedienung und zum Aufbau der Seite sowie eine einheitliche und kindgerechte Navigation, zum Beispiel mit Hilfe von großen Symbolen, fehlen leider mit Ausnahme der Seite der Frankenpost bei allen anderen Kinderseiten. Einzelne Anbieter bewerben ihre Kinderseite nicht einmal, sodass bereits im Vorfeld potenzielle Nutzer verloren gehen (vgl. Funke Medien 2014b; Süddeutsche Zeitung 2014b).

Insgesamt gibt es also noch viel Potenzial für Verbesserungen. Viele der Kritikpunkte ließen sich leicht beheben. Einige, wie beispielweise die dauerhafte Einbindung von alternativen Medien zum Text erfordern eine größere und

dauerhafte Umstellung bei der Bereitstellung von Inhalten. Allerdings hätte ein solcher Aufwand nicht nur Vorteile für die Nutzer, sondern auch für den Anbieter: Er könnte sein Publikum weiter ausbauen. Zudem wäre die Bereitstellung eines barrierefreien Angebotes ein prestigeträchtiges Ereignis, denn so könnte gezeigt werden, dass Inklusion nicht nur auf dem Papier möglich ist.

Eine (barrierefreie) Onlinekinderseite soll hier nicht als Allheilmittel aller bildungspolitischen Probleme thematisiert sein. Sie zeigt aber, dass bereits vorhandene Angebote ein großes Potenzial für die bildungspolitische Verwendung besitzen und dieses durch realisierbare Änderungen für alle Kinder/ Schüler/-innen zugänglich gemacht werden kann.

Literatur:

- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. In: Straßner, Erich (Hrsg.): Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 1-105.
- Biermann, Ralf; Fromme, Johannes & Verständig, Dan (2014): Partizipative Medienkulturen als Transformation von Beteiligungsmöglichkeiten. In: Biermann, Ralf; Fromme, Johannes, Verständig, Dan (Hrsg.): Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 7-17.
- Bosse, Ingo (2010): Anschluss oder Aufschluss? Medienpädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung – eine Forschungsskizze. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Vol. 2010 (6). Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, S. 25-32
- Bosse, Ingo (2012): Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In: Bosse, Ingo (Hrsg.). Medienbildung im Zeitalter der Inklusion. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, S. 11-26
- Brand, Eva & Peter (2001): Einführung: Das Projekt „Zeitung in der Grundschule“. In: Brand, Eva; Brand Peter (Hrsg.). Die Zeitung in der Grundschule. 1. Auflage. Aachen-Hahn: Hahner Verlagsgesellschaft, S. 13-24
- Bruns, Axel (2008): Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage. New York: Lang Verlag
- Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Jahrgang 2008. Teil II Nr. 35. Köln: Bundesanzeiger Verlag. Zugriff am 21.06.2014 unter http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D

- '299431'%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1
- Edler, Cordula; Rath, Matthias (2014): People with Learning Disabilities use the iPad as a Communication Tool – Conditions and Impact with Respect to e-Inclusion. (Conference Paper. Zugriff am 29.09.2014 unter https://www.researchgate.net/publication/264193966_People_with_Learning_Disabilities_use_the_iPad_as_a_Communication_Tool_-_Conditions_and_Impact_with_Respect_to_e-Inclusion)
 - Frankenpost Verlag GmbH (Hrsg.). (2014): Kinderzeitung Frankenpost. Hof. Zugriff am 29.09.2014 unter <http://www.frankenpost.de/jugend/kinderzeitung/>
 - Fritz, Julia & Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Trotz Lese-Rechtschreib-Schwäche - Medienmündigkeit. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg. 34 (11). Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH, S. 36-38.
 - Funke Medien NRW GmbH (Hrsg.). (2014a): Kindernachrichten. Essen. Zugriff am 29.09.2014 unter <http://www.derwesten.de/ratgeber/kindernachrichten/>
 - Funke Medien NRW GmbH (Hrsg.). (2014b): DerWesten. Essen. Zugriff am 29.09.2014 unter <http://www.derwesten.de/>
 - Junge, Thorsten (2013): Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern. Wiesbaden: Springer VS Verlag
 - Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2011): Medienbildung konvergent. Was die Deutschdidaktik mit Medienpädagogik und Medien- und Kommunikationswissenschaft verbindet. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias. Medienkonvergenz im Deutschunterricht: Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010. kopaed Verlag, S. 21-37
 - Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. München: kopaed Verlag
 - Medienberatung NRW (Hrsg.). (2014): Medienpass NRW. Düsseldorf: LVR Zentrum für Medien und Bildung. Zugriff am 26.05.2014 unter <http://www.medienpass.nrw.de/?q=de/inhalt/kompetenzrahmen>
 - Moser, Heinz (2006): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
 - MPFS - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2013): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. Zugriff am 26.05.2014 unter http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf
 - Müller, Stephanie; Fleischer, Sandra (2013): Medienkompetenz und geistige Behinderung. Einsatz von Medien im Schulalltag von geistig behinderten Heranwachsenden. In: Schorb, Bernd; Theunert, Helga. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 57 (3). München: kopaed Verlag, S. 55-59
 - Procksch, Jutta; Tuttas, Gundula (2011): Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In: Ratz, Christoph: Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena Verlag, S. 83-103
 - Sommer-Stumpfenhorst, Norbert (2007): Rechtschreiben. In: Heimlich, Ulrich; Wember, Franz B.: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 206-228
 - Spanhel, Dieter (2014): Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung. In: Marotzki, Winfried; Meder, Norbert: Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 121-148
 - Stuttgarter-Zeitung.de (Hrsg.). (2014): Stuttgarter Kindernachrichten. Stuttgart: Stuttgarter Verlagsgesellschaft. Zugriff am 29.09.2014 unter <http://www.paulskinderwelt.de/index.php>
 - Süddeutsche Zeitung Digitale Medien GmbH (Hrsg.). (2014a): Süddeutsche Zeitung für Kinder. Nachrichten für Kinder in der Kinderzeitung der SZ. München. Zugriff am 29.10.2014 unter http://www.sueddeutsche.de/thema/Sueddeutsche_Zeitung_für_Kinder
 - Süddeutsche Zeitung Digitale Medien GmbH (Hrsg.). (2014b): Neueste Nachrichten. München. Zugriff am 29.09.2014 unter <http://www.sueddeutsche.de/>

- Valtin, Renate; Sasse, Ada (2007): Schriftspracherwerb. In: Heimlich, Ulrich; Wember, Franz B.: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 179-190
- Wember, Franz B. (2007): Weiterführendes Lesen. In: Heimlich, Ulrich & Wember, Franz B.: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 191-205
- Zeitungsverlag Schwerin GmbH & Co. KG (Hrsg.). (2014): Junge Zeitung. Medienhaus Nord. Zugriff am 29.09.2014 unter <http://www.svz.de/junge-zeitung/>

Prozessorientierte Schreibdidaktik im inklusiven Unterricht

Zur schreibdidaktischen Förderung eines Schülers/einer Schülerin mit Asperger-Syndrom

Mirjam Lange

Bildungspolitisch ist Inklusion beschlossen und gesetzlich seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Februar 2009 und ihrem Inkrafttreten im März 2009 festgeschrieben. Durch deren Anerkennung verpflichtet sich Deutschland unter anderem dazu zu gewährleisten, dass

„Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen [...] Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31.12. 2008, Artikel 24 „Bildung“ § 2b, S. 1437).

In der Praxis stellen sich jedoch noch viele Fragen: Was bedeutet Inklusion für den Schulalltag? Wie kann Inklusion konkret umgesetzt werden? Welche Auswirkungen hat Inklusion auf den Deutschunterricht? Im folgenden Artikel soll letzterer Frage nachgegangen werden und am Beispiel der prozessorientierten Schreibdidaktik und eines Schülers/einer Schülerin mit Asperger-Syndrom überprüft werden, was man als Lehrkraft beachten sollte, um diese/-n Schüler/-in zu fördern. Um zunächst einen Einblick in die

Symptomatik des Asperger-Syndroms zu geben, werde ich kurz die wichtigsten Fakten diesbezüglich vorstellen. Im Anschluss werde ich mich dem didaktischen Teil zuwenden und zuerst die Erkenntnisse der Schreibforschung darstellen, auf welchen die prozessorientierte Schreibdidaktik beruht und dann diese erläutern. Im letzten Schritt werde ich anhand einer Unterrichtssequenz, welche nach der prozessorientierten Schreibdidaktik geplant ist, untersuchen, was bei der Durchführung dieser in Hinblick auf eine/-n Schüler/-in mit Asperger-Syndrom berücksichtigt werden sollte.

Asperger-Syndrom

Um die später erfolgende Überprüfung der Unterrichtssequenz bezüglich der Bedürfnisse von Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom besser nachvollziehen zu können, soll dieses zunächst kurz dargestellt werden. Das Asperger-Syndrom wurde erst 1992 in die, seit 1993 auch in Deutschland geltende, internationale Diagnosenklassifikation der WHO aufgenommen (vgl. Jørgensen 2002, 12) und ist damit „ein ‚offiziell anerkannter‘ Diagnosebegriff“ (Jørgensen 2002, 22). Wie auch der bekanntere infantile Autismus wird das Asperger-Syndrom

von beiden zurzeit gültigen Klassifikationssystemen (ICD-10 und DSM-IV) als „tiefgreifende[...] Entwicklungsstörung“ (Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 18) eingestuft. Im Unterschied zum infantilen Autismus liegt beim Asperger-Syndrom jedoch keine allgemeine Entwicklungsverzögerung bzw. kein Entwicklungsrückstand hinsichtlich der Sprache oder der kognitiven Fähigkeiten vor (vgl. Jørgensen 2002, 20). In der vorliegenden Forschungsliteratur werden insbesondere drei Kennzeichen des Asperger-Syndroms bezogen auf die sprachliche und motorische Entwicklung, die soziale Interaktion und die Spezialinteressen in Verbindung mit stereotypen Verhaltensmustern genannt (vgl. u. a. Jørgensen 2002, 20-21; 35-44; Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 19-25; 87-101):

sprachliche und motorische Entwicklung

- altersgemäßer Verlauf der sprachlichen Entwicklung
- frühe Entwicklung eines umfangreichen Wortschatzes und einer formell korrekten Sprache
- Sprachprobleme sind „mehr kommunikativer als rein sprachlicher Art“ (Jørgensen 2002, 39) (häufig Spontanrede oder Selbstgespräche)
- Beeinträchtigungen im Bereich der Prosodie und Pragmatik
- möglicherweise leicht verspätete motorische Entwicklung

soziale Interaktion

- keine der Situation angemessene Verwendung von Mimik, Gestik und Körperhaltung

- Wirkung der verbalen und nonverbalen Äußerungen auf das Gegenüber wird nicht beachtet
- in Interaktion fehlt Bezug zum anderen Menschen → Einseitigkeit der Beziehung
- Schwierigkeiten an Emotionen anderer teilzuhaben und auf sie zu reagieren
- Fähigkeit Freundschaften zu entwickeln und aufrechtzuerhalten ist beeinträchtigt

Spezialinteressen und stereotype Verhaltensmuster

- ungewöhnlich intensive Beschäftigung mit spezifischen Wissensgebieten
- Erwerb von sehr großem Wissen im Bereich der Sonderinteressen → reine Ansammlung und Speicherung von lexikalischem Wissen
- Spezialinteressen dominieren das alltägliche Leben
- Existenz stereotyper und repetitiver Handlungsmuster → Routinen und Rituale

Schreibprozessmodelle

An dieser Stelle sollen kurz einige grundlegende Informationen über Schreibprozessmodelle dargelegt werden, da die anschließend präsentierte prozessorientierte Schreibdidaktik auf diesen beruht. Die ersten Schreibprozessmodelle entstanden in den 1980er Jahren, als es ausgehend von den USA zu einem Paradigmenwechsel in der Schreibforschung kam. Während der Fokus zuvor auf dem Schreibprodukt und dessen Optimierung lag, begann die kognitive Schreibforschung den Prozess der Textentstehung zu untersuchen. Das

Erfassen und die Analyse der während des Schreibens ablaufenden kognitiven Prozesse führten zu der Erkenntnis, dass Schreiben „ein komplexer Prozess [ist], in dem fortlaufend inhaltliche, kommunikative, sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden müssen.“ (Kruse/Ruhmann 2006, 14) Um die während des Schreibens ablaufenden Prozesse näher zu beschreiben, wurden mehrere Modelle entwickelt. Als „Basismodell“ (Merz-Grötsch 2010, 53) gilt das 1980 von John Hayes und Linda Flower entworfene Modell. Hayes und Flower beschreiben drei für die Textproduktion relevante Komponenten: das Langzeitgedächtnis, das Aufgabenumfeld und den eigentlichen Schreibprozess (vgl. u.a. Fix 2008, 36). Dieser wird in drei Subprozesse zerlegt, welche das Planen („planning“), das Formulieren („translating“) und das Überarbeiten („reviewing“) (vgl. Merz-Grötsch 2010, 54) umfassen. Die einzelnen Subprozesse sind dabei rekursiv und iterativ zu verstehen, was sich durch den ständigen Abgleich zwischen dem gesetzten Schreibziel und dessen sprachlicher Realisierung ergibt.

Prozessorientierte Schreibdidaktik

Auf Grundlage dieser neu gewonnenen Erkenntnisse und der auf ihnen basierenden Theorien gelangte die kognitive Schreibforschung zu der Schlussfolgerung, dass sich Schreibfähigkeiten durch die Förderung der während des Schreibens ablaufenden Teilprozesse entwickeln können und Schreiben somit „systematisch lernbar und lehrbar“ (Kruse/Ruhmann 2006, 14) ist. Aus dieser Auffassung heraus entwickelte

sich die prozessorientierte Schreibdidaktik, bei welcher „die Unterstützung des individuellen Schreibprozesses im Vordergrund“ (Fix 2008, 120) steht. Die Struktur der prozessorientierten Schreibdidaktik basiert unter anderem auf den Forschungen Hayes' und Flowers. Diese fanden im Rahmen ihrer Forschungen heraus, dass sich Schreibende ohne Routine durch die doppelte Anforderung einerseits Inhalte produzieren zu müssen und andererseits die Darstellung dieser auf Rezipienten anpassen zu müssen, „in einem Zustand dauernder Überlastung befinden“ (Kruse/Ruhmann 2006, 15). Um zu vermeiden, dass diese Überlastung zu einem Scheitern führt, wird der Schreibprozess in der prozessorientierten Schreibdidaktik durch die Zerlegung in Etappen entzerrt und somit der/die Schreibende/-r entlastet. So schlägt zum Beispiel Fix ein Planungsschema für den Ablauf einer prozessorientierten schreibdidaktischen Unterrichtseinheit vor (vgl. Fix 2008, 140), in welchem der Unterricht in drei Schritte (Vorbereitungsphase, Entwurfsphase, Überarbeitungsphase) gegliedert wird und welches sich an den Subprozessen des Schreibprozesses nach Hayes und Flower orientiert.

Anwendung prozessorientierter Schreibdidaktik im inklusiven Unterricht der Jahrgangsstufe 7

Im nächsten Schritt soll nun anhand der im Folgenden grob dargestellten Unterrichtssequenz, welche in Orientierung an dem von Fix vorgeschlagenen Planungsschema entworfen ist, überprüft werden, was eine Lehrkraft beachten sollte, um ein

Kind mit Asperger-Syndrom schreibdidaktisch zu fördern.

1. Vorbereitungsphase

1.1 Entwicklung einer Schreibaufgabe ausgehend von Schreibanlass und -funktion

- Vorstellung des Schreibanlasses (zum Beispiel: Erstellung einer Textsammlung zu einem Sportgroßereignis zum Beispiel zu der Fußballweltmeisterschaft, welche im Rahmen eines Themenabends vorgestellt werden soll) und der daraus abzuleitenden Schreibfunktion (für andere schreiben) im Plenum
- Präsentation eines Kurzfilms zur Einführung in das Thema (sollte mehrere Aspekte beinhalten, zum Beispiel: soziale Situation im Gastgeberland und Fußball)
- Brainstorming im Plenum zu möglichen Themen und Textsorten → Sicherung in Mindmap oder Tabelle
- Auswahl von zwei oder drei Kombinationen, für welche die Lehrkraft jeweils eine konkrete Schreibaufgabe formuliert (sollten möglichst unterschiedliche Textsorten umfassen)
 - zum Beispiel: a) „Schreibe einen Text, in dem du über das Land Brasilien informierst.“, b) „Schreibe einen Zeitungsartikel, in welchem du über ein Fußballspiel deiner Wahl berichtest.“, c) „Schreibe eine Erzählung über ein Erlebnis deiner Wahl zum Thema Fußball.“

1.2 Formulierung des Schreibziels

- Schüler/-innen entscheiden sich in Einzelarbeit für eine Schreibaufgabe und formulieren für sich ein vorläufiges Schreibziel (eventuell Hilfestellung durch Lehrkraft).

1.3 Ideengenerierung

a) informierende Textsorte

- Die Schüler/-innen recherchieren in Einzelarbeit in der Bibliothek oder im Internet (bei Onlinerecherche eventuell Unterstützung beim Finden geeigneter Suchwörter).
- Sichtung und Bewertung der gefundenen Informationen in Partnerarbeit (Kriterium für Gruppenbildung: gleiches Thema)
- Festhalten der für die Textproduktion relevanten Inhalte in Einzelarbeit durch Erstellung einer Mindmap

b) unterhaltende Textsorte

- Ideensammlung zum Beispiel mithilfe eines Assoziogramms, eines Clusters oder einer Mindmap

1.4 Textplanung

- Die gesammelten Informationen werden in Kleingruppen mithilfe von „Textplots“ (erweiterte Flussdiagramme, Merz-Grötsch 2010, 85) in Beziehung gesetzt und chronologisch geordnet.
- Diskussion über den Adressaten (Wer ist der Leser? Was soll beim Leser mit dem Text erreicht werden?)
- Möglichkeit der Modifikation oder Ergänzung des zuvor formulierten Schreibziels

2.0 Entwurfsphase

- Formulierung des Textes in Einzelarbeit
- Hilfestellung zum Beispiel durch Wörterbücher und Wörterlisten

3.0 Überarbeitungsphase

- Schüler/-innen geben ihre Texte in den Computer ein und drucken sie aus (bei Formatierung beachten: dreifacher Zeilenabstand und breiter Rand)
- Schreibkonferenz (weitere Informationen unter anderem: Böttcher, Becker-Mrotzek 2009, S. 131-137; Becker-Mrotzek 2000, S. 49-53)
 - Bildung von Vierergruppen (möglichst von Schüler/-innen mit der gleichen Textsorte, Gruppengröße kann variieren)
 - Texte werden nacheinander vorgelesen und Verständnisfragen beantwortet
 - Untersuchung der Texte bezüglich Struktur und Sprache anhand eines vorgegebenen Kriterienkataloges (1. Text wird satz- oder abschnittsweise vorgelesen, 2. Mitschüler/-innen machen Vorschläge zur Überarbeitung, 3. Überarbeitungen werden in den ausgedruckten Text eingetragen.)
- Überarbeitung der Texte in Einzelarbeit
- Optional: Korrektur der Texte durch die Lehrkraft

- Anfertigung einer Reinschrift auf Grundlage der Revisionen in Einzelarbeit
- (Präsentation der Texte)

Allgemeine Bedingungen

Zunächst sollen einige allgemeine Rahmenbedingungen genannt werden. Aufgrund der oft zwanghaften Routinen und Rituale fällt es Kindern mit Asperger-Syndrom häufig schwer, sich auf Veränderungen einzustellen. Da es ihnen Sicherheit gibt „zu wissen, was als Nächstes kommt und wie lange es etwa dauern wird“ (Husen 2013, 31), sollten geplante Abläufe vorher bekannt gegeben und Änderungen vorab abgesprochen werden. Um den Ablauf einer Unterrichtssequenz für die Schüler/-innen möglichst transparent zu machen, kann dieser in vereinfachten Schritten zum Beispiel groß auf ein, gut sichtbar im Klassenraum aufgehängtes, Plakat geschrieben werden. Für Kinder mit Asperger-Syndrom ist außerdem das Planen und Organisieren schwierig und darüber hinaus haben sie ein schlechtes Zeitgefühl und -management (vgl. Attwood 2008, 299). Diesen Beeinträchtigungen kommt die prozessorientierte Schreibdidaktik bereits durch die Zerlegung des Schreibprozesses in verschiedene angeleitete Schritte entgegen. Zusätzliche Unterstützung kann geleistet werden, indem der oben genannte Ablaufplan für jede/-n Schüler/-in ausgeteilt wird und die Arbeitszeiten jeweils transparent gemacht und regelmäßig angesagt werden. Zudem haben Kinder mit Asperger-Syndrom „eine ausgeprägte Aufmerksamkeitsstörung“ (Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 21),

da sie aufgrund einer zu starken Beschäftigung mit sich selbst und ihren Interessen abgelenkt werden. Einerseits könnte es hilfreich sein das betroffene Kind an einen zentralen Platz in der Klasse zu setzen, um so die Möglichkeiten einer Abkapselung vom Unterrichtsgeschehen zu minimieren. Andererseits könnte dort der in der Klasse erzeugte Lärmpegel zu einer Reizüberflutung führen, da Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom häufig sensorisch empfindlich im Bereich der auditiven Wahrnehmung reagieren (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 102). In dem Fall wären zum Beispiel Schallschutz-Kopfhörer, Ohrstöpsel oder ein abgetrennter Einzelarbeitsplatz (vgl. Theunissen 2014, 199) angebracht, wobei sich dieses wiederum negativ auf die Aufmerksamkeit auswirken könnte. Die entsprechenden Maßnahmen wären also im Einzelfall zu prüfen.

Material und Medien

Bei der Aufbereitung der Materialien ist zu beachten, dass Kinder mit Autismus-Syndrom schriftliche Arbeitsanweisungen unter anderem aufgrund ihrer Strukturierung den mündlichen vorziehen (vgl. Husen 2013, 30). Deswegen sollten beispielsweise zu Beginn der Vorbereitungsphase der Schreibanlass, die Schreibfunktion und die gemeinsam erarbeiteten Schreibaufgaben aufgeschrieben, gut sichtbar in der Klasse platziert und in jedem Fall die Schreibaufgaben jedem/jeder Schüler/-in schriftlich zur Verfügung gestellt werden. Bei der Aufgabenformulierung ist vonseiten der Lehrkraft aufgrund des wortwörtlichen Sprachverständnisses von Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom auf

sprachliche Klarheit zu achten. Vorteilhaft ist, dass drei verschiedene Textsorten angeboten werden. Vermutlich wird sich ein Kind mit Asperger-Syndrom eher für einen informierenden Text entscheiden, da seine Fähigkeit „logisch und abstrakt zu denken“ (Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 21) und konkrete Sprache zu verwenden bei dieser Textfunktion stärker gefördert wird und seine Schwäche neue Ideen zu finden (vgl. Attwood 2008, 299) durch die vielfältigen Recherchemöglichkeiten kompensiert wird. Durch die Beteiligung der Schüler/-innen an der inhaltlichen Ausrichtung der Schreibaufgabe wird besonders im Hinblick auf autistische Schüler/-innen die Chance erhöht, dass diese „persönliche Interessen [...] als potentiellen Lernstoff einbringen können.“ (Theunissen 2014, 206) Zum einen kann vor allem bei einer Überschneidung der Themen mit einem Spezialinteresse die Motivation positiv beeinflusst und soziale beziehungsweise kommunikative Fähigkeiten gefördert werden, indem eine Gelegenheit geschaffen wird die Mitschüler/-innen über dieses Thema zu informieren. Zum anderen bieten Themen abseits des Spezialinteresses die Chance, den/die Schüler/-in für andere Themengebiete zu interessieren. Weiterhin sollte noch darauf hingewiesen werden, dass bei dem Einsatz des Mediums Film aufgrund der möglichen sensorischen Empfindlichkeit auf die Lautstärke zu achten ist.

Arbeitssetting

Allgemein

Die in der Unterrichtssequenz formulierten Arbeitsaufgaben enthalten

Kompetenzen, welche bei Schülern und Schülerinnen mit Asperger-Syndrom nicht unbedingt vorausgesetzt werden können. Ein Großteil der Aufgaben, insbesondere die Entwurfsphase, kann nur mit ausgeprägten Fähigkeiten im Bereich des handschriftlichen Schreibens ausgeführt werden. Betroffene Schüler/-innen sind jedoch aufgrund vorliegender motorischer Ungeschicklichkeit in Bezug auf die Leserlichkeit ihrer Handschrift eventuell beeinträchtigt. In diesem Fall bietet es sich an, ihnen die Möglichkeit zu geben ihren Text am PC zu verfassen. Eine weitere Herausforderung könnte das für die Schreibkonferenz wichtige Vorlesen des eigenen Textes sein. Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom verfügen oft über eine monotone Sprachmelodie, welche keine Emotionen transportiert (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 20) und sie sprechen häufig unangepasst an die Situation anhaltend zu laut oder zu leise (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 92). Diese Faktoren begünstigen, dass die Mitschüler/-innen den vorgetragenen Text tendenziell eher negativ beurteilen und wirken sich ebenfalls negativ auf deren Aufmerksamkeit aus. Durch diese Faktoren beeinflusst könnten die Mitschüler/-innen den vorgetragenen Text tendenziell eher negativ beurteilen und ihre Aufmerksamkeit könnte negativ beeinflusst werden. Die Lösung den Text durch einen anderen Schüler/eine andere Schülerin vorlesen zu lassen, schadet meines Erachtens der Motivation und verwehrt dem/der Schüler/-in die Übung im eigenständigen lauten Vorlesen. Zudem bietet es sich an, dass ein/-e Schüler/-in

mit leiser Stimme ein Mikrofon nutzt, um diese lauter wirken zu lassen.

Gruppe als Lernszenario

Gruppenarbeit bietet als Lernform für Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom große Chancen, wenn einige Rahmenbedingungen beachtet werden und möglicherweise aufkommende Schwierigkeiten eingeplant werden. Die Chancen der Zusammenarbeit in einer Gruppe liegen vor allem in ihrer Unterstützungsfunktion. So kann beispielsweise ein/-e Mitschüler/-in einem/einer Schüler/-in mit Asperger-Syndrom, welche/-r Schwierigkeiten beim Setzen von Prioritäten hat (vgl. Attwood 2008, 299), dabei helfen die relevanten der gesammelten Informationen auszuwählen und in einer Mindmap zu sichern (vgl. Schritt 1.3). Bei der Auseinandersetzung mit dem/der Adressaten/Adressatin, welche für die Handlungsplanung wichtig ist, kann ebenfalls auf die Gruppenkompetenz vertraut werden. Durch gezieltes Nachfragen des oder der Gruppenpartner(s) kann dem/ der betroffenen Schüler/-in ein Bild des/der Adressaten/Adressatin vermittelt und so die Beeinträchtigung der Empathiefähigkeit kompensiert werden. Um diese positiven Auswirkungen von Gruppenarbeit nutzen zu können, sollten einige Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Jede Gruppenarbeit beginnt mit der Bildung von Gruppen. Falls die Zuordnung nicht auf Grundlage der durch die Aufgabe vorgegebenen Kriterien (wie zum Beispiel: Wahl der Textsorte, vgl. Schritt 3.0) geschieht, sollten die Gruppen am besten gelost oder durch Zufallsprinzip ermittelt werden, um den/die Schüler/-

in mit Asperger-Syndrom, welche/-r möglicherweise Schwierigkeiten hat Freundschaften zu schließen, nicht auszugrenzen. Bei der Wahl des Arbeitsortes sollte eine mögliche Lärmempfindlichkeit des/der betroffenen Schülers/Schülerin (vgl. Remschmidt/Kamp-Becker 2006, 102) berücksichtigt werden und der entsprechenden Gruppe die Möglichkeit gegeben werden, in einen separaten Raum auszuweichen. Bei der anschließenden Gruppenarbeit können vor allem Probleme im Bereich der Kommunikation entstehen. Gerade in der geplanten Schreibkonferenz ist die wechselseitige Interaktion zwischen den Schüler/-innen wichtig und setzt unter anderem das Beherrschen sprachlicher Handlungsmuster voraus. Da der soziale und emotionale Bezug zu den Gruppenmitgliedern fehlt, könnte der Fall eintreten, dass der/die Schüler/-in mit Asperger-Syndrom nicht auf deren Nachfragen oder Vorschläge reagiert beziehungsweise antwortet. Ebenfalls kann es aufgrund der fehlenden Übereinstimmung zwischen Aussage und Mimik, Gestik und Körperhaltung zu Schwierigkeiten beim Erläutern der eigenen Position und dem Überzeugen der Mitschüler/-innen zum Beispiel von der gewählten Textvariante kommen. Da der/die betroffene Schüler/-in auch nicht auf die Wirkung von Worten und Körpersprache achtet, könnte er/sie auch unbeabsichtigt verletzende Kritik

an den Texten der Mitschüler/-innen anbringen. Hilfreich sind hier zum Beispiel Kritikbögen mit vorformulierten Äußerungen (zum Beispiel: „Ich finde an deinem Text gut, dass...“). Ein weiterer Stolperstein für Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom ist ihr konkretes Sprachverständnis. Aufgrund dessen können einerseits bei der eigenen Textvorstellung Äußerungen von Mitschüler/-innen nicht verstanden und falsch gedeutet werden (zum Beispiel ironische Kommentare als Beleidigung) und andererseits bei der Textbeurteilung zum Beispiel Mehrdeutigkeiten nicht erkannt werden. Trotz eventuell auftretender Schwierigkeiten bietet Gruppenarbeit jedoch für Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom vor allem Unterstützung bei der Bewältigung der Arbeitsaufgaben und die Möglichkeit soziale Interaktion in einem geschützten Raum zu üben.

Fazit

Schlussendlich kann festgestellt werden, dass die prozessorientierte Schreibdidaktik ein geeignetes Modell zur Anwendung im inklusiven Unterricht mit Schüler/-innen mit Asperger-Syndrom ist, wenn die ausgeführten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen beachtet werden und die Klasse eine hohe soziale Kompetenz besitzt.

Literatur:

- Attwood, Tony (2008): Ein ganzes Leben mit dem Asperger-Syndrom. Alle Fragen – alle Antworten. Von Kindheit bis Erwachsensein: Was Menschen mit Asperger-Syndrom weiterhilft. Stuttgart: TRIAS.
- Becker-Mrotzek, Michael (2000): Schreibkonferenzen. Eine diskursive Form der Textbearbeitung. In: Grundschule 12, Braunschweig: Westermann. S. 49-53.
- Böttcher, Ingrid; Becker-Mrotzek, Michael (2009): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen. Unterrichtspraktische Anregungen. Für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. In: Ossner, Jakob: StandardWissen Lehramt/UTB 2809. Paderborn: Schöningh.
- Husen, Claudia (2013): Autistische Kinder in der Schule. Besondere Wahrnehmungs- und Denkstrukturen im Unterricht. In: Grundschule. Konzepte und Materialien für eine gute Schule 10, Braunschweig: Westermann. S. 29-31.
- Jørgensen, Ole Sylvester (2002): Asperger-Syndrom zwischen Autismus und Normalität. Diagnostik und Heilungschancen. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne: Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern (u.a.): Haupt. S. 13-38.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Renschmidt, Helmut; Kamp-Becker, Inge (2006): Asperger-Syndrom. Heidelberg: Springer.
- Theunissen, Georg (2014): Menschen im Autismus-Spektrum. Verstehen – annehmen – unterstützen. Ein Lehrbuch für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Es geht um das Mensch sein in all seinen Facetten

Oliver Gutmann

Wenn das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnissen gelingen soll, ist es notwendig, Kenntnisse zu erlangen und Zusammenhänge zu verstehen. Der Umgang mit Demenzkranken Menschen kann dabei gleichermaßen herausfordernd und bereichernd sein.

„Ich traue mich mit dem doch nirgends mehr hin“, so die Aussage einer Ehefrau über ihren Mann während eines Beratungsgesprächs. „Ich schäme mich, dass er so einen Blödsinn erzählt“.

Die Integration von behinderten Menschen ist zum Teil schon fortgeschritten. Die Integration und Inklusion von alten oder dementen Menschen steht dagegen noch am Anfang. Wenn sich eine Angehörige für ihren Ehemann schämt, zeigt das deutlich, wie in der Gesellschaft mit dem Thema umgegangen wird.

Für viele Menschen ist es befremdlich auf einer Feier, in einem Café oder einem Park einen Menschen zu erleben, der vermeintlichen „Blödsinn“ redet, mehrmals das Gleiche erzählt oder aggressiv ist.

Da ist es leichter die Betroffenen zu Hause zu lassen, um sich nicht mehr schämen zu müssen und somit der Angst zu entgehen ausgegrenzt zu werden, weil ein Mensch anders ist, als wir ihn gerne hätten.

Das Deuten der Körpersprache und der Mimik erlernen

Als ich mich zu meinem Hospizhelfer-Kurs anmeldete, hatte ich natürlich schon von der Krankheit Demenz gehört. Was mich aber bei meiner ersten Begleitung eines/einer Demenzkranken erwarten würde, konnte ich mir zu diesem Zeitpunkt dennoch nur vage vorstellen.

Frau W. war 93 Jahre alt, als ich sie kennen lernte. Körperlich in guter Verfassung und noch gut zu Fuß. Aber ihre Demenz war bereits so weit fortgeschritten, dass sie kaum noch sprechen konnte.

Sie saß meistens auf einem Sofa und starrte vor sich hin. So erfolgte die erste Kontaktaufnahme auch sehr langsam und nur über Augenkontakt. Ich beobachtete sie dabei sehr genau - ohne Erwartung und ohne Bewertung. Als ich später die Methode der Validation nach Richard kennen lernte, stellte es sich heraus, dass dieses Verhalten richtig war. Bei dieser Technik geht es unter anderem um das Lebensthema der Betroffenen. Als Lebensthema

bezeichnet man das, was man als die treibende Kraft eines Menschen wahrnehmen kann. Dies kann ein Thema aus dem Arbeitsleben, der Familie oder ein Hobby sein.

In den folgenden Monaten besuchte ich Frau W. fast täglich. Mal eine oder zwei Stunde(n), manchmal auch nur um ihr eine gute Nacht zu wünschen. Ich las ihr vor, ging mit ihr spazieren, wir spielten „Mensch ärgere Dich nicht“ - nach ihren eigenen Regeln - und schauten uns ihre Fotos an. Mit der Zeit verstand ich immer mehr ihre Körpersprache und Mimik und lernte ihre unzusammenhängenden Äußerungen zu deuten.

Ich verstand, dass sie mich abwechselnd für ihren Vater, ihren Enkelsohn oder ihren Ehemann hielt. Je mehr ich sie darin bestätigte, umso mehr fand sie sich selbst wieder.

Später absolvierte ich einen Kurs bei Nicole Richard für Validation und Körpersprache. Durch viel Zuwendung und aufmerksames Zuhören, intensive Biografiearbeit und so etwas wie Herzenskommunikation, erschloss sich mir das Lebensthema von Frau W.. Mit einem Menschen auf der Herzesebene in Kontakt zu treten, bedeutet weit mehr, als nonverbale Kommunikation. Es geht um den Austausch zweier Menschen, die sich verstehen, ohne miteinander zu sprechen oder ohne einander zu sehen. Ähnlich wie es einem mit guten Freunden geht. Man versteht sich ohne Worte.

Dieses Lebensthema lautete bei Frau W. in etwa „Schade, dass ich nicht mehr helfen kann“. Von nun an ergab sich ein Ritual: Jedes Mal, wenn ich Frau W. besuchte, begrüßte ich sie mit „Guten

Tag Frau W. Können Sie mir bitte helfen?“.

Und sie half mir, beziehungsweise ihrem Chef, ihrem Vater, ihrem Mann. Und sie konnte das tun, was ihr Leben ausgemacht hat: Sie hat geholfen. Und so fand sie immer mehr von ihrer eigenen Identität wieder.

Wir wollten ein Buch veröffentlichen, das Verbindungen ermöglicht und Erinnerungen hervorbringt

Zu Weihnachten wollte ich Frau W. ein Buch schenken, da Bücher in ihrem Leben eine wichtige Rolle gespielt hatten. Bei der Suche nach einem geeigneten Titel stellte ich fest, dass es einige Bücher gab, die speziell für Demenzkranke geschrieben wurden. Es handelte sich dabei aber um Vorlesebücher, die von den Patienten nicht eigenständig genutzt werden konnten.

Das Buch, das ich meiner Patientin schenken wollte, sollte bestimmte Kriterien erfüllen. Es sollte in einer einfach zu verstehenden Sprache geschrieben sein, Bilder enthalten und sich an Erwachsene richten.

Aber so sehr ich auch in den unterschiedlichsten Buchhandlungen suchte - so ein Buch gab es nicht. Ich wurde entweder auf Märchen- oder auf Kinderbücher verwiesen. Das fand ich nicht würdevoll. Frau W. war schließlich kein Kind.

Als ich meiner Schwester, die in der Verlagsbranche tätig ist, von meinen Erfahrungen mit Frau W. und mit der Suche nach einem Buch erzählte, entstand die Idee, ein solches Buch für

an Demenz erkrankte Menschen selbst zu veröffentlichen.

Bei meiner Arbeit mit desorientierten Menschen sind für mich verschiedene Anforderungen an unser Buch entstanden: Es sollte die Sinne ansprechen, Spaß machen, Verbindungen ermöglichen und Erinnerungen hervor bringen.

Erinnerungen an Gerüche, Empfindungen, Berührungen. An Dinge und Begebenheiten, die im Alltag erlebt wurden.

Es sollte ein Buch sein, das sowohl das Enkelkind mit der dementen Großmutter lesen kann, als auch der desorientierte Mensch selbst – je nach Krankheitsfortschritt. So entstand unser Buch „Rosi Huber geht zum Friseur“. Da es ein Bilderbuch ist, können auch nur die Bilder betrachtet werden, ohne dass der Text berücksichtigt wird.

Das Format haben wir so gewählt, dass es gut in der Hand liegt, einfach durchzublättern ist und beispielsweise auch in der Jackentasche mitgenommen werden kann. Es kann auch zu Gesprächen zwischen Pflegenden und Patienten anregen.

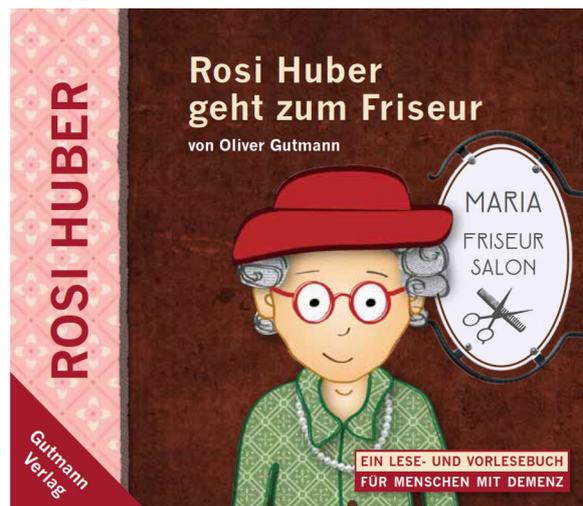
Als ich „Rosi Huber geht zum Friseur“ auf einer Demenzstation in einem Pflegeheim vorlas, ist bei einigen Zuhörer/-innen genau das passiert. Nachdem die Bewohner/-innen dieser Station die Geschichte hörten und die Bilder ansahen, begannen sie sich über ihre Erlebnisse beim Friseur zu unterhalten oder bekamen Lust auf eine Tasse Kaffee, wie sie im Buch gereicht wird.

Außerdem sprachen sie über ihre Ideen, was Rosi Huber als nächstes erleben soll. Die Zuhörer/-innen entwickelten so

wunderbare Vorschläge und erzählten, was sie interessiert und beschäftigt.

Während der Entstehung des Buches war uns wichtig, dass es einen wertschätzenden und würdevollen Umgang mit Menschen in ihrem letzten Lebensabschnitt ermöglicht.

Für „Rosi Huber geht zum Friseur“ wählten wir eine Alltagssituation, die wohl jede Frau in ihrem Leben schon einmal erlebt hat.



© Gutmann-Verlag

Dieses erste Buch ist zunächst für Frauen interessant. Ein Mann kann sich bei diesem Thema womöglich nicht wieder finden. Das wird als nächstes kommen. Ein Ehemann für Rosi Huber, der seine eigenen Alltagsgeschichten erleben wird.

Angaben zum Buch:

Oliver Gutmann, Martina Wagner
Rosi Huber geht zum Friseur
Gutmann Verlag. Zu beziehen im
Buchhandel oder bei [www.gutmann-
verlag.de](http://www.gutmann-verlag.de)
Preis: 9,95 Euro



Es geht nicht darum, dass ich in meiner Person erkannt werde, sondern um die Beziehung, die zwischen uns entstand

Als ich an Heiligabend meine Patientin Frau W. in ihrem Pflegeheim besuchte, in dem sie seit einigen Monaten lebte, saß sie wie meistens auf dem Sofa in der Eingangshalle. An diesem Vormittag waren jedoch sehr viele Besucher und andere Bewohner in dem festlich geschmückten Foyer.

In diesem Gewühl aus Menschen erblickte sie mich, hob die Hand und winkte mir zu. Sie erkannte mich, oder wen sie zu sehen glaubte. Das war neu und berührte mich sehr, da Frau W. ihre Angehörigen seit geraumer Zeit nicht mehr erkannt hat.

Dabei geht es nicht darum, dass sie mich in meiner Person erkannte, sondern um die Beziehung, die zwischen uns entstand. Eine Verbindung, die über die vielen Wochen der Begleitung an Vertrauen, Wertschätzung und Herzlichkeit gewinnen konnte.

© Gutmann-Verlag

In meinen Begegnungen mit desorientierten Menschen erlebte ich immer wieder unglaublich schöne Momente voller Nähe und Zuneigung. Es ist immer wieder bedauerlich zu erleben, dass selbst ausgebildetes Pflegepersonal wenig über den richtigen Umgang mit Demenzpatienten weiß. Das Argument „Keine Zeit“ kann ich nicht gelten lassen. Für Wertschätzung und Würde bedarf es keiner Zeit.

Es geht mir darum an Demenz erkrankte Menschen ernst zu nehmen, wertzuschätzen und Empathie zu haben. Ressourcen zu erkennen und zu fördern. Die verschiedenen Identitäten wahrzunehmen ohne zu bewerten. Menschen mit Demenz oder einer geistigen Behinderung so in unseren Alltag zu integrieren, dass sich alle miteinander wohl fühlen können, auch wenn sich manche anders verhalten als man es gewohnt ist - das ist mein Ziel für unsere Gesellschaft. Wenn ich dazu etwas beitragen kann, durch das Buch oder meine Begleitungen, bin ich sehr froh.

Informationen zur Gestaltung des Buchs:

Die grafische Gestaltung von „Rosi Huber geht zum Friseur“ stammt von Martina Wagner.

Die große Herausforderung bei der grafischen Gestaltung unseres Buches bestand darin, einen Stil zu finden, der den Bedürfnissen von Menschen mit Demenz gerecht wird. Die Bilder sollten leicht zu erfassen sein und nicht durch zu viele Details von den wesentlichen Elementen ablenken. Gleichzeitig war es wichtig, dass sie auch kleine „Hingucker“ beinhalten, die zum Entdecken und Erzählen anregen. Und zu guter Letzt sollte das Ganze nicht zu kindlich wirken, da die Zielgruppe erwachsene Menschen sind.

Unter diesen Voraussetzungen entstanden farbige Zeichnungen mit klaren Formen und Konturen. Einzelne Flächen wurden mit Fotoelementen gefüllt, die einen Bezug zu Alltagsgegenständen herstellen. Rosi Hubers Haare bestehen zum Beispiel aus Zeitungstexten, ihr Rock bekam die Textur eines karierten Geschirrtuchs. Die einzelnen Seiten wirken dadurch lebendiger und laden zur näheren Betrachtung ein.

Die Protagonisten in unserem Buch haben freundliche und einfach zu entschlüsselnde Gesichtsausdrücke. Damit können sich die Leser leichter mit den Figuren identifizieren und die Geschichte mit einem positiven Gefühl miterleben.

Media-Chronik:

„Inklusives Lernen (...) ist gekennzeichnet durch ein nie langweilig werdendes Alltagsleben (...)!“

Gudrun Marci-Boehncke im Interview mit Anna van Beek

Die Referendarin Anna van Beek hat selbst ein Lehramt mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik an der TU Dortmund mit den Förderschwerpunkten Lernen und Körperlich-Motorische Entwicklung und den Fächern Deutsch und Mathe absolviert.

Seit einiger Zeit ist Sie als Referendarin an einer inklusiv arbeitenden Grundschule tätig und hat dort die Möglichkeit Erfahrungen im Team-Teaching zu sammeln und mit Schüler/-innen mit verschiedenen Förderschwerpunkten in inklusiven Lernsettings zu arbeiten.

Im Interview berichtet Sie über Ihren Unterrichtsalltag an Ihrer Ausbildungsschule, nimmt Stellung zu den Themen Differenzierung, Lehrerausbildung sowie den Potenzialen von inklusiven Lehr- und Lernsituationen und den Möglichkeiten von digitalen Medien im inklusiven Kontext.

Hören Sie sich das Interview gerne auf Eldorado unter folgendem Link an:

<http://hdl.handle.net/2003/34088>

Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr herzlich für das Interview und wünschen viel Spaß beim Anhören!

Slam- Poeterei





© Fotograf: Hans Tichi

„Lektora“

- Möglichkeiten zur Initiierung von Poetry Slams in Schulen und Co.

Corinna Wulf im Interview mit Karsten Strack

Wulf: *Sehr geehrter Herr Strack, zunächst einmal herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklären den Leser/-innen der DoLiMette Ihr Konzept von Lektora zur Initiierung von Poetry-Slam-Workshops vorzustellen.*

Kommen wir zunächst zu Ihrer Person: Was machen Sie beruflich und wie lange beschäftigen Sie sich selbst schon mit dem Thema Poetry Slam?

Strack: *Ich bin Geschäftsführer der Lektora GmbH, die der größte deutschsprachige Poetry-Slam-Verlag ist, die Workshops und Veranstaltungen zum Thema anbietet und die ansonsten Dienstleister im Segment Erstellung von Druckvorlagen aller Art und Büchern ist. Ich selbst beschäftige mich seit Mitte der 1990-er Jahre als Slammer mit dem Thema. Dann kam die Verlags- und Veranstaltertätigkeit hinzu und seit 2006 unterrichte ich Poetry Slam an der Universität Paderborn, an Schulen und Kultureinrichtungen und gebe Lehrerfortbildungen.*

Wulf: *Wie sind Sie dann zu Lektora gekommen?*

Strack: Ich habe das Unternehmen Anfang des neuen Jahrtausends gegründet, weil ich wollte, dass der Poetry-Slam und das „Büchermachen“ im Allgemeinen Teil meines Berufslebens wird.

Wulf: *Sie bieten ja explizit auch Workshops für Schulen zum Poetry Slam an. Seit wann existiert das Angebot und welche Schulformen und Jahrgänge werden durch das Format angesprochen?*

Strack: Seit Ende 2006 biete ich Poetry-Slam-Workshops u.a. für Schülerinnen und Schüler an. Geeignet in seiner ursprünglichen Form ist es für alle Jahrgänge an allen Schulformen ab der 8. Klasse, aber auch an Grundschulen habe ich schon Slam-Workshops angeboten.

Wulf: *Warum eignen sich Poetry-Slams Ihrer Meinung nach für den schulischen Kontext?*

Strack: Poetry-Slam-Workshops werden insbesondere von Schulen stark nachgefragt. Das liegt vor allem daran, dass hier - im Gegensatz zu Schreibwerkstätten - nicht nur das kreative Schreiben gefördert wird, sondern dass dabei auch performative Fähigkeiten und Kommunikationstechniken geschult werden. Diese Soft-Skills sind auf vielfältigen Ebenen des späteren Berufslebens gefragt und die ihre Vermittlung vor einem sprachlich-künstlerischen Hintergrund im Poetry-Slam-Workshop ist in ihrer Qualität konkurrenzlos. Schulen und Ministerien haben längst erkannt, dass solche Workshops ein echtes Erfolgsmodell in der Jugendförderung sind.

Wulf: *Wie können wir uns so einen Workshop dann vorstellen? Wie läuft das Ganze ab (Ort, Kosten, Konzept etc.)?*

Strack: Meistens komme ich an die Schulen und gebe den Workshop im Klassenraum, in der Aula oder im Medienraum. Die Teilnehmeranzahl liegt idealerweise zwischen vier und 20 Teilnehmern (die max. Gruppengröße sind in meinen Workshops 30 Personen). Ich biete im Hinblick auf den Zeitumfang mehrere Größenordnungen an: Vom 3-schulstündigen Präsentationsworkshop über einen 6-schulstündigen bis hin zu einem 10-schulstündigen Workshop mit anschließendem Teilnehmer-Slam. Zu Beginn eines 6- oder 10-schulstündigen Workshops mache ich die Schülerinnen und Schüler mit der Geschichte und dem Regelwerk vertraut, dann zeige ich Beispielvideoclips von Slam-Vorträgen und performe auch mal selbst, um das Ganze praktisch erfahrbar zu machen. Gemeinsam mit der Gruppe analysieren wir die Praxisbeiträge, um dem Format Poetry Slam näher zu kommen, typische Merkmale herauszufiltern, die Stilvielfalt zu dokumentieren etc. Im Anschluss folgen im bunten Mix einige kürzere Text- und Performanceübungen, bevor ich einen kurzen Theorie-Block einpflege zu den Fragestellungen "Was muss ich tun, wenn ich an einem Slam teilnehmen möchte?", "Was zeichnet die enorm vernetzte Poetry-Slam-Szene aus?" und "Gibt es das Berufsbild Poetry Slammer?" Im Anschluss daran begleite ich die Schülerinnen und Schüler beim Verfassen eines vollständigen eigenen Textes und bei Einüben des Vortrags. Die Intensität dieses Parts variiert je nach zeitlichem Umfang des Workshops. Zielsetzung ist auf jeden Fall, dass jeder Schüler einen eigenen Text oder Textanfang formuliert hat, den er bei einem Slam sofort oder nach Überarbeitung vortragen könnte. Bezüglich der Kosten orientiere ich mich an 50,00 EUR je Schulstunde zzgl. MwSt. und bei Anreisen über 30 Kilometer je Strecke erhebe ich eine

Wulf: *Müssen Lehrkräfte dabei irgendetwas beachten?*

Strack: Die Lehrkräfte sollten sich im Vorfeld idealerweise mit dem Thema Poetry Slam vertraut machen. Ich empfehle dazu auf jeden Fall den Besuch eines Slams und - optional - den Besuch einer Lehrerfortbildung.

Wulf: *Wie wird das Angebot bisher angenommen? Hat sich in den letzten Monaten oder Jahren hier etwas verändert?*

Strack: Das Angebot wird sehr gut angenommen, die Tendenz ist eher steigend. Allein in den letzten drei Jahren habe ich ca. 200 Workshops und Präsentationen abgehalten.

Wulf: Was war bisher Ihre schönste und was Ihre negativste Erfahrung bei der Initiierung von Poetry-Slam-Workshops mit Schüler/-innen und/oder Lehrkräften?

Strack: Die schönste unter sehr vielen positiven Erfahrungen für mich war, dass sich ein Schüler, der neben der Schule im elterlichen Dönerladen so viel arbeiten musste, dass er quasi keine eigene Freizeit mehr hatte, beim Workshop als veritabler Rapper entpuppte, was niemand - auch er selbst nicht - vorher wusste. Er hat nach dem Workshop mit seinen Eltern gesprochen, die seine Arbeitskapazitäten dann reduziert haben. Seitdem trifft man ihn ab und an beim Slam und noch viel häufiger als MC auf der Rapbühne.

Die negativste Erfahrung war die Zusammenarbeit mit einem Lehrer, der die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines von mir geleiteten Workshops mit selbtherrlicher, aber absolut inkompetenter Kritik derartig verunsicherte, dass ich ihn mit Hilfe des Schulleiters aus dem Workshop schmeißen musste - was davor und danach kein zweites Mal passiert ist. Generell gefällt es mir sehr gut, wenn die Lehrkräfte an meinen Workshops teilnehmen oder diese gemeinsam mit mir gestalten.

Wulf: Was Sie zum Schluss noch sagen wollen:

Strack: Poetry Slam ist für mich nicht nur Beruf, sondern Leidenschaft: Ich werde immer Fan sein.

Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr herzlich für das Interview und die gelungene Kommunikation!

Saures

Emanzipation, Inklusion – und Abtreten!

Wann sich Menschenrechte lohnen...

Gudrun Marci-Boehncke

„Bleib’ mir nur weg mit Inklusion! Eigentlich will die keiner! Frag’ mal die Lehrer und Verwaltungsleute in den Städten! Nur traut man sich schon gar nicht mehr, das öffentlich zu sagen!“ – Mit diesem Satz begann kürzlich eine entfernte jüngere Bekannte von mir die Diskussion über einen Vorschlag zu einem inklusiven Projekt.

Hoppla – solchen Gegenwind hatte ich nicht erwartet! Klar, viele wissen noch nicht, wie man das realisieren soll – aber deshalb den Aufruf, dieses Menschenrecht gesamtgesellschaftlich auch umzusetzen, derartig vehement abzulehnen....damit hatte ich nicht gerechnet und habe mich vor einer Antwort auch erst mal schütteln müssen! Waren wir da nicht schon weiter? Hatten wir nicht erst in den 80er/90er Jahren mit der Etablierung von damals noch „Frauenbeauftragten“ in Städten, Kommunen, Universitäten Instanzen geschaffen, die politische Macht zugesprochen bekommen hatten, sich für die Akzeptanz und Realisierung des Gleichstellungsanspruchs von Frauen einzusetzen und diesen umzusetzen? War damit nicht ein grundsätzliches Problem unserer Gesellschaft politisch angegangen worden: nämlich die Ausgrenzung unterschiedlicher Gruppen aus einem

bestimmten in Deutschland schon traditionellen und auf jeden Fall chauvinistischen Gesellschaftsverständnis heraus? Hatte da nicht endlich ein Ernstmachen mit den Ideen der Aufklärung begonnen? Ein preußischer Verwaltungsbeamter, Theodor Gottlieb von Hippel, war Ende des 18. Jahrhunderts in die „Irrenanstalt“ eingewiesen worden, weil er doch tatsächlich als Mann in leitender Verwaltungsstelle die „bürgerliche Verbesserung der Weiber“ gefordert hatte und dies zur Versittlichung der gesamten Gesellschaft – also begründet immerhin mit Stufe 5 der moralischen Entwicklung nach Kohlberg! Von wegen: er erkrankte nach und nach!? Man hielt ihn – und zwar in sehr bekannten Kreisen der Dichter und Staatmänner – in dieser Hinsicht für „wirr“ und entfernte ihn aus dem Staatsdienst. Wie konnte er? Frauen?

Und – was vielen Studierenden heute wie Ammenmärchen vorkommen mag – das ist alles eigentlich noch nicht lange grundsätzlich anders! Noch in meiner Studienzeit durften zwar Hunde in die Uni mitgebracht werden – aber bitte keine Kinder – ihh! Die durfte man auch nicht im Büro beaufsichtigen, wie wir das damals vorhatten. Mit einer gleichfalls als junge Mutter

promovierenden Kommilitonin hatte ich mich zusammen getan. Ihr Sohn war genauso alt wie meiner – noch kein Jahr! Und wir wollten die Kids wechselweise beaufsichtigen auf ihren Spieldecken, damit die je andere ein bisschen Zeit zu den langwierigen Katalogrecherchen hatte. Wie gesagt, damals, als es noch kein Internet gab! Eigentlich wollten wir das zu einem kleinen „Mütterraum“ ausweiten, an dem mehr Studierende in dieser Form die Kinder hüten könnten. Abgelehnt! Und zwar mit dem Hinweis: Es gibt keine Kinderklos! Und damals gab es auch noch keine Wickeltische! Die Türen in den Gebäuden gingen nicht automatisch so auf, dass man da mit dem Kinderwagen durchgekommen wäre, in die Fahrstühle gingen die Kinderwagen zum Teil erst gar nicht hinein. Was das alles kosten würde! Wo kämen wir dann hin! Man kann sich schließlich entscheiden, ob man Kinder haben will oder Wissenschaft machen möchte! - Hier hat sich so viel getan! Universitäten – auch unsere – beruft heute explizit Frauen, die beides vereinbaren wollen. Und zahlt auch dafür. Und universitär scheint Inklusion im breiten Verständnis der UN-Konvention inzwischen immer selbstverständlicher zu werden. Partizipation in allen Lebenslagen ohne fremde Hilfe ist das Ziel. Ja, das kostet Geld – auch außerhalb der Universität: in den Schulen, Bibliotheken, im Verkehr, im Handel etc. Wie seinerzeit die Wickeltische und Damentoiletten in öffentlichen Gebäuden wie Universitäten oder dem Parlament! Das Kosten-Argument ist und war immer schon vorgeschoben. Vergleichen wir doch mal die Elbphilharmonie oder den Berliner Flughafen mit den Kosten für alle

Wickeltische in den Universitäten deutschlandweit – und fragen wir auch: welches Menschenrecht bedienen diese beiden? Und jetzt Inklusion! Bauliche Strukturen sind das kleinste Problem – aber das Umdenken ist schwer! Gewohnte Sichtweisen auf Leistung verändern, auf das, was Menschen „messbar“ macht, ihren „Wert“ – das rüttelt vermeintlich an den Grundfesten unserer kapitalistischen Gesellschaft! Jünger, schneller, besser – deshalb haben wir doch Bologna, machen G 8! Weil wir auf dem internationalen Markt konkurrenzfähig bleiben sollen. Inklusion wirft uns da zurück! Entweder, die Schüler brauchen länger, wenn sie gemeinsam lernen, oder sie kommen halt nicht mehr so weit.... meint man. Und außerdem: was das für die Lehrer/innen heißt! Die haben dafür keine Entlastungsstunden! Die können das nicht mehr dazu lernen – und soviel Fortbildung kann auch keiner bezahlen. Am Gymnasium braucht es das erst recht nicht – das ist ja traditionell die Schule für die Guten! Warum sollen die Lehrer/-innen hier plötzlich differenzieren und mit Sonderpädagogen/-innen zusammen arbeiten? Das steht im Widerspruch zum quasi propädeutischen Charakter einer Oberstufe, die ja auf das Studium vorbereiten soll. Schüler mit Hörgerät – ja, gerade noch! Auch Rolli-Fahrer: geht! Aber schon Diabetiker werden u.U. schwierig, und Schüler/-innen, die blind sind oder gehörlos oder Spastiker sind oder, oder, oder....? Dafür ist nicht nur kein Personal da – damit ist man vor allem sozial überfordert. Geld ist ein einfaches Argument, das man am Stammtisch auch versteht und das die Verantwortung vom einzelnen auf das

vermeintliche Gemeinwesen verlagert. Unsere Steuergelder! Und jetzt darf man aus lauter politischer Korrektheit das auch noch nicht mal mehr sagen!

Recht so! Und soviel zu den Menschenrechten in Deutschland!

Seltsam, dass jetzt auch gerade die Sterbehilfe so intensiv diskutiert wird. Und man hier doch so vehement auf die Selbstbestimmung des todkranken Menschen pocht! Es scheint nur noch darum zu gehen, wer alles die Todespille geben kann und wie viele vorher unterschreiben müssen – pro forma! Komisch, dass das so einfach geht! Und auch die Politik nur wenig Gegenwehr zeigt. Bei der Diskussion um den Paragraphen 218 war das noch ganz anders gewesen! Und ich hatte naiverweise angenommen, wir hätten in Sachen Menschenrechte irgendwie dazu gelernt! Aber – stimmt! Man kann das auch anders verstehen: Die Abtreibung verhindert ja Steuerzahler!

Bei der mehr oder weniger selbstbestimmten Sterbehilfe ist das anders! Da spart man Pflegekosten! Weg mit den Babyboomern! Wenn die ihre Emanzipation und Inklusion erkämpfen wollen – bitte! Aber irgendwann werden sie dafür zur Kasse gebeten. Ist doch klar! Wer soll denn das auch Dauer bezahlen? Na, sie selbst doch bitte! Es geht schließlich auch anders: „Emanzipiert sind wir selber“ hatte doch jemand gesagt, oder?

NEU: Aus der Praxis! Praxisberichte, Projektideen und -erfahrungen und vieles mehr!



© Wulf

„Krimi total!“ – Digitale Krimirallye via iPad

Ein inklusives Medienprojekt zur Erstellung einer digitalen Krimi-Rallye mit Schüler/-innen mit und ohne Förderbedarf

Corinna Wulf

Eine Studie der Aktion Mensch (2010) konnte belegen, dass Menschen mit Behinderung an 6,5 Tagen pro Woche (im Gegensatz zu Menschen ohne Behinderung mit 5,1 Tagen pro Woche) – durchschnittlich also fast täglich – online sind (vgl. Aktion Mensch – Studie Web 2.0 2010, [online]). Dieser

Personenkreis nutzt demnach das Internet, um sich auszutauschen, sich zu informieren und Kontakte zu pflegen, besonders häufig. Trotzdem wurde ihm bisher innerhalb der Medienbildung nur ein geringer Stellenwert zugeschrieben (vgl. Schnaak 2012, 17) – gesellschaftliche Teilhabe realisiert sich

jedoch auch über digitale Medien, so wie es explizit von der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert wird (vgl. UN 2009).

Barrierefreiheit in verschiedenen Medien ist deshalb eine zentrale Voraussetzung für Inklusion, der bereits seit vielen Jahren in Form von unterstützender Kommunikation und entsprechenden Technologien Beachtung geschenkt wurde.

Inklusive Medienbildung (hier verstanden als Medienbildung in inklusiven Gruppen) stellt jedoch einen relativ neuen Ansatz dar, der erst seit wenigen Jahren bildungspolitisch mitgedacht wird. Dies meint, dass zu einem gelingenden Inklusionsprozess aus medialer Perspektive dazu gehört, in (außer-)schulischen Kontexten d.h. in Lehr- und Lernprozessen von allen Kindern und Jugendlichen, Medien zu involvieren und somit verschiedene soziale und mediale Kompetenzen bei allen Heranwachsenden zu fördern.

Diese Forderung wurde dazu erstmalig bewusst im Jahr 2011 von der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ berücksichtigt, indem Ausgrenzungen und soziale Ungleichheiten bei der Vermittlung von Medienkompetenz für bestimmte Zielgruppen explizit mit berücksichtigt wurde und zwar in Form von sonder-, integrations-, und inklusionspädagogischen Handlungsfeldern.

Dies stellte einen Arbeitsschwerpunkt der Initiative auf dem Medienpädagogischen Kongress im Jahr 2011 dar (vgl. Keine Bildung ohne Medien 2011 [online]).

Festgehalten werden kann somit, dass die Verknüpfung von sonder- und medienpädagogischen Themen ein noch relativ junges Forschungsfeld ist, bei

dem Deutschland enormen Bedarf sowohl „in der Erarbeitung von Konzepten für die praktische Umsetzung der Vermittlung von Medienkompetenz für Menschen mit Behinderung, als auch in der theoretischen Auseinandersetzung“ (Bosse 2012, 436f) zu verzeichnen hat. Die Einbeziehung von Menschen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* wurde dazu im Bereich der Medienpädagogik als besonders schwierig bezeichnet (vgl. Ebd., 438).

Dieser Beitrag soll an diesen Bedarf anknüpfen und stellt ein inklusives Praxisbeispiel vor, welches zusammen mit Schüler/-innen einer Grundschule und einer Förderschule mit dem Schwerpunkt *Geistige Entwicklung* durchgeführt wurde und vor allem handlungs- und kommunikationsorientiert arbeitet.

Rahmeninformationen zum Projekt

Das Projekt „Krimi total!“ wurde im Kontext der berufsbegleitenden Weiterbildung „Inklusive Medienpädagogik 2014“ - ein Modellprojekt zur Umsetzung einer inklusiven Medienpädagogik in Nordrhein-Westfalen von der Landesgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW in Kooperation mit der Technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft GmbH, gefördert vom Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW, initiiert. Das Fortbildungsangebot richtet sich an alle Interessierte aus dem pädagogischen Bereich, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und/oder als Multiplikatoren fungieren wollen und verbindet dabei praxisorientiert medien- und behindertenspezifische

Themenbereiche. Nach der Teilnahme an fünf Modulen schließt die Weiterbildung mit einem individuellen, inklusiven Medienprojekt ab, welches jede/r Teilnehmer/-in eigenständig planen und durchführen muss. Die Projektgruppe soll dazu Kinder und/oder Jugendliche mit und ohne Behinderung berücksichtigen, um ein inklusives Lernsetting zu ermöglichen. Eine weitere Vorgabe ist, verschiedene Medien in das Projekt einzubinden, sodass ein gemeinsam entwickeltes Medienprodukt im Rahmen des Projekts entsteht.

Vorbereitung und Planung

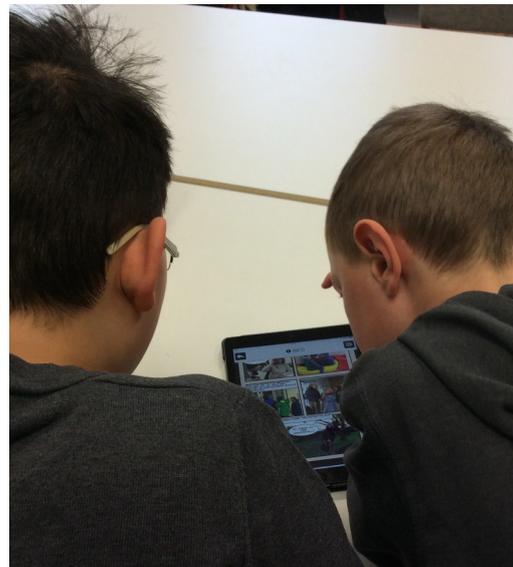
In der Stadt Hamm wurden einige Monate vor Projektbeginn vier Schulen mit iPad-Koffern ausgestattet - darunter auch die o.g. Förderschule mit dem Schwerpunkt *Geistige Entwicklung*. D.h. in Hamm wird zur Zeit kommunal stark diskutiert, wie Tablets in der Schule genutzt werden können - vor allem im Bereich der Mediengestaltung liegen dazu bisher wenig Erfahrungen vor. Basierend auf dieser Ausgangsbedingung wurde mit der entsprechenden Förderschule Kontakt aufgenommen, die sofort ihr Interesse bekundete. Eine nahegelegene Grundschule aus dem Stadtteil wurde ebenfalls „mit ins Boot“ geholt, sodass die Voraussetzung für ein inklusives Lernsetting gegeben war.

In Zusammenarbeit mit drei Lehrkräften wurden weitere Details zur Projektumsetzung besprochen und geplant. Parallel wurde Kontakt zum Medienzentrum Hamm aufgenommen, das weitere Tipps zur Umsetzung dieses medienpädagogischen Vorhabens äußerte und einem regelmäßigen

Austausch sowie einer kontinuierlichen Unterstützung zustimmte.

Grobplanung

Die Laufzeit des Projekt erstreckte sich über fünf Wochen im Zeitraum von November 2014 bis Dezember 2014 und wurde mit insgesamt fünf Projekttreffen à 3 Schulstunden sowie einer Abschlusspräsentation realisiert. Zum Einsatz kamen je nach Bedarf bis zu fünf iPads, gearbeitet wurde mit den Apps Actionbound, Garageband, Comiclife, iMovie und der Kamerafunktion.



© Wulf

Insgesamt handelte es sich bei diesem Projekt um ein *inklusives Medienprojekt*, bei dem sich vier Schüler/-innen der Grundschule (4. Jahrgangsstufe) und vier Schüler/-innen einer Förderschule mit dem Schwerpunkt *Geistige Entwicklung* (12 – 13 Jahre) näher mit dem Genre *Krimi* befassen sollten. Entwickelt wurden dazu eigene kleine Rätsel via iPad sowie als Endprodukt eine digitale Krimi-Rallye, bei dem die Schüler/-innen eine eigene Krimi-Geschichte mit Hilfe von Videos, Audios, Aufgaben und Fragen realisierten.

Umgesetzt wurde das Ganze über die App *Actionbound*, mit der die Nutzer/-innen die Krimi-Rallye abrufen und dann auch interaktiv über Frage- und kleine Aufgabenstellungen mit raten und den Fall lösen können. Dazu wurden unterschiedliche Stationen, die zur Aufklärung des Krimifalls beitragen, entwickelt und in verschiedenen medialen Formen (Comic, Foto-Filme, Videos, Audio) über die App *Actionbound* abrufbar gemacht. Ziel der Maßnahme war die Förderung mediengestalterischer Kompetenzen im inklusiven Lern- und Arbeitskontext.

Feinplanung

Im Folgenden werden die einzelnen Projekttreffen näher dargestellt. Dazu können zum einen der Inhalt sowie die Zielsetzung der einzelnen Treffen entnommen werden. Zum anderen wird ein Überblick über die geförderten Kompetenzen bezogen auf den Medienpass NRW gegeben.

Bezug genommen wird dabei auf die Teilkompetenzen der Jahrgangstufen vier bis sechs. Da es keinen Kompetenzrahmen für Schüler/-innen der Förderschulen gibt und die Teilkompetenzen des Medienpasses als Richtwerte für die einzelnen Klassen allgemein gültig sind, scheint ein Bezug zu diesen Jahrgangsstufen sinnvoll, da die Schüler/-innen altersmäßig in diesen Bereich einzuordnen sind.

Vorab soll außerdem darauf hingewiesen werden, dass neben den medialen Kompetenzen auch das literarische Lernen im Fokus des Projekts stand. Dazu gehören Teilkompetenzen wie die Imaginationsfähigkeit, das literarische Gespräch oder das Nachvollziehen von

Figurenperspektiven (vgl. Spinner 2006) in Form der eigenen Rolle im ausgedachten Krimi.

Folgende sonderpädagogischen Zielsetzungen standen im Rahmen des Projekts ebenfalls im Vordergrund, welche aus den Vorgaben zum sonderpädagogischen Förderbedarf bei Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 1998) entnommen wurden:

- Förderung in den Bereichen der Motorik, der Kommunikation und des Sozialverhaltens
- Entwicklung von Merkfähigkeit, vorausschauendes Denken und Problemlöseverhalten (z.B. beim Filmdreh und der Verkörperung der eigenen Rolle)
- Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit durch Lautsprache sowie mit und in Medien
- Aufbau und Gestaltung des sprachlichen Ausdrucksvermögens und des Sprechvermögens
- Anwenden von Begriffen im Themenfeld Krimi (z.B. Tatort, Täter, Zeugenbefragung, Hinweise, Detektive)
- Entwicklung einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit
- Erarbeiten von Kenntnissen im Bereich Technik

Nachfolgend sind die Projektplanung und die Ausformulierung der einzelnen Projekttreffen in tabellarischer Form aufgeführt:

Projekt-treffen	Ziel des Treffens	Verlauf	Kompetenzen laut Medienpass NRW
1	Einstieg + Kennerlernen	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg: Vorstellen des Projekts und des Verlaufs - Vorlesen von zwei Mitmachkrimis (Schwerpunkt: visuell und auditiv) → Lösen der Krimis in der Projektgruppe - Erstellung erster Medienprodukte/ Verwendung von iPads zur kreativen Mediennutzung → Erstellung eigener Rätsel mit Hilfe von Fotos/ Audioaufnahmen - Kennenlernen und Ausprobieren der App „Actionbound“ → gefundener „Schatz“ bei der Rallye = Kriterien für den eigenen Krimi 	<p>Klasse 4: Bedienen und Anwenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS wenden Basisfunktionen digitaler Medien an <p>Klasse 5 und 6: Bedienen und Anwenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS wenden Standardfunktionen von Video- und Audioprogrammen an - SuS wenden Standardfunktionen eines Betriebssystems an <p>Klasse 4 -6: Produzieren und Präsentieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS erstellen unter Anleitung ein einfaches Medienprodukt
2	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit dem Genre „Krimi“ - Erstellung eines Storyboards/ Was ist in unserem Krimi passiert? Wer übernimmt welche Rolle? - kriteriengeleitet → Entwicklung der Story 	<p>Klasse 5 und 6: Produzieren und Präsentieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS entwickeln einen groben Projektplan für die Erstellung eines Medienproduktes
3 + 4	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle - Ausarbeitung der einzelnen Stationen für die Krimi-Rallye (Fotos schießen, Videos drehen, Audios aufnehmen) <p>→ Im Anschluss der Treffen: Zusammenschneiden des Materials über iMovie & Garageband + Einbindung in die App Actionbound</p>	<p>Klasse 4: Bedienen und Anwenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS wenden Basisfunktionen digitaler Medien an <p>Klasse 5 und 6: Bedienen und Anwenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS wenden Standardfunktionen von Video- und Audioprogrammen an - SuS wenden Standardfunktionen eines Betriebssystems an

			<p>Klasse 4 – 6:</p> <p>Kommunizieren und Kooperieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS nutzen altersgemäße Medien zur Zusammenarbeit in schulischen Projekten <p><i>Produzieren und Präsentieren:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS erstellen unter Anleitung ein einfaches Medienprodukt
5	Probedurchlauf + Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - SuS führen die Rallye erstmalig in zweier Teams durch, Einsehen des Endprodukts - Reflexion des Projekts mit den Schwerpunkten der inklusiven Zusammenarbeit und der Arbeit mit den iPads 	s.o.
Ab-schluss-präsen-tation	Präsentation der Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> - Abschlusstreffen mit Eltern, Lehrkräften, Schulleitern/-innen, Stadtvertretern/-innen und der Presse zur Vorstellung der Projektidee - im Anschluss: je ein Schüler/eine Schülerin führt die Krimirallye als „Experte“ mit 2-3 Erwachsenen an einem iPad durch 	<p>Klasse 4 – 6:</p> <p>Produzieren und Präsentieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS stellen ihre Arbeitsergebnisse vor. - SuS präsentieren ihr Medienprodukt vor Mitschülerinnen und Mitschülern.

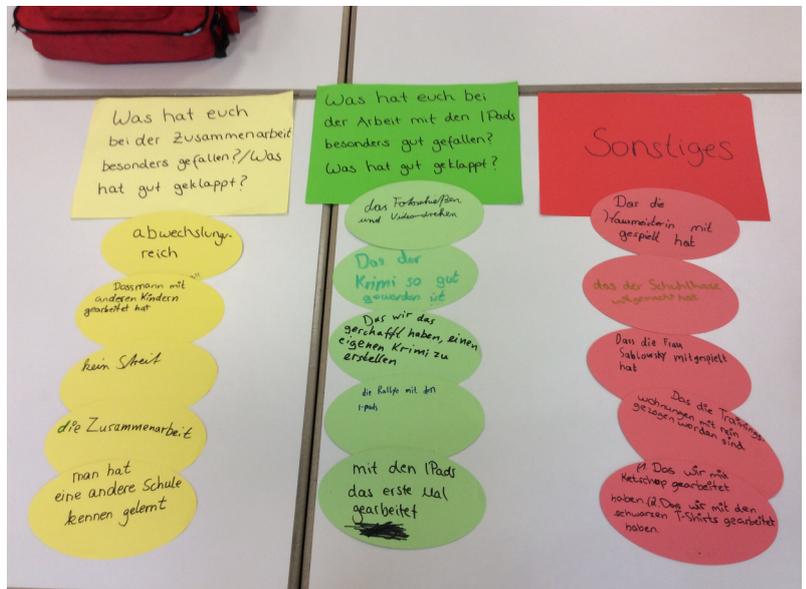
Projektabschluss

Wie der Projektplanung zu entnehmen ist, wurde das Projektergebnis im Rahmen einer Abschlusspräsentation vor einigen Mitschüler(n)/-innen, den Schulleitungen, einigen Lehrkräften, einigen Stadtvertretern/-innen, Vertretern/-innen des Medienzentrums Hamm und der Presse vorgestellt. Dazu wurden zunächst das Projektsetting sowie der Verlauf und die Projektziele von der Leitung des Projekts erklärt. Im Anschluss konnten die geladenen Gäste die Krimi-Rallye digital über ein iPad eigenständig in Teams durchführen. Die Projektschüler/-innen leisteten den Erwachsenen dazu technische Unterstützung – quasi als Experten/-innen – und waren sichtlich stolz auf das Ergebnis. Zum Schluss wurden außerdem die Reflexionsergebnisse der Schüler/-innen präsentiert, welche in der vorherigen Sitzung auf Moderationskarten gesammelt und schriftlich fixiert wurden. Vorgegeben waren dazu drei Kategorien bzw. Fragestellungen, zu denen die Schüler/-innen ihre Meinungen und Erfahrungen wiedergeben sollten:

1. Was hat euch bei der Zusammenarbeit besonders gut gefallen? Was hat gut geklappt? (Inklusionsgedanke)
2. Was hat euch bei der Arbeit mit den iPads besonders gut gefallen? Was hat gut geklappt? (Medienkompetenz)
3. Sonstiges

Die Antworten waren insgesamt sehr vielseitig und konnten den Gästen weitere Projekteindrücke vermitteln. So sei das Projekt sehr abwechslungsreich gewesen, bei der auch die

Zusammenarbeit in der Gruppe gut funktionierte. Auch die Arbeit mit den iPads und dass das Endprodukt (der Krimi) so gut geworden ist, wurde positiv von den Projektteilnehmer(n)/-innen gesehen.



© Wulf

Insgesamt stieß das Projekt also bei allen Beteiligten auf sehr viel positive Resonanz und kann als „Mutmacher“ für weitere innovative, inklusive und mediale Lernsettings dienen.

Fazit

Das vorgestellte inklusive Medienprojekt kann als gelungenes Praxisbeispiel angeführt werden, welches die Zielsetzung verfolgte, die Felder der Inklusion und der Medienbildung miteinander zu kombinieren. Im Rahmen der Projektarbeit konnten viele verschiedene mediale und soziale Kompetenzen bei den Projektschüler/-innen gefördert werden.

Bei der Reflexion des Projekts wurde deutlich, dass vor allem die

Grundschüler/-innen den Mehrwert dieser Zusammenarbeit und der Arbeit mit den iPads auch klar erkannt haben. In diesem Prozess fiel auf, dass sich die Förderschüler/-innen stark zurückhielten – doch immerhin kamen auch von ihrer Seite zwei positive Rückmeldungen zum Projekt. Nach Rücksprache mit der Klassenleitung wurde deutlich, dass die Reflexionsfähigkeit der Förderschüler weniger stark ausgeprägt ist als bei den Grundschüler(n)/-innen. Auch die teils mangelnden schriftsprachlichen Kenntnisse der Förderschüler führten zu einer Zurückhaltung beim Zusammentragen der Reflexionsergebnisse. Bei direkter Ansprache der Schüler konnten jedoch ein paar Meinungen gemeinsam schriftlich notiert werden. Auch auf die Frage, ob die Schüler/-innen noch mal

an so einem Projekt teilnehmen wollen würden, wurde von *allen* eindeutig bejaht.

Insgesamt konnten sich alle Schüler/-innen kreativ im Projekt beteiligen, sodass alle Beteiligten sowohl schauspielerisch als auch technisch via iPad in das Projektgeschehen involviert waren. Gerade der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz bewährte sich im Rahmen dieses Projekts, sodass sich sämtliche Projektteilnehmer/-innen mit ihren eigenen Ideen und Fähigkeiten einbringen konnten. Eine gegenseitige Unterstützung und Sensibilität war im Rahmen der Gruppe und seitens der Projektleitung stets gegeben, wodurch ein zufriedenstellendes Ergebnis für alle erreicht und ein inklusives Lernen, bei dem von- und miteinander gelernt werden konnte, ermöglicht wurde.

Literatur:

- Bosse, Ingo (20): Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In: Schulz-Zander, Renate et. al. (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9. VS: Wiesbaden. 431 – 453.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.(2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
<http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>
- Keine Bildung ohne Medien (2011): Medienpädagogischer Kongress 2011. Arbeitsgruppen. (Online).
<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/arbeitsgruppen/> [02.01.2015].
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf (Stand: 04.01.2015).
- Schnaak, Thomas/Böhmgig, Susanne (2012): Inklusive Medienpädagogik – Was ist das? In: Landesarbeitsgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V. in Kooperation mit der Technischen Jugendfreizeit- und Bildungsgesellschaft gGmbH (2012): Materialien für eine inklusive Medienpädagogik. Schriften zur lokalen Medienarbeit Nr. 11. Paderborn. 17 – 22.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. 33 (2006) 200. 6-16.

Bethel - Leseprojekt für Kinder und Jugendliche mit Behinderung



Maria Becker

© Bethel-Projekt/Becker & Krings

Der Inklusionsdiskurs hält an, die Schullandschaft verändert sich. Lernenden 2000/2001 in NRW noch 16,3 Prozent der Schüler/-innen mit Behinderung in einer Grundschule, sind es 2012/13 bereits 33,6%. Im selben Jahr liegt die Inklusionsquote in der Primarstufe und Sekundarstufe 1 bei zusammengenommen 25,7 Prozent (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014). Nachdem sich Deutschland im Jahr 2009 mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems „auf allen Ebenen“ (Artikel 24, Absatz 1) verpflichtete, verabschiedete der Landtag NRW am 16. Oktober 2013 das erste Inklusionsgesetz. Eltern können nun selbst bestimmen, ob sie ihr Kind mit sonderpädagogischem

Unterstützungsbedarf in einer Förderschule unterrichten lassen oder sich für das Konzept des Gemeinsamen Unterrichts entscheiden.

In der konkreten Unterrichtssituation bedeutet Inklusion dann auch, dass die Anwesenheit beeinträchtigter Schüler/-innen nicht ohne Wirkung auf die gesamte pädagogische Lehr-/Lernumgebung bleibt. In der Folge müssen sich Lehrer/-innen der Primarstufe und Sekundarstufe I auf die neuen Anforderungen einstellen. Und das nicht nur in der Begegnung mit neuen Schüler/-innen, sondern auch in der Zusammenarbeit mit den betreuenden Förderlehrer/-innen. Schon im Jahr 1998 legte die KMK Schlüsselkompetenzen für nicht-sonderpädagogische Lehrkräfte fest:

- die Bereitschaft zur Kooperation und die Berücksichtigung sonderpädagogischer, therapeutischer und pflegerischer Belange im Unterricht,
- die Förderung des gemeinsamen Lebens und Lernens in der Schule,
- die Förderung der Kontakte zu Nichtbehinderten und auch zu anderen Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen,
- die Förderung der Zusammenarbeit mit den Personen der Schule, die für Unterricht und Erziehung aller Kinder und Jugendlichen Verantwortung tragen,
- die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Leseprojekt

In Anerkennung der neuen Entwicklung sind auch die Hochschulen dahingehend gefordert, inklusive Perspektiven zu integrieren, sowohl in der Allgemeinen Pädagogik als auch in anderen Fächern der Lehramtsausbildung. Am Institut für deutsche Sprache und Literatur der TU Dortmund erhalten Studierende seit 2010 das fakultative Angebot, an einem *Leseprojekt* für Kinder und Jugendliche mit geistiger, emotional-sozialer und/oder körperlicher Behinderung teilzunehmen. Das in Kooperation mit der Stiftung Bethel *Haus am Funkturm* (Dortmund Brackel) organisierte Projekt bestimmt den Adressatenkreis zweifach: Zum einen sind Lehramtsstudierende angesprochen, die sich unter Berücksichtigung fachlicher Perspektiven auf inklusive Anforderungen vorbereiten wollen. Zum anderen Kinder und Jugendlichen der Einrichtung Bethel, denen ein konkreter Zugang zu literarischen Texten geboten wird.



© Bethel-Projekt/Becker & Krings

In regelmäßigen Abständen erhalten sie die Möglichkeit, das Projekt als Teil ihrer organisierten Tagesgestaltung zu besuchen.

Das *Leseprojekt* richtet sich kurzum nicht nur an Studierende des Studiengangs Sonderpädagogik, sondern insbesondere an angehende Lehrkräfte der Primarstufe und Sekundarstufe I. Um vor allem unerfahrene Teilnehmer/-innen auf den Umgang mit behinderten Menschen vorzubereiten, ist der Besuch einer Vorbesprechung obligatorisch, in der über die Einrichtung Bethel sowie über die allgemeine Vorbereitung und Durchführung des Projekts informiert wird. Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sind projektbegleitende Prinzipien, die mit der Recherche geeigneter Primärliteratur und der Planung eines kreativen literarischen Umgangs zusammenfallen. Unter Berücksichtigung der zielgruppenspezifischen Anforderungen verlangt die Literaturrecherche neben der grundsätzlichen Beachtung des kognitiven Anspruchs auf sprachlich-stilistischer und formaler Ebene (vgl.

Gansel 2010) folgende Überlegungen: Inklusives Potential weisen Texte für jüngere Bewohner/-innen besonders dann auf, wenn es sich um Werke mit geringem Umfang und innovativem Gestaltungsspektrum handelt, während im Hinblick auf Jugendliche vor allem thematisch attraktive Leseangebote zu wählen sind. Die Durchführung des Projekts vollzieht sich in zwei Schritten: Der gewählte Text wird vorgelesen und im Anschluss zum Gegenstand einer literarischen Handlung gemacht.

Vorlesesituation

Das Vorlesen der Teilnehmer/-innen verlangt ein entschleunigtes Miteinander, das Innehalten und Wiederholen zentraler Inhalte, die Verständnissicherung und das Anknüpfen an persönliche Erfahrungen durch Zwischenfragen. Viele Studierende müssen sich auf eine neue Lesesituation einstellen, die mit der Besonderheit der Zielgruppe korreliert. Merkmale wie Distanzlosigkeit, vorlautes Dazwischenrufen oder auch Schweigen, die unzureichende Berücksichtigung der eigenen Erwartungen und Äußerungen, Stammel- und Redefehler von Kindern mit geistiger Behinderung etc. (vgl. Mühl 2000) erfordern neue Reaktions- und Handlungsweisen, die hier erprobt werden können. Zentrales Ziel der Vorlesesituation ist die Gesprächsförderung der Bewohner/-innen, die sich in sprachlicher Ausdrucksfähigkeit oder Kommunikationskompetenz (Gesprächsbereitschaft, gelungener Sprecherwechsel etc.) äußert (Mühl 2000) und durch die eigene Zurückhaltung und Impulsgebung

erreicht werden kann. In gleicher Weise wird auch die Vorlesekompetenz der Teilnehmenden geschult. Um aufmerksames Zuhören steuern bzw. halten und individuelle Erlebnissfähigkeit herausfordern zu können, sind nicht nur Pausen, Lautstärke und eine deutliche Aussprache zu beachten, sondern Texte generell rhythmisch und intoniert zu lesen.

Literarische Handlungen und Ziele

Der Vorlese- und Gesprächssituation schließen sich unter Rückgriff auf den literarischen Text Aufgaben an, die dem Bedürfnis nach gestalterischer oder musikalischer Aktivität gerecht werden. Handlungsorientierte Methoden können allerdings auch ungewöhnlichere Formen annehmen, wie sich in der Praxis bereits zeigte: Geocaching, unsinnige Erfindungen, Kostümierungen etc. (näheres dazu s. Judith Wulf mit dem Artikel „Alle lieben Rätsel“ in dieser Ausgabe, S. 74ff). Neben sonderpädagogischen Zielen steht auch das literarische Lernen im Fokus, wie die Förderung der subjektiven Involviertheit und Imaginationsfähigkeit, das Nachvollziehen von Figurenperspektiven oder das literarische Gespräch (vgl. Spinner 2006).



Und auch sonderpädagogische Ziele sind dann nicht mehr nur in der Stärkung der Gesprächskompetenz zu sehen, sondern auch in dem Ausbau der Wahrnehmung, der Emotionalität und des Sozialverhaltens, der Transferkompetenz, der Begriffsanwendung, Merkfähigkeit und Motorik, der Unterstützung der Ich-Identifikation, der Kooperation und Gruppenfähigkeit etc. (vgl. KMK 1998). Die Begrenzung des Projektumfangs auf zwei Zeitstunden sowie die Festlegung der allgemeinen Gruppengröße auf zwei bis fünf Bewohner/-innen und zwei bis drei Studierende sind sinnvolle Rahmenbedingungen, die das Erreichen der Ziele erleichtern.

Das *Leseprojekt* ist ein außerhalb der Schule und Hochschule organisiertes Angebot, das für Inklusion an Schulen sensibilisiert. In Artikel 8 der UN-Behindertenrechtskonvention wird dazu angehalten, das gesellschaftliche Bewusstsein zu stärken und „eine positive Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen“ zu fördern. Projekterfahrungen wie diese können die Begegnung im Gemeinsamen Unterricht erfolgreich verändern.

Kontakt:

1. Dr. phil. Maria Becker

2. Nora Krings

E-Mail: bethel-vorleseprojekt.fk15@tu-dortmund.de

Literatur:

- Gansel, Carsten (2010): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur: Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mühl, Heinz (2000): *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik* (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch*. 33 (2006) 200. S. 6-16.
- Kultusministerkonferenz (1998): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf (Stand: 22.12.2014).
- Vereinte Nationen (2009): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Deutsche Übersetzung. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf;jsessionid=655F08FEECE8F083617B12AC3B7F0E75?__blob=publicationFile (Stand: 22.12.2014)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Sonderheft Inklusion 01/14*. URL: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msw/sonderausgabe-von-schule-nrw-zum-thema-inklusion/1708> (Stand: 22.12.2014)

Alle lieben Rätsel!

– Eine mediale Umsetzung des Bethel-Leseprojekts zum gemeinsamen Rezipieren und Produzieren kleiner Rätselgeschichten

Judith Wulf

Was in vielen Ländern Europas bereits seit der Salamanca Erklärung 1994 effektiv praktiziert wird, soll nun auch Umsetzung im deutschen Bildungssystem finden: die Forderung nach und Förderung von inklusivem Lernen innerhalb unserer Klassenzimmer wird offenkundig greifbarer (vgl. Riddell 2012, 22). Nicht nur für die Instanz der Lehrkräfte, deren Klassengemeinschaften erweitert und hinsichtlich ihrer Heterogenität breiter gefächert werden, stellt der Inklusionsdiskurs hohe Anforderungen (vgl. Werning 2010, 2). Auch für angehende Lehramtsanwärter/-innen ist es an der Zeit, sich mit dem bildungspolitischen Wandel und den daraus resultierenden Ansprüchen bezüglich des eigenen, professionellen Handelns auseinanderzusetzen. Die notwendige Ausdifferenzierung in Methodik und Didaktik sowie die Bereitschaft zur interdisziplinären Teamarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften, Eltern und auch außerschulischen Kooperationspartnern erfordern nicht nur fachliche Kenntnisse, sondern auch praktische Erfahrungswerte, um den in der KMK festgelegten Schlüsselkompetenzen für nicht-sonderpädagogische Lehrkräfte nachkommen zu können (vgl.

Kultusministerkonferenz 2011, 19). Ein Bewusstsein hinsichtlich der thematischen Relevanz sowie die zunehmende Bereitschaft, sich sowohl innerhalb der eigenen, fachlichen Ausbildung, als auch innerhalb der persönlichen Einstellung mit diesem Thema auseinanderzusetzen, werden für die Lehrkräfte für Grund- sowie weiterführende Schulen unabdingbar.

Initiative ergreifen und Erfahrungen sammeln

Eine Studie von Kessel et al. (2014) zu impliziten Einstellungen von Lehramtsstudenten/-innen bezüglich der inklusiven Schulbildung belegt, dass diese dem Inklusionskonzept im Durchschnitt durchaus positiv gegenüber gestellt sind. Die Einstellungen dazu hängen vornehmlich mit zwei entscheidenden Faktoren zusammen: Sie erwiesen sich als umso positiver, a) je mehr Erfahrungswerte die Studierenden mit Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen aufzuweisen hatten und b) je häufiger sie sich bereits mit der Inklusionsdebatte auseinandergesetzt hatten (vgl. Kessels et al. 2014, 197).

Eine Möglichkeit zur

handlungsorientierten Auseinandersetzung bietet das *Bethel-Leseprojekt* der TU Dortmund. Dieses schafft besonders für Studierende, die bislang erst wenig oder auch gar nicht in Kontakt mit Menschen mit Behinderungen getreten sind, einen Raum, in dem sie bewusst eine Selbstverständlichkeit in der Interaktion mit diesen einüben können. Gleichzeitig wird den partizipierenden Kindern und Jugendlichen aus dem Bethel-Haus eine Gelegenheit zur gemeinsamen literarischen Rezeption und Auseinandersetzung geboten.

Im Folgenden soll exemplarisch der didaktische Aufbau einer solchen Lese- und Kommunikationssituation für Jugendliche geschildert werden, welche in derselben Form am 20. August 2014 im Bethel Haus durchgeführt worden ist. Daran teilgenommen hat eine Gruppe von acht Jugendlichen im Alter von 12 bis 24 Jahren mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung*, vereinzelt lagen zusätzlich leichte körperliche Beeinträchtigungen vor.

Das Kennenlernen und die gemeinsame Mission

Nachdem alle am Projekt teilnehmenden Jugendlichen in dem bereitgestellten Aufenthaltsraum zusammengekommen waren, konnte es losgehen. Als erstes wurden kurz das Vorgehen und die Ziele des gemeinsamen Treffens erklärt. Jeder stellte sich vor und bekam die Möglichkeit, sich hinsichtlich des bevorstehenden Vorhabens zu äußern. Um die literarische Brücke schlagen zu können, wurde der Gruppe dann mittels ausgedruckter Bilder die „Lakritz-

Bande“ vorgestellt, welche als Detektivbande in einer der verwendeten Geschichten agiert und deren Namen einfachheitshalber für die zweite Erzählung übernommen wurden. Die Jugendlichen wurden im nächsten Schritt gefragt, ob sie an den Rätselgeschichten der Detektivbande teilhaben wollen würden – als Begrüßungsritual der Lakritz-Bande gab es anschließend Lakritze für alle Anwesenden.

Rätselhafte Rezeption – die literarische Grundlage

Die für die kreative Ausarbeitung zugrundeliegende literarische Grundlage waren zwei Detektivgeschichten, die zwei Kinderbüchern entnommen wurden. Diese waren so konzipiert, dass die darin enthaltenen Kurzgeschichten jeweils mit einem Rätsel endeten, welches dann von dem Rezipienten aufgrund von Hinweisen innerhalb der Erzählung oder der begleitenden Bilder gelöst werden sollte. Die erste Geschichte trug den Titel „Das Testament der Dr. Rubenstein (umgeändert in Müller)“ und arbeitete vorrangig mit Details als Hinweise, die auf einem großflächigen Bild zu erkennen waren, welches die Lücken innerhalb der Erzählung füllte. Die zweite Geschichte hieß „Bruno, der Kläffer“ und erzählte ebenfalls einen Detektivfall, in dem die Lösung durch versteckte Hinweise im Text konzipiert werden konnte. Diese wurde noch an einigen Textstellen mittels passender Soundeffekte wie beispielsweise Hundebellen, Regenprasseln, Pfeifen ergänzt. Beide Geschichten hatten somit

einen fokussierten Wahrnehmungsschwerpunkt: Die erste Vorleserunde wurde durch großflächige Bilder (ausgedruckt, auf DIN A4 Format) *visuell* und die zweite mittels entsprechender Geräusche (abgespielt auf einem Smartphone) *auditiv* ergänzt. Diese Vorgehensweise hatte zum einen die Funktion, das Rezipieren der Erzählung seitens der Gruppe zu unterstützen und zum anderen sollte es helfen, die Motivation zuzuhören aufrechtzuerhalten, indem das Gehörte zusätzlich durch visuelle und auditive Hinweise verarbeitet und ergänzt werden konnte. Beide Rätsel konnten, trotz anfänglicher Schwierigkeiten, mit kleinen Hilfestellungen eigenständig von den Jugendlichen gelöst werden, welche alleine oder auch zusammengeschlossen in kleinen Teams miträtselten.

Die rätselhafte Produktion – Erstellung eigener, medialer Rätsel via Smartphone und Tablet

Im Anschluss an die Vorlesesituation wurde die Gruppe in zwei gleichgroße Teams aufgeteilt, deren Aufgabe es in 20 Minuten war, möglichst viele Mini-Rätsel eigenständig zu erstellen. Diese sollten entweder mit visuellem Schwerpunkt, in Form von Ausschnitt-Fotos von Gegenständen (Gruppe 1), oder mit auditivem Schwerpunkt, in Form von Geräuschen (Gruppe 2), aufbereitet werden. Zu diesem Zweck wurden die Jugendlichen mit einem Smartphone zur Audio- bzw. mit einem Tablet zur Fotoaufnahme ausgestattet. Die Rätsel-Findung und das jeweilige Aufbereiten mittels Foto- und Audioaufnahme wurden von den einzelnen Gruppenteilnehmer(n)/-innen

selbstständig übernommen. Die Jugendlichen wurden, wenn nötig, bei technischem Vorgehen unterstützt und innerhalb ihres Rundgangs von den Projektleiterinnen sowie zwei sonderpädagogischen Erzieherinnen begleitet.



© Wulf

Anschließend fanden sich beide Gruppen wieder gemeinsam im Aufenthaltsraum zusammen, um dort dem gegenteiligen Team die selbst produzierten Rätsel vorzustellen. Beide Teams hatten ungefähr sechs Foto- bzw. Audiorätsel erstellt, welche in ihrem Schwierigkeitsgrad sowie ihrer Innovation sehr vielseitig waren (Fotorätsel waren beispielsweise der Ausschnitt einer Tischtennisplatte, eines Schuhs, einer Schaufel; Audiorätsel waren beispielsweise das Geräusch einer Fahrradklingel, eines Kickers, einer Türklinke, der Toilettenspülung). Alle Rätsel konnten gelöst werden, wobei die Jugendlichen, die Erzieherinnen, eine ehrenamtliche Mitarbeiterin und die Projektleiterinnen gleichermaßen gerätselt und gemeinsam überlegt haben.

Materielle Ressourcen, Teamteaching und persönliche Erfahrungswerte – ein reflexives Fazit

Die Teilnahme an dem „Bethel-Leseprojekt“ meinerseits entstand zum einen aus einem generellen Interesse heraus sowie dem Anspruch an mich selbst, mich handlungsorientiert mit der inklusiven Thematik auseinanderzusetzen. Mitnehmen konnte ich vor allem zweierlei Erkenntnisse:

Zum einen gestaltete sich eine materiell geeignete Vorbereitung für die anvisierte Zielgruppe als durchaus schwierig. Der Forderung nach leichter Sprache im alltäglichen Umgang wird zwar immer mehr nachgekommen (vgl. Dworski 2013, 3), an interessengerechter Literatur und thematischer Vielfalt fehlt es jedoch noch maßgeblich (vgl. Keller 2013). So war die literarische Auswahl bezüglich einer Geschichte, die inhaltlich von ihrer Thematik ansprechend für Jugendliche und gleichzeitig formal leicht verständlich aufbereitet ist, beinahe verschwindend gering. Selbst die letzten Endes verwendeten Literaturquellen mussten noch teilweise in vereinfachter Fassung vorgelesen und durch Begriffserklärungen in leichter Sprache ergänzt werden. Die Bereitschaft, sich personell und materiell auf ein inklusives Lernszenario im Klassenkontext einzulassen, reicht demnach nicht aus, um guten Unterricht gewährleisten zu können. Mit ihr muss die kritische Betrachtung und sinnvolle Aufbereitung der Lernmaterialien einhergehen, um ein interessen- und leistungsorientiertes Lernen aller

ermöglichen zu können.

Eine weitere Erkenntnis bezieht sich auf die Notwendigkeit des Teamteachings, dem man sich innerhalb der praktischen Realisierung des Inklusionskontextes als Lehrkraft gegenüber gestellt sieht. Die Fähigkeit zu einem flexiblen, kooperativen Handeln und die Erfahrung der Gleichwertigkeit untereinander sind dabei wichtige Schlüsselkompetenzen, die den grundlegenden Baustein für einen guten, inklusiven Unterricht darstellen (vgl. Halfhilde 2013, 5). Die gemeinsame Planung und Umsetzung des Projekts, die kooperativ in Zweier-Gruppen von Studierenden entsteht, bietet einen sehr wertvollen Erfahrungsraum, um sich gemeinsam und mit gleicher Verantwortung dem Projekt zu widmen - und bietet somit eine klare Alternative zu den (leider) noch häufig realisierten Unterrichtsformen mit zwei Lehrpersonen, in denen eine deutliche Hierarchie und Verantwortungsdiffusion vorherrscht (wie es beispielsweise bei klassischem Assistieren der Fall ist).

Zusätzlich zu dem fachlichen Erkenntnisgewinn bezüglich Vorbereitung und Umsetzung einer solchen Gestaltung ist ein weiterer Grund für eine Teilnahme und Mitwirkung an dem Projekt ebenso simpel wie ausschlaggebend: es hat Spaß gemacht. Das Interesse sowie die Motivation der Jugendlichen waren zusätzlicher Lohn für die Mühen – das gemeinsame involviert-Sein, auch wenn es nur für einen Nachmittag war, war gleichermaßen packend und verbindend.

Letzten Endes bietet das Projekt allen Lehramtsstudierenden sowie

Interessierten eine Möglichkeit, selbst Position in der anhaltenden Inklusionsdebatte zu beziehen: indem man sich aus beruflicher sowie privater Sicht mit den Anforderungen und Chancen des bildungspolitischen Wandels auseinandersetzt, festigt man

nicht nur den eigenen praktischen Erfahrungswert im Umgang mit Menschen mit Behinderungen, sondern nimmt (zumindest einen Teil) der Vorbereitung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes Inklusives Lernen selbst in die Hand.

Literatur:

- Borlik, Michael (2008): Lös den Fall! Spannende 2-Minuten-Ratekrimis. München: Omnibus.
- Dworski, Anja (2013): Was ist leichte Sprache? Presseinformationen des Vereins Netzwerk Leichte Sprache. Kassel: Netzwerk Leichte Sprache. S. 1-5. URL: <http://www.leichtesprache.org/downloads/Presseinformation%20Netzwerk%20Leichte%20Sprache%2029.8.2013.pdf> (Stand 29.01.2015)
- Halfhide, Therese (2009). Teamteaching. In: Bündner Schulblatt (2009) 3. S. 4-8.
- Keller, Eva (2013): Bücherei für leichte Sprache. URL: <https://www.aktion-mensch.de/blog/beitraege/buecherei-fuer-leichte-sprache> (Stand 29.01.2015)
- Kessels, Ursula; Erbring, Saskia; Heierman, Liesel (2014): Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (2014) 3. S. 189-202.
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Stand: 28.01.2015).
- Press, Julian (2013): Finde den Täter. Die kniffligen Ratekrimis. München: cbj.
- Riddell, Sheila (2012): Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. URL: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1> (Stand: 30.01.2015)
- Werning, Rolf (2010): Inklusion: Chancen, Widersprüche und Perspektiven. URL: www.hss.de/downloads/100516-18_RM_Werning.pdf (Stand 29.01.2015)



© Polenz

Stein für Stein zur Inklusion

Inklusive Medienarbeit in der Praxis - ein Brickfilmprojekt mit Schüler/-innen einer Grundschule

Ella Dorothea Polenz

Eine Webcam, ein Kinderbuch, eine Kiste LEGO®, eine Studentin, ein bisschen Technik aus eigener Hand, fünf Kinder mit und ohne Förderbedarf... alles zusammen ein großes Wagnis, eine spannende gute Zeit und eine interessante Erfahrung in Sachen inklusiver Medienarbeit.

Medienpädagogik all inclusive...

Der Anspruch von Inklusion, allen Menschen einer Gesellschaft möglichst uneingeschränkte Teilhabe zu ermöglichen, hat längst auch Einzug in die Medienpädagogik erhalten. Inklusive Medienpädagogik entwickelt sich dabei

zunehmend als ein umfassender Ansatz von Vielfalt, bei dem die Auswahl von methodischen und inhaltlichen Aspekten immer auf unterschiedliche Zugänge und Lernvoraussetzungen antworten muss (vgl. Schnaak 2012 S. 18). Auch wenn in Diskussionen über Inklusion häufig Menschen mit Behinderung im Fokus stehen, geht es im Wesentlichen nicht um ein sonderpädagogisches, sondern ein gesamtgesellschaftliches Konzept (vgl. ebd.). Aus Lehramtsperspektive gilt es daher Themen mit einer didaktisch-methodischen Fülle zu begegnen und

eine Flexibilität aufzubauen, um mit Mut zur Lücke allen Unvorhersehbarkeiten entgegenzusehen. Nicht nur im baulichen Bereich gilt also die Forderung Inklusion von Anfang an mit zu berücksichtigen, um nicht hinterher viele kostspielige Änderungen organisieren zu müssen: Auch in der Planung von Projekten etc. ist ein inklusives Vordenken immer notwendig und beeinflusst alle Entscheidungen in Planung und Aufbau von Projekten.

A stone was born... Die Projektidee

Das Projekt sollte in einem begrenzten zeitlichen Rahmen stattfinden, ohne Mittel, mit wenig Personal und Equipment und musste möglichst ohne starke Personenbindung auskommen. Welche Kinder mit welchen individuellen Voraussetzungen teilnehmen würden, war unklar und stellte die Projektplanung direkt von Anfang an vor die Herausforderung, möglichst breit zu planen. Darüber hinaus galt es eine Thematik zu finden, die medienpädagogisch umsetzbar ist, die Kinder begeistert und Lust auf mehr macht... vielleicht sogar Lust auf (mehr) Bücher!?!.... „B“ wie „Buch“ kam zu „B“ wie „Brickfilm“.

Brickfilme bezeichnen dabei Stop-Motion-Animationen mit Lego®-Figuren, die eine große Fangemeinschaft aller Altersklassen im World Wide Web genießen.

Aber auch die Kinoleinwand wurde in den letzten Jahren erfolgreich von Lego®-Filmen im Brickfilm-Stil erobert (The LEGO Movie – Filmstart April 2014 zum Beispiel).

Es gab also erst einmal allen Grund optimistisch zu sein, was die Motivation der Kinder für das Projekt anging. Eine

Verknüpfung mit einer Geschichte aus einem Buch, in unserem Fall die Kriminalgeschichte „Kommissar Kugelblitz und das halbe Klavier“ von Ursel Scheffler, bot sich dazu an.

Mehr zum Thema Brickfilm:

<http://www.bricktrick.de> oder
<http://brickfilms.com/>

Zum einen war so direkt eine Basis für das Drehbuch vorhanden und zum anderen bietet sich die Möglichkeit an, Film und Buch in eigener, kreativer Weise zu verknüpfen und einen Handlungsspielraum zu öffnen, der dem Lesen wieder eine neue Chance gibt und es mehr sein lässt als das mühsame erarbeiten von Texten im Unterricht. Diese Verflechtung wird in der Leseförderung als ein sinnvoller Weg verstanden, auf den Wandel von Kindheit und Jugend und ihren Rezeptionsgewohnheiten angemessen zu reagieren (vgl. Richter/Plath 2012, S.17). Zudem eignen sich Kriminalgeschichten besonders zur Leseförderung – aufmerksames Mitdenken ist ein absolutes Muss, wenn man am Ende dem Täter auf die Spur kommen will (vgl. Wigbers 2007, S.5)! Der erste Stein war gesetzt und die Planung ging ins Detail...

Der Stein kommt ins Rollen... Die Projektumsetzung

Gelingende (inklusive) Projekte sind immer auch das Kind einer guten Planung (vgl. Brand 2012, S. 35). Das heißt, man muss sich gut in sein Projekt einarbeiten, möglichst die Schritte selbst ausprobieren und so viele denkbare Optionen wie möglich mit einbeziehen,

um im besten Fall eine Gruppe größtmöglicher Heterogenität ansprechen zu können. Natürlich kann in diesem Denkeperiment auch jeder Zeit auffallen, dass bestimmte Eventualitäten eben nicht abgedeckt werden können...

Die Zielgruppe von Grundschulkindern im Alter von ca. neun Jahren ist relativ jung für eine Stop-Motion-Animation, was sich im Selbstversuch schnell herausstellte. Mit der Auswahl der Geschichte „Kommissar Kugelblitz und das halbe Klavier“, stand eine Textbasis von relativ geringem Umfang zur Verfügung, die überschaubare Schauplätze bot und eine Umsetzung mit normaler Lego-ausrüstung ermöglichte. So war es auch möglich, sich bereits im Vorfeld Gedanken über eventuelle Stolpersteine und entsprechende Lösungsvorschläge zu machen.

Mit einem differenzierten Angebot an Zugängen durch Text, Bildern und Hörbuch, startete die Suche nach dem Täter und gemeinsam versuchten drei Kinder mit und zwei Kinder ohne so genanntem sonderpädagogischem Förderbedarf den Fall zu lösen. Gar nicht so einfach alle wichtigen Elemente der Geschichte zu behalten... Zusammen haben wir die Geschichte immer wieder unter die Lupe genommen, nacherzählt und nach den wesentlichen Informationen gesucht, die wir für eine schlüssige Filmdarstellung brauchen: Welche Szenen sind wirklich wichtig? Was kann man weg lassen oder verändern, sodass es trotzdem noch die ursprüngliche Geschichte bleibt? Ein relativ abstrakter Prozess, der viel Feingefühl erfordert, um Kinder die schon gedanklich mehrere Schritte

voraus sind genauso wenig zu verlieren, wie Kinder die gerade nicht mehr wissen, um was die Geschichte eigentlich ging. – Am Ende des Tages stand das Storyboard mit einfachen grafischen Darstellungen die, die Szene veranschaulichen, Stichworten und Feldern zum Abhaken, um später auch beim Dreh den Überblick zu behalten. – Visuelle Darstellungen, Schlagworte und klar strukturierte Pläne haben allen sehr geholfen beim roten Faden zu bleiben und nicht die Orientierung zu verlieren. Auch lässt sich so der Projektverlauf transparent darstellen, was allen Beteiligten hilft am Ball zu bleiben.

Nach Fertigstellung des Storyboards konnten erste Aufgaben an die Kinder verteilt werden: Kulissen wurden gebaut, Dialoge geschrieben und die ersten technischen Einweisungen folgten.

Danach ging es an den Dreh: Während ein Kind am Laptop den Auslöser der Kamera betätigte, bewegten die anderen Kinder für jedes Bild ihre Figur ein kleines bisschen weiter oder waren mit dem Aufbau der nächsten Szene beschäftigt. Die Arbeit mit Brickfilmen ermöglicht es, dass viele verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad verteilt werden können. Auch ist das Rotieren und Ausprobieren verschiedener Aufgaben unproblematisch, da es keine Rollenbindung gibt. Bereits im Vorfeld aufgefallen war allerdings, dass Lego®-Figuren doch ziemlich filigran sind... einen Schritt vor den anderen zu setzen kann auch für Kinder ohne motorische Schwierigkeiten sehr herausfordernd sein und kostet viel Geduld.

Mit dem Ziel eines eigenen Filmes vor Augen, entstanden aber auch für solche Hürden kreative Lösungen. So kamen beispielsweise die beiden Lego®-Jungs auf Skateboards um die Ecke, und waren so wesentlich einfacher zu bewegen, auch wenn es nicht ganz der Geschichte entsprach...



© Polenz

Vorhang auf!

Nach acht Tagen Arbeit mit Höhen und Tiefen, war es eine riesige Freude, den fertigen Film allen Klassenstufen vor dem Essen in der Mensa präsentieren zu können! Nicht nur der Applaus hat den Projektkindern gut getan, sondern auch die vielen interessierten Nachfragen der Mitschülerinnen und Mitschüler - wie sie das nur gemacht haben! Auch war es möglich, Interesse und erste

Kompetenzen für die eigene „Brickfilmproduktion“ im Projektteam anzubahnen. Die Gruppe war sehr daran interessiert, Informationen über die verwendeten Computerprogramme zu erhalten, um später weitere eigene Ideen umzusetzen. Auch ein großer Vorteil der Brickfilmproduktion: die nötige Software ist in ihrer Anzahl und Bedienung sehr überschaubar und zudem kostenfrei!

Besonders schön war es, neue Wagnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mitzuerleben. So war eine Teilnehmerin mit Hörschädigung fest davon überzeugt, dass ihre Stimme komisch klinge und sie deshalb keinen Text einsprechen wolle... Aber das Hundebellen hat sie sich getraut und ganz zum Schluss dann doch einen Dialog mit eingesprochen.

Das halbe Klavier sollte nicht der einzige Fall bleiben, den wir mit Kugelblitz lösten... In der Anfangsbesprechung eines Projekttags hatte eins der Kinder eine andere Geschichte unseres weißhaarigen Detektivs mitgebracht und uns daraus vorgelesen... ein kleiner Funke für die Lesebegeisterung!

Literatur:

- Brand 2012: Der Weg ist das Ziel! Inklusive Medienprojekte mit Kindern und Jugendlichen planen und umsetzen. In: (Hrsg.) Landesgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V. in Kooperation mit der tjfbg gGmbH: Materialien für eine inklusive Medienpädagogik. Schriften zur lokalen Medienarbeit, Nr.11.
- Polenz, D. 2014: Kommissar Kugelblitz und das halbe Klavier. Ein Brickfilmprojekt mit Aspekten der Leseförderung. Verfügbar unter: <http://www.inklusive-medienarbeit.de/kommissar-kugelblitz-und-das-halbe-klavier-ein-inklusive-brickfilmprojekt-mit-aspekten-der-lesefoerderung-ein-gastbeitrag-von-elladorothea-polenz/> [05.01.2015]
- Richter, K./ Plath, M. 2012: Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht (Lesesozialisation und Medien).3. Auflage, Beltz- Juventa Verlag, Weinheim
- Schnaak 2012: Inklusive Medienpädagogik – was ist das? In: (Hrsg.) Landesgemeinschaft Lokale Medienarbeit NRW e.V. in Kooperation mit der tjfbg gGmbH: Materialien für eine inklusive Medienpädagogik. Schriften zur lokalen Medienarbeit, Nr.11.
- Wigbers, M. 2007: Knifflige Fälle. Kriminalliteratur im Unterricht an Förderschulen. Fördermagazin (2007) 9, S.5-6.

Rezensionen

valentine

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



© Verlag Freies Geistesleben

Rezension zu dem Buch „Denni, Klara und das Haus Nr. 5“ (Brigitte Werner)

Karoline Waldeck

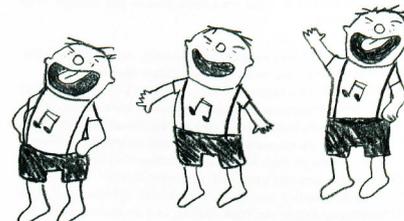
*„Eine Geschichte über eine besondere Freundschaft,
das Entdecken des Andersseins
und die Freude daran
und über viele Wunder zum Staunen“*

Als Klara, die allein mit ihrer berufstätigen Mutter im Haus Nr. 5 lebt, eines Tages aus der Schule nach Hause kommt, hat sie einen neuen Nachbarn. Klara merkt schnell, dass Denni, der am Down-Syndrom erkrankt ist, etwas Besonderes ist. Er hat tanzende Augen und redet anders als die anderen Kinder. Aber Klara findet Denni „eigentlich voll okay“ und freundet sich schnell mit ihm an. So muss sie die anstehenden Ferien auch nicht allein verbringen. Nur der mürrische Hausmeister und die Nachbarin Frau Schöne-gans scheinen sich gar nicht über die neuen Nachbarn zu freuen: „So einer hat uns gerade noch gefehlt!“ (Werner 2011, 15). Auch die Kinder aus der Nachbarschaft beschimpfen Denni, weil er so anders aussieht.

Denni aber besticht durch seinen Charme und zeigt die unterschiedlichsten Talente, mit denen er die Herzen seiner Mitmenschen öffnet. Er verschickt zauberhafte, selbst geschriebene Briefe, spielt Postbote

oder begeistert mit schönen Melodien auf seiner Mundharmonika. Damit bringt er sogar Frau

Schöne-gans und den ständig bellenden Hund des mürrischen Hausmeisters dazu, ihn zu mögen. Plötzlich verändert sich alles im Haus: Denni begeistert alle Hausbewohner, die sich nun freundlich und hilfsbereit gegenüberstehen. Klara überwindet ihre Schüchternheit und findet die richtigen Worte, als die Nachbarskinder Denni erneut verspotten. Leider verlaufen die Ferien dann doch nicht ganz reibungslos ...



© Original Illustration/ Verlag Freies Geistesleben, S. 78.

Mit den liebevollen Illustrationen und ausdrucksstarken Worten lassen Birte Müller und Brigitte Werner den Leser in

die Geschichte eines Jungens mit Down-Syndrom eintauchen. Der junge Leser (Altersempfehlung: ab 7 Jahren) durchlebt mit Denni und Klara lustige Erlebnisse, aufregende Abenteuer, aber auch Momente der Anfeindungen und Einsamkeit. Dennis Behinderung wird im Buch nicht als Defizit beschrieben, sondern als eine Besonderheit. Durch seine offene Art verändert Denni seine Umwelt und erreicht, dass die Mitmenschen ihre Blickwinkel überdenken und verändern.

In einer Gesellschaft, die die Gleichberechtigung von nichtbehinderten und behinderten Kindern in Schule und Alltag fördert, ist es wichtig, mit Kindern dieses Thema so früh wie möglich zu besprechen. Das vorliegende Buch, welches das Thema Behinderung so sensibel und liebevoll behandelt, kann dazu einen guten Zugang ermöglichen. Die Herzlichkeit, mit der Brigitte Werner und Birte Müller ihre Geschichte verfasst haben, macht das Buch auch für Erwachsene zu einer wertvollen Lektüre.

„Klara schluckte. 'Denni ist so besonders. Er kann, er kann... irgendwie an mein Herz tippen...'“

Eine bessere Erklärung fiel ihr nicht ein.“ (Werner 2011, 119)

Didaktische Überlegungen für die Grundschule

Die vorausgegangene Analyse der Adaptionenmerkmale nach Gansel hat bereits gezeigt, dass das Buch gut auf die jungen Leser im Grundschulalter zugeschnitten ist. Dazu passt auch die Altersempfehlung des Verlages. Die vorliegende exemplarische Idee einer Unterrichtsreihe mit dem Thema

„Umgang mit Behinderung/Inklusion“ ist für die 4. Klasse einer Grundschule vorgesehen. Sicherlich ließe sich das Buch aber auch als Vorlesebuch in jüngeren Klassen einsetzen. Die didaktischen Hinweise beziehen sich auf die festgeschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der vierten Klasse aus den Richtlinien des Lehrplans aus Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2008. Die Annäherung der Kinder hin zum Thema und die Reduzierung von Berührungängsten zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern ist als Zielsetzung dieser Unterrichtssequenz zu sehen. Die Konzeption der Unterrichtsreihe sieht ca. acht Stunden vor, innerhalb derer die Kinder verschiedene Theaterstücke erfinden und sich mit verschiedenen Medien auseinandersetzen sollen: Buch, Präsentationsmittel und Internetrecherche. Die Konzeption der Unterrichtsreihe soll so ausgelegt sein, dass die Schüler/-innen zwar eigenständig kreativ arbeiten, aber auch innerhalb ihrer Theatergruppe agieren müssen. Am Ende sollen die Theaterstücke im Klassen- oder Elternverband dargestellt werden, um so die Arbeiten der Kinder zu würdigen. Die Unterrichtsreihe ist fächerübergreifend konzipiert. Durch die Arbeit an dem Theaterstück werden vor allem auch Kompetenzen aus den Fächern Kunst und Musik angesprochen. Des Weiteren werden Erwartungen aus dem Fach Katholische berücksichtigt, indem



Religion

© Original Illustration/
Verlag Freies
Geistesleben, S. 146.

die Kinder über ihre Welt nachdenken und den Umgang untereinander reflektieren. Das Lesen der Lektüre soll eigenständig durch die Kinder zuhause durchgeführt werden, um die Selbstständigkeit hinsichtlich des Übergangs in die weiterführenden Schulen zu fördern.

Das Buch eignet sich gut für den Gebrauch in der Schule, da sich die

Kinder sehr gut mit den Protagonisten identifizieren können und dadurch ein unverkrampfter Zugang zu behinderten Mitmenschen möglich gemacht wird. Ein wichtiger Punkt ist außerdem, dass sich beide Geschlechter durch Klara oder Denni angesprochen fühlen, womit Jungen und Mädchen gleichermaßen beteiligt werden.

Adaptionsmerkmale nach Carsten Gansel

- **Stoffliche Adaption:** Freundschaft, Ferienabenteuer, Außenseiterdasein
- **Formale Adaption:** personaler Erzählstil aus der Sicht Klaras, kindliche und naive Sicht auf Behinderung, einsträngige und chronologische Handlung
- **Sprachlich-stilistische Adaption:** gut verständlich, teilweise verschachtelte Sätze und Neologismen, kindgerecht, aber dennoch nicht anspruchslos
- **Thematische Adaption:** Behinderung, die Platz findet in der Freundschaft von Denni und Klara, Behinderung als Besonderheit
- **Axiologische/ wertende Adaption:** Klara als Wertungsinstanz, Geschichte wird aus ihrer Sicht erzählt und bewertet, Rezipient kann sich mit Hauptperson identifizieren, vereinzelt Hilfe durch erwachsene Instanzen wie der Mutter: „‘Anderssein macht Angst, und aus Angst macht man Dummheiten, das hast du heute selber erfahren.’ [...] Denni braucht dich“ (Werner 2010, 22)
- **Mediale Adaption:** kindgemäße Zeichnungen, werden unterstützend eingesetzt, zeigen Kinder meist in erlebten Situationen (wie aus der Hand eines Kindes), auffällig bunte Umschlaggestaltung, ausreichende Schriftgröße



© Original Illustration/ Verlag freies Geistesleben, S. 7

Anbei folgt die didaktische Planung, welche für eine 4 Klasse in einer Grundschule vorgesehen ist:

Zeit/ Std	Inhalt	Medien	Kompetenzen im Fach Deutsch
1.	<p>Besprechung erster Erwartungen anhand des Titelbilds und des Titels (kann durch ein Cluster an der Tafel festgehalten werden)</p> <p>Anschließendes Lesen des ersten Kapitels und Vergleich der vorherigen Erwartungen mit den jetzigen Erwartungen</p> <p>L. gibt Ausblick auf Unterrichtsreihe, erklärt den Ablauf (Theaterstück etc.)</p>	<p>Buch, Tafel</p> <p>Ablauf der Reihe an einer Wäscheleine</p>	<p>Lesen-mit Texten und Medien umgehen; Schwerpunkt: Texte erschließen/ Lesestrategien nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler/-innen formulieren Leseerwartungen anhand des Titelbildes - formulieren eigene Gedanken, Vorstellungsbilder oder Schlussfolgerungen zu Texten und tauschen sich mit anderen darüber aus <p>Sprechen und Zuhören; Schwerpunkt: Gespräche führen</p> <ul style="list-style-type: none"> - bringen Gesprächsbeiträge wie eigene Ideen und Meinungen ein - begründen eigene Meinungen (Bereich:) <p>Sprechen und Zuhören; Schwerpunkt: Verstehend zuhören</p> <ul style="list-style-type: none"> - signalisieren nonverbal ihr Verstehen - stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen - stellen gezielt Rückfragen zur Unterrichtsreihe
2.	<p>Gruppenarbeit: Schüler/-innen recherchieren eigenständig am PC zu folgenden Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „Was ist das Down-Syndrom?“, 2. „Was ist ein Gen-Defekt?“, 	<p>PC, Internet, Bücher, Plakate</p>	<p>Lesen - mit Texten und Medien umgehen; Schwerpunkt: Mit Medien umgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - recherchieren in Druck- und elektronischen Medien nach einem Text/Buch - finden in den Texten gezielt Informationen - wählen einen Text interessenbezogen aus und begründen ihre Entscheidung

	<p>3. „Was ist ein Chromosom?“, 4. „Wie sieht das Leben mit Down-Syndrom aus?“ etc.</p> <p>➔ Anzahl bedingt durch Klassen- und Gruppengröße</p> <p>Erstellen von Plakaten + anschließende Präsentation (je nach Zeit auch erst in folgender Stunde)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - tauschen sich über Gelesenes aus <p>Lesen- mit Texten und Medien umgehen; Schwerpunkt: Texte erschließen/ Lesestrategien nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfassen zentrale Aussagen von Texten und geben sie zusammenfassend wieder (als Plakate) - belegen Aussagen mit Textstellen - wenden bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen an: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen <p>Sprechen und Zuhören; Schwerpunkt: zu anderen sprechen</p> <ul style="list-style-type: none"> - sprechen artikuliert und an der gesprochenen Standardsprache orientiert - sprechen funktionsangemessen: erzählen, informieren, argumentieren - verwenden sprachliche und sprecherische Mittel gezielt: Wortschatz, Intonation, Körpersprache - planen Sprechbeiträge für Gesprächssituationen situationsangemessen - fassen gelernte Sachverhalte zusammen und tragen sie – auch durch Medien gestützt – vor - sprechen über Lernerfahrungen und unterstützen andere in ihrem Lernprozess
3.	<p>Thema: „Mut“ anhand der Szene: Kinder hänseln Denni; Klara hat Angst und verteidigt Denni nicht</p> <p>Partnerarbeit:</p>	Buch	<p>Schreiben; Schwerpunkt: Über Schreibfertigkeiten verfügen</p> <ul style="list-style-type: none"> - schreiben flüssig in einer gut lesbaren verbundenen Handschrift

	<p>„Wie würdest du dich verhalten?“ „Kennst du auch solche Situationen?“</p> <p>Schreibt auf, wie ihr euch verhalten würdet. → Übergang zum Theaterstück/ Zivilcourage</p>		<p>Schreiben; Schwerpunkt: Texte situations- und adressatengerecht verfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> - schreiben Texte nach Anregungen (nach Lektüre) - <p>Lesen-mit Texten und Medien umgehen; Schwerpunkt: Texte erschließen/ Lesestrategien nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - setzen Texte um (illustrieren)
4.-7.	<p>„Umgang mit behinderten Mitmenschen“</p> <p>Einteilung der Gruppen; Schüler/-innen erarbeiten kleine Theaterstücke zu verschiedenen Situationen, in denen jeweils eine behinderte Person unterschiedlich behandelt wird</p> <p>Schüler/-innen erstellen eigenständig das Skript, Kostüme, Requisite, Schminke, Musik etc.</p> <p>Einüben des Theaterstücks</p>	<p>Buch, Tonpapier, Stifte, Schere, Stoffe, Schminke, Musik</p>	<p>Sprechen und Zuhören; Schwerpunkt: Szenisch spielen</p> <ul style="list-style-type: none"> - versetzen sich in eine Rolle und gestalten sie spielerisch, gestisch und mimisch <p>Lesen - mit Texten und Medien umgehen, Schwerpunkt: Texte präsentieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestalten sprechend und darstellend Texte auswendig - wirken bei Lesungen und Aufführungen mit
8.	<p>Reflexions-Stunde: Kinder präsentieren ihre Stücke im</p>	<p>Plakat</p>	<p>Lesen - mit Texten und Medien umgehen; Schwerpunkt:</p>

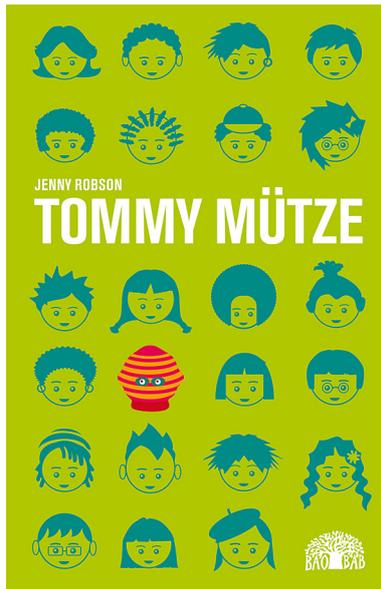
	<p>Klassenverband „Wie wurde jeweils mit Behinderung umgegangen? Was lernen wir daraus für unsere Zukunft?“ Erstellen eines Plakats mit Stichworten im Umgang mit Behinderung</p>		<p>Texte präsentieren</p> <ul style="list-style-type: none">- wirken bei Lesungen und Aufführungen mit <p>Lesen - mit Texten und Medien umgehen; Schwerpunkt: Texte erschließen/ Lesestrategien nutzen</p> <ul style="list-style-type: none">- erfassen zentrale Aussagen von Texten und geben sie zusammenfassend wieder (auf dem Plakat) <p>Sprechen und Zuhören; Schwerpunkt: Zu anderen sprechen</p> <ul style="list-style-type: none">- fassen gelernte Sachverhalte zusammen und tragen sie – auch durch Medien gestützt – vor- sprechen über Lernerfahrungen und unterstützen andere in ihrem Lernprozess
--	---	--	--

Literatur:

- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxisbuch für den Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor (4., überarb. Aufl.).
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. unter:
www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/.../LP_GS_2008.pdf
(Stand: 10.07.2014)
- Werner, Brigitte (2011): Denni, Klara und das Haus Nr. 5. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Angaben zum Buch:

Brigitte Werner; mit Illustrationen von Birte Müller
Denni, Klara und das Haus Nr. 5.
Verlag Freies Geistesleben
Altersempfehlung: ab 7 Jahren



Rezension zum Kinderbuch „Tommy Mütze“ von Jenny Robson mit dem Fokus auf die Bedeutung für eine inklusive Schulstruktur

Maximilian Trübenbach

Inhaltsangabe

Erzählt wird die Geschichte der beiden besten Freunde Dumisani und Doogal, genannt Doo-Dudes, die in ihrer Klasse 4SV einer Schule in Südafrika den tristen Lernalltag fristen. Als an einem Montag ein neuer Mitschüler, Tommy MacAdam, vorgestellt wird, verändert sich der Schulalltag der ganzen Klasse. Tommy trägt jeden Tag eine andersfarbige Skimütze, die er jedoch nie abzieht, was die Neugierde aller Mitschüler/-innen schlagartig weckt.

Die Schüler/-innen unternehmen täglich neue, verrückte und kluge Versuche, um das Geheimnis um die Mütze zu lüften. Vor allem die beiden Doo-Dudes und die Besserwiserin Cherise liefern sich einen Wettstreit darum, wer die beste Methode hat, um Tommy sein Geheimnis zu entlocken. Nach vielen unterschiedlichen und gescheiterten Versuchen am Dienstag und Mittwoch, von denen der neue Mitschüler sich nicht beirren lässt, hat gerade Cherise den vermeintlich besten Plan, nämlich alle Vermutungen der Mitschüler, die auf Zetteln gesammelt wurden, freitags in

der Referatsstunde laut vorzulesen, um damit Tommy ein für allemal auf die Schliche zu kommen. Am Donnerstag wird Tommy jedoch zunächst von einigen älteren Schülern der fünften Klasse gefangen genommen und geknebelt, damit dieser endlich seine Mütze abnimmt, doch ein beherzter Rettungsversuch der Klasse 4SV rund um die Doo-Dudes und das endgültige Eingreifen einer Lehrerin bewahren ihren neuen Freund vor schlimmeren Blessuren - vor allem aber vor der Auflösung seines Geheimnisses. Die Mitschüler/-innen seiner Klasse beschließen daraufhin Tommy wegen seiner Mütze in Ruhe zu lassen und stattdessen eine Überraschung für den Freitag zu planen. So erscheinen alle Schüler/-innen der Klasse am folgenden Tag mit den unterschiedlichsten Kopfbedeckungen und alle, samt Tommy, haben sichtlich Vergnügen daran „inkognito“ zu sein. Als Tommy dann auch noch Dumisani bittet in der Referatsstunde stellvertretend für ihn sein Geheimnis zu lüften, steigt die Spannung und die Geschichte endet mit

der Aufklärung des Geheimnisses und dem Absetzen der Mütze - Tommy heißt eigentlich Thomasina Karen MacAdam - und ist ein Mädchen.

Aktuelle Bedeutung für den inklusiven Prozess an Schulen

Im Roman „Tommy Mütze“ werden wichtige Werte vermittelt, die in einer Schulklasse der heutigen Zeit von Bedeutung sind. Der Umgang mit einem neuen Mitschüler, der zudem auch noch seine wahre „Identität“ verschleiert, führt bei fast allen Kindern der Klasse zu der Auseinandersetzung von vorurteilsfreiem Verhalten - sowie Toleranz und Akzeptanz der Andersartigkeit des „Neuen“. Die Schüler/-innen der Klasse weichen von ihrer anfangs kritischen Betrachtung des untypischen Aussehens des neuen Schülers ab und die Entstehung von Freundschaften innerhalb des Klassenverbandes stärkt die Akzeptanz gegenüber dem neuen, noch unbekanntem Klassenmitglied. Wie schon immer in der Vergangenheit, aber vor allem in unserer heutigen schnelllebigen Zeit, in der die Gesellschaft durch neue mediale Errungenschaften und Plattformen, wie z.B. Facebook ein erweitertes Bild von Freundschaft zeichnet, setzt die Geschichte mit der sehr heterogenen Schülerschaft ein Zeichen für die Signifikanz der zwischenmenschlichen Interaktion im Kindesalter. Echte Freundschaften unterstützen unabhängig vom Alter die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der Personen dieser Beziehungsgeflechte. Soziale Kompetenzen, Selbstsicherheit, Problemlösungs- und

Diskussionsfähigkeit und noch weitere Erfahrungen werden auf spielerische Art und Weise gefördert und im Selbstkonzept des heranwachsenden Menschen verankert (vgl. Merkens 2000, 24). Freundschaften und die darin erworbenen Kompetenzen im sozialen Umgang stärken die Idee der Inklusion in ihrer eigentlichen Form. Eine inklusive Schule und weitergedacht eine inklusive Gesellschaft, kann Andersartigkeit und Heterogenität nicht nur auffangen, sondern erschließt einen ganzheitlichen Ansatz von friedlichem und toleranten Zusammenleben unter Menschen.

Der Roman schafft es in beeindruckender Art und Weise Diversitäten im Alltag von Kindern aufzuzeigen, die sich positiv auf die individuelle Entwicklung auswirken können. Wenn sich die Figur des Tommy am Ende als Mädchen zeigt und die Reaktionen der Mitschüler/-innen völlig normal und sogar sehr positiv sind, offenbart sich hier die Idealvorstellung der inklusiven Gemeinschaft in der Schule. Geschlechterrollen, Behinderungen und Beeinträchtigungen von Menschen mit teilweise oberflächlichen Auffälligkeiten im Aussehen oder Verhalten brauchen überhaupt nicht mehr in den Vordergrund treten, wenn von den wahren Identitätsmerkmalen einer Person ausgegangen wird und diese positive Einstellung schon durch Schulkinder, vielleicht sogar schon in der Kindergartenzeit vertreten wird. Der Wert von gemeinsamen Interessen, gemeinsamen Konfliktlösungen und der Zusammenhalt der Kinder zählt in „Tommy Mütze“ zu den stärksten

Faktoren einer funktionierenden Inklusion. Die Kinder der Klasse sind alle verschieden, haben unterschiedliche Hautfarben, Familienverhältnisse und Interessen und doch lernen sie moralisch wichtige Entscheidungen in der Gruppe gemeinsam zu treffen, die Andersartigkeit innerhalb der Klasse zu schätzen, tolerant mit Vielfalt umzugehen und so einen Klassenzusammenhalt zu schaffen, der für jedes Kind individuell eine enorme Förderung von wichtigen sozialen Kompetenzen hervorrufen kann.

Die Bedeutung des Romans für die Kinder- und Jugendliteratur ist hoch, da die Autorin, die selbst in Südafrika geboren ist, vermeintlich einfache schulische Strukturen so beschreibt, dass die Perspektive auf die viel komplexeren Aspekte innerhalb des Schulalltages und in einer Klasse gewechselt wird und nicht nur Vielfalt als Wert, sondern auch Freundschaften und Konflikte aus Schülersicht greifbar gekennzeichnet werden. Diese sozialisierende Funktion der Vermittlung von wertvollem Umgang untereinander in die kindliche Handlung mit einzubeziehen, ohne dass die Lehrinstanzen in der Geschichte großen Einfluss darauf hätten, macht den Roman vor allem für die kindlichen Rezipienten zu einem ansprechenden und spannendem Buch bei dem der eigene Lebensweltbezug immer als Vergleich dient. Aus pädagogischer Sicht bietet die Erzählung vielfältige Interpretationsansätze, weit über den Freundschaftsaspekt hinaus und je nach Klientel/Schülerschaft oder Klasse/Alter können diese unterschiedlich fokussiert und erarbeitet werden. Die aktuelle Bedeutung eines inklusiven

Schulverständnisses wird, ohne darauf explizit einzugehen, in der Geschichte thematisiert. Die Verschiedenheit der südafrikanischen Schulkinder dient als Basis eines Umgangs mit der Andersartigkeit jedes Individuums und zeigt Möglichkeiten eines positiven, neuen Verständnisses von Kindern untereinander und eine bedeutende Werteerhaltung für eine zukünftige inklusive Gesellschaft.

„Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ (John Green)

Rezension und didaktischer Vorschlag für eine Unterrichtsreihe in der neunten Klasse eines Gymnasiums

Tatjana Vogel



Vorstellung des Buches

„Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ stürmte zunächst nicht nur die Bestsellerlisten in den USA und auch hier in Deutschland,

sondern hatte im Sommer 2014 auch als Kinofilm großen Erfolg.

Zwei Teenager die sich in einer Krebs-Selbsthilfegruppe kennenlernen und sich ineinander verlieben, wohlwissend, dass ihre Zeit trotz ihres jungen Alters sehr begrenzt ist.

Ist dies mal wieder ein weiteres typisches, schnulziges und tieftrauriges Mädchenbuch, das einmal mehr die Grenzen jeglicher Realität sprengt?

Oder ist es eine depressive und melancholische Geschichte, die niemand zur Unterhaltung in seiner Freizeit - geschweige denn eine Lehrkraft mit einer Klasse aus Jungen und Mädchen im Teenageralter - lesen möchte?

Genau das ist dieses Buch eben nicht.

Die Geschichte wird von dem sechzehnjährigen Mädchen Hazel erzählt, die ihren Alltag trotz der Erkrankung gut meistert und ihren Humor nicht verloren hat. So beginnt der Roman, indem Hazel auf höchst lustige und amüsierende Art erzählt, wie sie das erste Mal die Selbsthilfegruppe besucht, in der sie dann auch Augustus kennenlernt.

Schon zu Beginn wird der Leser, der wahrscheinlich eher mit einer depressiven und nachdenklichen Stimmung rechnet, sehr überrascht sein. Dieses Buch ist eben nicht ein „Krebsbuch“ und obwohl die Erkrankung der Protagonisten ein wesentliches Element der Geschichte darstellt, geht es vordergründlich um das Leben zweier Teenager und um die Entstehung einer Liebesbeziehung.

Doch die Beschreibung der Entwicklung dieser Beziehung geschieht nicht, wie man es als Leser von belletristischen Romanen oft gewohnt ist, durch realitätsferne, an den Haaren herbeigezogen Szenen und bei der von Anfang bis Ende der Erzählung alles perfekt ist. Nein, diese Liebesgeschichte zeigt endlich mal eine realistische

Situation, wie sie wirklich geschehen sein könnte. Damit verbunden ist nicht nur die Beziehung zwischen Hazel und Augustus, sondern auch die Beziehung zu ihren Eltern und wie diese mit der Erkrankung der eigenen Kinder im Alltag umgehen.

Vielleicht ist gerade deswegen die Geschichte so ergreifend, weil die

„Er griff an meine Taille und versuchte mir das T-Shirt auszuziehen, doch es verhedderte sich mit meinem Sauerstoffschlauch. Ich lachte.“

© Original -Textausschnitt /dtv S.221

beschriebenen Situationen einfach nachempfindbar sind. Eltern, die sich nicht trauen vor ihren Kindern zu weinen und über ihre Ängste zu sprechen; Teenager, die von ihrer ersten großen Liebe verlassen werden, weil sie mit der Diagnose nicht umgehen konnten.

All das sind Dinge die solch eine Erkrankung mit sich bringt.

Doch trotz dieser ernsten Thematik ist die Grundatmosphäre dieses Buches frisch, jung und teils lustig. Als Leser kann es durchaus sein, dass man sich beim Schmunzeln während der Lektüre erwischt.

Gerade solche Szenen machen diese Geschichte so echt.

Nichtsdestotrotz bringt John Green den Leser auch dazu über sich selbst nachzudenken und seine eigene Situation zu reflektieren. Mit der Seitenzahl wächst auch das Grübeln über sich und sein eigenes Leben.

Nach der Lektüre kommt es bei den Lesern/ - innen vermutlich dazu , dass sie kleinere Dinge mehr schätzten und Momente mehr auskosten, da sie sich ständig in Erinnerung rufen, wie schnell alles durch eine einzige Situation vorbei sein bzw. wie schnell sich ein Leben ändern kann.

Diese Gedanken machen dann begreifbar, welche starken Charaktere John Green mit der sechzehnjährigen Hazel und ihrer Familie erschaffen hat.

„Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ ist kein Buch, welches man nach der Lektüre einfach so bei Seite legt, diese ausdrucksstarke Geschichte bleibt erst mal präsent.

Didaktische Möglichkeiten

Dieses Buch eignet sich hervorragend für den schulischen Einsatz in einer neunten Klasse eines Gymnasiums, da nicht nur die Thematik für Jugendliche sehr interessant ist, sondern auch weil sich jugendliche Leser/ -innen sehr gut mit den beiden Protagonisten identifizieren können. Der Roman greift nicht nur die Welt der Jugendlichen durch die Thematik der ersten Liebe auf, sondern auch die Welt der Erwachsenen durch ernste Problematiken wie Krankheit und Tod.

Autoreninformation:

John Green, 1977 geboren, lebt mit seiner Frau und seinen beiden Kindern in Indianapolis. Für seine Jugendromane erhielt er großes Lob und gewann den Printz Award für herausragende Leistungen auf dem Gebiet der Jugendliteratur. Für seine Jugendromane wurde er außerdem mit der CORINE und dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet.

Klappentext „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ :

„Hazel Grace und Augustus lernen sich in einer Selbsthilfegruppe für Krebspatienten kennen und fühlen sich vom ersten Augenblick an vom anderen Angezogen. Hazel liebt Gus für seine Schlagfertigkeit und für eine offensive Art, wie er mit seinem Schicksal umgeht. Und Augustus baggert Hazel auf seine charmant witzige Art an, als gäbe es kein Morgen. Aber Hazel hat Angst. Sie will für niemanden eine tickende Zeitbombe sein, und genau so fühlt sich sie in ihrer Erkrankung. Doch dann kann sie sich Gus' Charme nicht mehr entziehen, der ihr einen ihrer größten Wünsche erfüllt und sie kurzerhand nach Amsterdam entführt. So furchtbar ihre Diagnosen sind, Hazel und Augustus feiern das Leben und die Liebe und kosten die kurze Zeit, die ihnen bleibt, jede Sekunde aus.“

Dabei werden Werte wie Freundschaft und familiärer Zusammenhalt vermittelt.

Aufgrund der Jugendsprache, der Verwendung des Präteritums und der wörtlichen Rede ist der Roman für Jugendliche leicht verständlich. Kapitelnummerierungen und der Wechsel von verschiedenen Schriftarten (zum Beispiel bei Briefen oder SMS) machen den Text optisch ansprechend und interessant.

Didaktischer Vorschlag für eine Unterrichtsreihe in der neunten Klasse eines Gymnasiums

Im Folgenden soll eine mögliche Unterrichtsreihe von fünf Doppelstunden vorgestellt werden. Anschließend wird dann auf die geförderten Kompetenzen und eingegangen.

Das Thema der Unterrichtsreihe soll die erste Liebe, das Schicksal und die Endlichkeit des Lebens sein. Die fünf Doppelstunden sollen in zwei Blöcken stattfinden. Zunächst wird am Buch mit

dem Text gearbeitet. Im zweiten Block wird anschließend an verschiedenen Orten mit verschiedenen Materialien und Medien kreativ gearbeitet.

Block I

Die Lektüre des Buches wird bereits für den ersten Block der Unterrichtseinheit vorausgesetzt, um im Unterricht gezielt am Text arbeiten zu können.

Der erste Block wird ausschließlich im Schulgebäude stattfinden.

In der ersten Doppelstunde sollen zunächst Rollenbiographien entstehen. Die Schüler/ -innen und Schüler bekommen dafür eine Figur zugewiesen, für die sie diese Rollenbiographie verfassen. Dieser Teil sollte auf Karten von der Lehrkraft vorbereitet worden sein, damit von jeder Figur mehrere Biographien entstehen.

Anschließend soll in Gruppenarbeit ein Standbild zur Darstellung des Beziehungsgeflechts entstehen und im Plenum präsentiert und diskutiert werden.

In der nächsten Doppelstunde soll einerseits die Erkrankung thematisiert und andererseits an die vorherige Doppelstunde angeknüpft werden. Dazu sollen die Schüler/innen in Gruppenarbeit Zitate aus dem Buch herausuchen, in denen deutlich wird, wie die Figuren individuell mit dem Thema umgehen. Die Ergebnisse sollen im Plenum besprochen und tabellarisch an der Tafel gesichert werden.

Um die Doppelstunde abzuschließen soll die Frage „Ist das Schicksal ein mieser Verräter?“ diskutiert werden.

In der letzten Stunde des ersten Blocks wird die Thematik Intertextualität durch den Lehrer eingeführt und in Gruppenarbeit wird anschließend nach Beispielen für dieses Phänomen im Buch gesucht.

Block II

Im zweiten Block wird kreativ mit Medien gearbeitet. Hierbei kann zum Beispiel eine Homepage oder ein Blog zu dem Buch entstehen.

Bestenfalls findet die Arbeit an diesem Internetauftritt in Kooperation mit der örtlichen Bibliothek statt. Die fünf Doppelstunden des zweiten Blocks sollen dann auch dort stattfinden.

In dem zweiten Block sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur kreativer arbeiten, sondern auch frei in der zeitlichen Gestaltung sein.

Nur die erste Stunde wird dabei von der Lehrperson genutzt, um mit der Klasse mögliche Inhalte der Homepage/des Blogs zu besprechen und Arbeitsgruppen zu organisieren.

Inhalte der Homepage/des Blogs sollen

- ein selbstgedrehter Filmtrailer
- die Vorstellung des Buches
- die zuvor verschrifteten Rollenbiographien
- selbst verfasste Rezensionen sein.

Dennoch sollten die meisten Ideen von den Schülern/innen kommen und umgesetzt werden. Die Aufgabe des/der Lehrers/Lehrerin gleicht die eines Moderators, indem er/sie das Projekt koordiniert und unterstützt.

Ein möglicher weiterer Inhalt der Homepage/des Blogs könnten Informationen über (Kinder-) Hospize darstellen.

Um diese Ideen allerdings umzusetzen, wird die Hilfe des Bibliothekspersonals benötigt. Die Mitarbeiter/-innen könnten bei der Erstellung der Homepage und bei verschiedenen Recherchen helfen.

Der/die Lehrer/-in soll vor allem bei der Erstellung der Texte unterstützend zur Seite stehen.

Das Ende der Unterrichtsreihe muss natürlich nicht das Ende der Homepage bedeuten. Diese kann weiterhin von der Klasse genutzt werden, um gelesene Bücher vorzustellen oder eigene Texte zu präsentieren.

Geförderte Kompetenzen

Im ersten Block werden zunächst Kompetenzen gefördert, die sich schwerpunktmäßig auf den Umgang mit Texten beziehen. Dies meint vor allem die Analyse und Interpretation von Texten (2.Doppelstunde), das prozesshafte Schreiben (1.Doppelstunde) und im Allgemeinen

die Förderung von Strategien und Techniken des Textverstehens.

In den verschiedenen Diskussionen im Plenum (Standbild, Thematik „Schicksal“) verbessern die Schüler/-innen ihre Kommunikationskompetenzen.

Einerseits bedeutet dies konstruktiv zu kritisieren und andererseits angemessen seine Meinung in Diskussionen zu äußern.

Ebenfalls wird die Fähigkeit der Kommunikationsanalyse gefördert (Zitate, 2. Doppelstunde).

Im zweiten Block steht die Förderung der Medienkompetenz im Vordergrund. Dies meint zunächst einmal die Erschließung noch unbekannter Medien (in diesem Fall die Erstellung einer eigenen Homepage/Blog). Des Weiteren lernen die Schüler/-innen einen Filmtrailer zu drehen, der gleichermaßen die kreative und produktive Medienkompetenz fördert. Sie erfahren, was ein Trailer beinhalten muss und welche technischen Mittel benötigt werden, um diesen erstellen zu können.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Homepage-Projekt eine Möglichkeit bietet Schülerinnen und Schülern die Internetnutzung als Ressource und Medium Nahe zubringen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der durch diese Unterrichtsreihe berücksichtigt wird, ist der des Gendermainstreamings. Einerseits ist die Lektüre deshalb zu empfehlen, weil sich sowohl Jungen als auch Mädchen mit den Protagonisten identifizieren können. Andererseits spricht die praktische, kreative und produktive Arbeit am Projekt die Interessen der männlichen und

weiblichen Jugendlichen an. Wenn mit einer Klasse an so einem Projekt gearbeitet wird, so ist es von großer Bedeutung, sowohl Jungen als auch Mädchen anzusprechen und beide Geschlechter zu motivieren.

Durch das Homepage-Projekt dieser Unterrichtsreihe wird beiden Geschlechtern eine Möglichkeit der kreativen Mitgestaltung geboten - sei es im technischen oder im künstlerischen Bereich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lektüre des Buches „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ im Deutschunterricht zahlreiche didaktische Möglichkeiten bietet, welche weit über die traditionelle Umsetzung hinausgehen und so moderne Aspekte, wie die Medienkompetenz in die Schulen holt. Dies konnte durch die exemplarische Erarbeitung eines didaktischen Vorschlags im Rahmen dieses Artikels deutlich werden.

Deutschunterricht lehren weltweit.

Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen

Gu^{drun} Marci-Boehncke

Zu Beginn des ersten Praxissemesters in NRW im Kontext des neuen LABG 2009 erschien dieses voluminöse Werk des inzwischen im Ruhestand befindlichen Bochumer Germanisten Gerhard Rupp. Vom Anspruch und Volumen her auf jeden Fall ein „Opus Magnum“, als das es auch von der Volkswagenstiftung mit einem Stipendium von 2010-2014 gefördert wurde. Und der Anspruch ist hoch: Ein Werk für den Hochschulunterricht in der Deutschdidaktik, das den Blick auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache öffnet und sich „im Hochschulunterricht als Basis-Werk bewähren“ und als „Bezugspunkt für die zahlreichen Spezialeinführungen dienen (vgl. S. 5) soll. Angesprochen sind dann konkret die Studierenden und Lehrkräfte und „mittelbar“ (S. 10) all diejenigen Lehrer, Mentoren und Deutschdidaktiker „die das Fach Deutsch als einen lebendigen sich dynamisch weiter entwickelnden Kommunikationskontext sehen.“ (S. 10). Für sie sieht der Autor das Werk als „Plattform für einen modernen, nicht nur nationalen, sondern weltweit ausgerichteten Deutschunterricht.“ (ebd.). Dabei ist es dem Autor wichtig, nicht nur akademisch orientiert zu bleiben, sondern die Wirklichkeit der Schule auch dadurch einzuholen, dass praxiswirksam und unter Bezugnahme auf die Kompetenzorientierung der

Lehrpläne argumentiert wird und interkulturelle Lernkontexte mitberücksichtigt sind. Als eines von fünf zentralen Strukturelementen der Deutschdidaktik sieht Rupp die Medienentwicklung, bei der er die Weiterentwicklung der Oralität und Literalität „hin zur Audiovisualität und Digitalität“ (S. 17) dahingehend zu berücksichtigen verspricht, dass er sowohl zu rezipierende Inhalte als auch produzierende Formen anpassen möchte.

So scheint auch die Anlage des Buches zu sein: Ein umfangreicher Einbänder mit 830 Seiten, auch im Softcover mit einer Bindung, die das Blättern und aufgeschlagen Liegenlassen aushält. Sieben Kapitel mit je fast 100 Seiten, einem achten Kapitel mit Ausblick ins Jahr 2050, Kapitel neun als Werkzeugkoffer für den Deutschunterricht, gefolgt von Glossar der Fachbegriffe und Verzeichnis der Abkürzungen. Die Bereiche des Lehrplans – Lesen, Umgang mit Texten und Medien, Schreiben, Sprechen und Reflexion über Sprache lassen sich hier übergreifend für alle Lehr- und Bildungspläne in Deutschland unschwer ausmachen, wobei klar die Orientierung auf das Lesen und die Literatur gegenüber dem Schreiben dominiert. Dieser „gewichtige Band“ wird durch

eine Onlineressource ergänzt. Unter www.deutschunterrichtlehrenweltweit.eu kann in Lerneinheiten – puristisch gestaltet, jedoch funktional – das Wissen aus dem Buch im Multiple-Choice-Verfahren überprüft werden. Für die Studierenden als unmittelbare Rezipienten eine sicher hilfreiche Anwendung. Schön wäre gewesen, wenn das Buch als Ganzes als Online-Ressource nutzbar wäre. Die umfangreichen Binnengliederungen der einzelnen Kapitel hätten verlinkt einen schnellen Überblick ermöglicht. Die Masse des Werks ist nicht nur beim Transport sondern auch bei der Nutzung unpraktisch – wenngleich angesichts der breiten Zielgruppe, die altersmäßig und habituell digitale und analoge Leser/innen berücksichtigt, eine Papierversion als Alternative sicher sinnvoll ist. Auch optimierbar: die graphische Gestaltung des Buches. Zum Teil wird hier mit eingefügten Kopien gearbeitet, zum Teil mit eher sehr simplen Skizzen und Tabellen. Hier kann man zwar immer mit der Vorbildhaftigkeit für ein Tafelbild argumentieren, für die das zweifelsohne ausreichend ist, dennoch wirkt es in einem Werk, das den Ansprüchen der digitalen Medienwelt genügen möchte, recht altmodisch. Deutlich auf jeden Fall identifizierbar die grauunterlegten Felder mit a) Lupe als Zeichen der Bündelung und Zusammenfassung und dem b) Achtung-Schild mit Empfehlungen für die Praxis und c) konkretisierende Beispiele.

Es sollen an dieser Stelle nur einige Aspekte dieses insgesamt auf jeden Fall reichhaltigen und informativen Werks beleuchtet werden., deren Auswahl dem besonderen Lehr-Fokus der Rezensentin

und dem einen Schwerpunkt der Dortmunder Ausbildung für das Praxissemesters geschuldet ist: der Literaturdidaktik. Deshalb zunächst ein Blick auf das Kapitel Leseverstehen – Umgang mit Texten: Das Kapitel ist inhaltlich sehr dicht und thematisiert umfangreich die verschiedenen Aspekte von Lesen, Lesediagnose und -förderung. Positiv zunächst die ausführliche Darstellung und Erklärung der verschiedenen Kompetenzstufen des Lesens. Rupp berücksichtigt insgesamt sowohl kognitionspsychologische als auch sozialisationstheoretische Aspekte, wobei das synthetisierende Modell dieser beiden Ansätze von Rosebrock/Nix (2008) erwähnt (S. 190), aber nicht grafisch veranschaulicht wird. Obwohl tendenziell im Buch eher auf elaborierte Leselernprozesse und literarische Kenntnisse Bezug genommen wird – etwa durch den Verweis auf eine Leseliste zur neueren deutschen Literatur – berücksichtigt der Autor auch die Perspektive angehender Grundschullehrer/innen und widmet sich der frühen Lesesozialisation und den basalen Lesefähigkeiten. Er bleibt allerdings hier traditionell, ein Bezug zu Tablets oder interaktiven Board Stories – den auch die Stiftung Lesen als sinnvollen Einstieg in die Lesekultur in Familien berücksichtigt – wird nicht gegeben.

Ebenso traditionell bleibt er sprachlich in der Zuschreibung der Verantwortlichkeiten für die frühe Lesesozialisation. In einer Fußnote wird zwar darauf hingewiesen, dass „Mutter“ hier für den „kompetenten Anderen“ steht (vgl. FN 111, S. 146) – diese Erklärung hätte man jedoch leicht umgehen können durch die direkte

Bezeichnung „des/der Vorlesenden“. Deutlich wird, dass Abstand genommen werden soll von einer ausschließlichen Orientierung an der Hochliteratur, dennoch bleiben alle Beispiele dort verhaftet. Sehr gut wieder: eine kurze Charakterisierung wichtiger Diagnoseinstrumente – nicht vollständig, aber als erste Orientierung hilfreich. Was fehlt ist etwa der „KÖBES“-Test für Berufliche Schulen. Hier kann in Kürze sicher die geöffnete Website der nationalen BISS-Initiative differenziertere öffentliche Informationen bieten. Das Lesekapitel ist umfangreich – es erfordert Vorwissen und sollte durch zusätzliche Lektüre ergänzt werden. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis weist auf vertiefende Werke hin.

Nun ein kurzer Blick auf das Kapitel zum Umgang mit Medien: Mit Verweis auf die bekannten Mediendidaktiken und Kompetenzmodelle plädiert der Autor für einen zeitgemäßen Umgang mit elektronischen, auch digitalen Medien. Eine technische Nutzungskompetenz und eine integrativ-didaktische Kompetenz gehören für ihn zusammen. Er reißt dabei auch Beispiele an. Auf der begleitenden Plattform steht dann die Filmanalyse im Mittelpunkt – was selbst didaktisch nicht mehr neu ist. Hier kann unter Verwendung von Audio- und Videodateien die Filmsprache geübt werden. Ein wirklich konsequentes Arbeiten unter den Bedingungen von WEB 2.0 – also konvergent und interaktiv – bleibt im gesamten Werk vermisst. Immerhin geht es in seiner Anlage über die übrigen Deutschdidaktiken weit hinaus, ist somit dem von ihm beschriebenen Deutschunterricht im Jahre 2050

DoLiMette 1/2015

medial näher als andere Werke in gedruckter Form. Dennoch bleibt zu hoffen, dass es nicht erst bis 2050 dauern wird, ehe partizipative und konsequenter digital gestützte Formen des projektorientierten, fächerübergreifenden Lernens mit einer leichteren und flexiblen digitalen Ausrüstung für jeden Schüler/jede Schülerin Wirklichkeit werden. Nicht erst die ICILS 2013 Studie zeigt, wie notwendig gerade in Deutschland hier eine schnelle Anpassung an internationale Standards ist. Digital gestütztes Lernen muss – und hier würde der Autor sicher zustimmen – nicht auf Kosten der gewohnten Standards und inhaltlichen Qualität des Deutschunterrichts gehen. Im vorgestellten Werk von Rupp ist ein weiterer Schritt in diese Richtung getan – aber es bleibt noch Luft: nicht nur im Hinblick auf interaktive, digitale Lernmöglichkeiten, sondern auch im Hinblick auf aktuell geforderte Themen wie Differenzierung im erweiterten Kontext der Inklusion. Mehrsprachigkeit und Genderaspekte werden angeschnitten, gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen körperlichen, seelischen, sozialen und geistigen Ausgangsbedingungen wird nicht explizit berücksichtigt und Bezüge zur Grundschul- und Berufsschuldidaktik bleiben die Ausnahme oder gänzlich vermisst. Aber auch „Opera magna“ haben eine Begrenzung – und knapp 830 Seiten Wissen sind wirklich ein reicher Schatz, der erst einmal individuell gehoben gehört.

Angaben zum Buch:

Gerhard Rupp; Schneider Verlag
Hohengehren; Baltmannsweiler 2014.
Gebundene Ausgabe 54 Euro,
broschiert 39,80 Euro

Konvergentes – eine Plattform für Medienvielfalt und ...!

Individuum im Kollektiv – alles im Fluss. Zum Differenzverständnis in Texten von Andreas Steinhöfel

Antonia Balfanz

Eindenken

Die Frage nach der Verflechtung von Leben und Literatur gleicht, wo sie letztgültige Kausalzusammenhänge aufzuspüren versucht, der Frage nach dem Huhn und dem Ei. Es geht ja um nichts Geringeres als um Prozesse der Wissensproduktion, der Motivationsentstehung, um Musterfunktionen und Vorstellungskraft. Nun, diese Fragen lassen sich an dieser Stelle nicht klären. Worüber aber hinsichtlich der Fragestellung nachgedacht werden kann, ist ein Blick auf literarische Texte im Kontext der Inklusionsdebatte.

Prozesse sozialer Inklusion und Exklusion, Phänomene der Vielfalt – in kultureller und/oder individueller Ausprägung – sowie die damit verbundenen Erfahrungen der Differenz sind ein häufig wiederkehrendes Thema in der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur.³ Darum sollten diese

³ Allein Begriffsbestimmung für dasjenige Genre der Kinder- und Jugendprosa, das sich mit aktuellen, realen Problemen beschäftigt, wirft weitere Fragen auf. Hans-Heino Ewers spricht in seiner Anthologie „Kinder- und Jugendliteratur“ von

Texte nicht nur aus pädagogischer Sicht, sondern durchaus in Kategorien kultureller Phänomene betrachtet und analysiert werden. Die Vielfalt der Lebenssituationen und die der kollektiven wie individuellen Differenzen – körperliche und psychische Beeinträchtigungen, sexuelle Orientierung, die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten sowie zu unterschiedlichen ethnischen, religiösen und sprachlichen Kulturkreisen – stellen eine/n Betrachter/-in⁴ jedoch schnell vor die Frage, ob es überhaupt möglich sei, diese je in einen schlüssigen Zusammenhang zu bringen. Welche Analysemodelle würden es erlauben, diese Vielfalt und den sie begleitenden permanenten Wandel zu erklären? Was würde dann eine Analyse von

sozialkritischem Realismus (vgl. Ewers 1994, 28), Jutta Kurpjuhn verwendet die Bezeichnung *moderne, problemorientierte Prosaliteratur für die junge Generation* (vgl. Kurpjuhn 2000, 5)

⁴ Unter der im Text verwendeten weiblichen Form der Substantive und anderer Wortarten sind sowohl weiblich als auch männlich orientierte Rezipienten und Rezipientinnen, Phänomene etc. gemeint.

Differenzen und vom Wandel für die Inklusion bedeuten?

Anschauen

Als „Material“ für meine Untersuchung wähle ich zwei Texte von Andreas Steinhöfel, die – wie auch andere Werke dieses Autors – in komplexer Weise das Phänomen Vielfalt thematisieren: Den Adoleszenzroman „Die Mitte der Welt“ (1998) und die Trilogie „Rico und Oskar“ (2008, 2009, 2011). Jeder dieser Texte spricht ein anderes Publikum und einen anderen Themenkreis an.

In „Mitte der Welt“ erzählt Steinhöfel von den Identitätserfahrungen eines Jungen namens Phil, der gesellschaftlich im doppelten Sinne stigmatisiert wird: Zum einen, weil er in einer nonkonformen Familie aufwächst, und zum anderen aufgrund seiner Homosexualität. Phil, Hauptfigur und Ich-Erzähler zugleich, versucht im Laufe der Handlung, sein Leben zu rekonstruieren und besser zu verstehen, indem er immer wieder die Frage nach der „Mitte der Welt“ stellt, also nach zentralen Werten und seiner Position im sozialen Umfeld. Dabei verfolgt ihn das Bewusstsein der Alterität auf Schritt und Tritt, beispielweise in Anbetracht seiner familiären Verhältnisse: Phil und seine Zwillingsschwester Dianne wachsen bei ihrer Mutter Glass auf, mit allen Freiheiten auf einem großen und sich im Verfall befindenden (man könnte auch sagen: sich dem „Urzustand“ annähernden) Anwesen namens Visible, das von der Stadt durch einen Fluss getrennt ist. Seinen Vater kennt Phil nicht, seine Mutter ist eine Amerikanerin, die hochschwanger allein aus den USA nach Europa gekommen ist. Es gibt für Phil also keinen herkömmlichen Familienverband. Auch

die weiteren Bezugspersonen entsprechen nicht dem, was im Sinne normierender Regeln als „gewöhnlich“ gilt. Die enge Freundin der Mutter, Thereza, ist lesbisch und lebt mit ihrer Partnerin zusammen, wofür sie von den Einwohnern der Stadt angefeindet wird. Die Mutter hat recht häufig wechselnde männliche Partner, was ein Stein des Anstoßes für die Stadtgesellschaft ist. Von diesen Männern kann niemand die Vaterrolle für Dianne und Phil übernehmen. Diese Rolle übernimmt Gable, ein entfernter Verwandter der Mutter, ein Seemann, der hin und wieder in Visible aufkreuzt und ebenfalls eine verworrene Liebes- und Lebensgeschichte hütet. Dianne ist ein sonderbares Mädchen, sie ist verschlossen, menschenscheu und widmet ihre Aufmerksamkeit der Pflanzenwelt. Phil versucht, sich in diesem Mikrokosmos zu orientieren, was durch die Tatsache, dass er homosexuell ist und sich in einen Jungen mit kompliziertem Charakter verliebt, nicht einfacher wird. Gibt es bei diesen schwierigen Konstellationen überhaupt einen Weg der Inklusion? Und: Ist Inklusion für die Figuren notwendig und sinnvoll?

Eine interessante Rolle fällt Glass zu. Sie stellt die soziale Ordnung (der Stadt) grundsätzlich infrage. Bäumt sich mit Charme, List, Hartnäckigkeit und Freiheitswillen gegen alle traditionellen Normen auf. Sie lebt bewusst anders. Dadurch haben ihre Kinder es leichter, sich gegen das Kollektiv der Welt außerhalb von Visible zu behaupten – womit sie allerdings nicht immer glücklich sind. Zugleich fällt es ihnen umso schwerer, sich gegen ihre Mutter

zu behaupten, was das Ringen von Dianne gegen ihre Mutter und das Ringen der Mutter um ihre Tochter eindrucksvoll belegt. Der Text zeigt, dass Brüche im Prozess der Reifung eines Individuums unvermeidbar sind.

Betrachten

In „Mitte der Welt“ widmet sich Steinhöfel dem *anderen* Einzelnen in der Interaktion mit einem Kollektiv. In den „Rico und Oskar“- Romanen wiederum geht es um mehrfache soziale und kulturelle Interaktion, die zum einen innerhalb eines Kollektivs – das aus den Bewohnern eines Miethauses in Berlin besteht - und zum anderen zwischen diesem Mikrokosmos und der „großen“ Welt ringsum stattfindet. Protagonist der Handlung und zugleich Untersuchungsobjekt ist sowohl ein Individuum, das aus den normativen Rahmen fällt, als auch ein Kollektiv mit seinen internen Interaktionen sowie den Interaktionen mit Außen. Die aus drei Teilen bestehende Reihe über die kriminalistischen Abenteuer der beiden Jungen, des „tiefbegabten“ Rico und des hochbegabten Oskar wird aus Ricos Perspektive erzählt. Rico ist ein in der intellektuellen Entwicklung zurückstehendes Kind. Er weiß darum und entwickelt Methoden, trotz seiner Behinderung mit der Umwelt Schritt zu halten. Den Mangel an intellektuellem Vermögen kompensiert er durch eine ausgeprägte emotionale Intelligenz, auf die er vertraut. Bei seinem Freund Oskar ist es genau umgekehrt. Dem glänzenden Intellekt fehlt jegliche Empathie. Im Laufe der Handlung bewegen sich beide Figuren aufeinander zu und versuchen, die Geschehnisse aus der Sicht des anderen zu betrachten.

Das komplexe soziale und kulturelle Gefüge der Großstadt wird aus der Sicht eines Jungen reflektiert, der von sich selbst behauptet, „tiefbegabt“ zu sein. Diese Perspektive erlaubt dem Autor, verschiedene Erscheinungen und Tatsachen scheinbar naiv zu hinterfragen. Zum Beispiel den Umgang mit dem Behindertwerden an Teilhabe, verursacht durch psychische oder körperliche Störung, durch das Alter, aber auch durch Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht. In den Romanen über Rico und Oskar umkreist eine Linie zwischen Exklusion und Inklusion sowohl den Einzelnen als auch das kleine Kollektiv. Alle befinden sich im Prozess, der einer Vermischung von unterschiedlichen chemischen Substanzen gleicht. Mal verbinden sich die Substanzen und es entsteht ein neuer Stoff. Mal „schluckt“ die eine die andere, mal vertragen sie sich ganz und gar nicht und es kommt zur Explosion, die wiederum eine weitere Reihe von Reaktionen auslöst... Ein Ende ist nicht in Sicht.

Im Vergleich zu „Mitte der Welt“ gibt es noch keine schwerwiegenden Konflikte in den „Rico und Oskar“- Romanen, keine Brüche zwischen dem Individuum und dem Kollektiv. Gegebenenfalls ist dies der Tatsache geschuldet, dass es sich um Kinderliteratur handelt und die Zielgruppe entsprechend jünger ist. Die Individuen verlassen hier die eigene Perspektive, was ihnen ein besseres Verständnis dafür, was um sie passiert, erlaubt. Sie betrachten ihre Umwelt durchaus different. Besonders Rico bemüht sich, sich und die anderen aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen.

Erkennen

Als gemeinsamer Nenner der Figuren in den hier betrachteten Texten von Steinhöfel könnte – und hier komme ich auf die Eingangsfrage nach Modellen, die die Vielfalt im Wandel erklären würden, zurück – der Begriff der *Transdifferenz* angewendet werden. Die Figuren und die Handlung sind so konstruiert, dass ihre prozessualen Differenzen der/dem Leser/-in nicht sofort bewusst werden. Darüber schreiben Helmrecht Breinig und Klaus Lösch im Kontext der Transkulturalität und Identitätskonstruktionen (vgl. Lösch 2005, 27; Breinig 2006, 69 ff.). Transdifferenz in der Auffassung von Lösch und Breinig verzichtet auf Dichotomien und Oppositionen. Es gibt Unterschiede, aber es gibt kein „entweder - oder“ kein „schwarz oder weiß“. Transdifferenz ist ein momentaner, ein kontingenter Zustand im Zuge permanenter Veränderung, der sich immer wieder neu zusammenstellenden Ordnungen, die je nach Kontext entstehen und in neue Ordnungen zerfallen oder übergehen (vgl. Lösch 2005, 27 ff.). Transdifferenz wäre also geeignet, die Vielfalt und Kontingenz des sowohl literarischen als auch realen gegenwärtigen Geschehens zu erfassen und zu beschreiben, wobei sie nicht als Opposition zu Differenz verstanden werden will, sondern als deren Ergänzung. Sie ist ein Weg von „Eigen“ zu „Anders“, auf dem die Figuren auf Alteritäten treffen; Sie verweist auf andere Möglichkeiten, sie begründet auch – auf Literatur bezogen – Exklusion und Inklusion. Sie könnte im Kontext der *Identitätskonstruktion von Individuen* (Lösch) mit der wachsenden

Lebenserfahrung eines Individuums erklärt werden.

Ein Kind betrachtet sich zunächst als ein unhinterfragtes Teil eines Kollektivs (Familie, Klassenverband, soziales Umfeld). Mit wachsendem Bewusstsein für die eigene Individualität hinterfragt es aber mehr und mehr die Regeln und Werte des Kollektivs, bis es sich – mehr oder weniger nachdrücklich – in Opposition zu ihm stellt. Manchmal endet die Opposition mit Einverständnis, mit der Akzeptanz der Gepflogenheiten des Kollektivs, und es findet eine Wiedereingliederung statt. Manchmal kommt es zu einem oder mehreren Brüchen, die eine spätere Inklusion unmöglich machen. Damit sich Inklusion vollziehen kann, muss es zunächst zur Exklusion kommen. Doch selbst, wenn es zur Inklusion kommt, heißt dies nicht, dass der Prozess beendet ist. Es werden permanent Zusammenhänge hinterfragt, weil sie sich immer neu stellen.

Wenn sich ein Individuum in seinem „werden“ permanent neu verortet, dann entstehen immer neue Konstellationen. So befindet sich ein Individuum auf einem steten Weg zwischen Eigen und Anders sowie zwischen Anders und Eigen. Die einzige Konstante ist dieser Weg, ein Zustand von „Trans...“

Die Transdifferenztheorie kann also helfen, den Prozess des Werdens, des Reifens, des Perspektivwechsels einer literarischen Figur zu erklären. Glass aus „Mitte der Welt“ lebt, wie bereits erwähnt, gänzlich nach ihren eigenen Vorstellungen. Für sie ist es selbstverständlich, dass auch ihre Kinder so leben. Doch sie will sie nicht gegen die Gemeinschaft abschotten und unterstützt sie beispielsweise darin,

Freundschaften mit Kindern aus der Stadt am anderen Flussufer zu pflegen. Sie will jedoch ihre Welt, Visible, nicht verlassen. Die Bewohner von Visible leben in einer eigenen Parallelwelt. Die Begegnungen zwischen der „bürgerlichen“ und ihrer Welt geschehen in der Schule und durch Glass' Arbeit. Die Wertsysteme sind kaum kompatibel. Die Familie von Glass lebt nach ihren eigenen Regeln, wonach das Individuum mit seinen Bedürfnissen eine zentrale Rolle spielt. Dem Individuum werden Räume zugestanden, in denen es seine Erfahrungen sammeln kann, es kann sich ausleben und ausprobieren. Dadurch werden die Mitglieder dieses Kollektivs zu Trägern der Transdifferenz. Das Kollektiv verändert sich ständig, so wie jedes seiner Mitglieder, die Positionen zueinander befinden sich in steter Bewegung.

Nachdenken

Besonders die späteren Texte von Steinhöfel, die „Rico“-Romane, zeigen eine Vielfalt an individuellen und kollektiven Lebensentwürfen. Jede Figur hat „sowohl als auch“-Merkmale, fast jede hat etwas Sonderbares, Komisches an sich. Die Mutter von Rico, eine attraktive, alleinstehende Frau, arbeitet in einem Nachtclub und kümmert sich sehr um ihren Sohn. Was sie aber nicht daran hindert, ihn für eine Woche mehr oder weniger sich selbst zu überlassen, während sie mit ihrem neuen Freund in den Urlaub nach Sri Lanka fliegt. Der Vater von Oskar, ebenfalls alleinstehend, ist mit der Erziehung seines Kindes überfordert und flüchtet sich in Therapien, die ihm das Sozialamt

bezahlt. Eine Arbeit hat er nicht. Aber auch er befindet sich im „Werden“, versucht immer wieder, den Kontakt zu Oskar aufzunehmen und sich um ihn zu kümmern. Bemerkenswert sind in diesem Werk die Nebenfiguren – die an Depressionen leidende, schon etwas ältere Frau Dahling, die an Demenz erkrankte und im Laufe der Handlung sterbende Hannah van Scherten, die gut situierte, bürgerliche Familie Runge-Blawetzky, um nur einige Beispiele zu nennen.

An seinen Figuren zeigt Steinhöfel die Herausbildung des Individuums. Der Prozess wird von Brüchen, anfänglichem, scheinbar unvermeidlichem „entweder – oder“ und schmerzhaften Erfahrungen begleitet. Irgendwann erlangen die Figuren eine Akzeptanz beider Welt- und Wertordnungen, des „entweder“ und des „oder“. Sie gelangen zu „sowohl als auch“ und überwinden das Tragische der Dichotomien. Steinhöfel geht in seinen Texten indirekt auf Inklusion ein. Die Prozesse verlaufen mehrschichtig, es gibt keine Hierarchie, kein „richtig“ und „falsch“, kein inkludierendes und kein zu inkludierendes Subjekt. Das ist einer der Aspekte der Transdifferenztheorie. Steinhöfel zeigt lediglich, dass eine Exklusion notwendig für eine Inklusion ist. Er führt vor Augen – und das ist zu beachten – dass eine Exklusion keine Garantie für eine Inklusion ist. Exklusion als Erfahrung ist unerlässlich, um Differenzen zu verstehen und zu akzeptieren. Somit ist Transdifferenz notwendig im Erlangen des Verstehens von Differenzen.

Als eine Phase auf dem Weg zur gerechten Teilhabe?

Literatur:

Primärliteratur:

- Steinhöfel, Andreas (1998). Die Mitte der Welt
- Steinhöfel, Andreas (2008). Rico, Oskar und der Tieferschatten
- Steinhöfel, Andreas (2009). Rico, Oskar und das Herzgebreche
- Steinhöfel, Andreas (2011). Rico, Oskar und der Diebstahlstein

Alle Texte erschienen beim Carlsen Verlag Hamburg

Sekundärliteratur:

- Bücker, Petra, Kammler, Claus (Hg.) (2003). Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Juventa Verlag Weinheim und München
- Breinig, Helmbrecht (2006). Transkulturalität und Transdifferenz: Indianische Subjektkonstruktion in: Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau, Jörg Zirfas (Hg.) Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Juventa Verlag Weinheim und München
- Ewers, Hans-Heino (1994). Kinder- und Jugendliteratur. Von der Gründerzeit bis zum Ersten Weltkrieg. Eine Textsammlung. Philipp Reclam jun. Stuttgart
- Fleck, Ludwik (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Suhrkamp Taschenbuch Verlag Frankfurt am Main
- Hörnlein, Katrin. Habt nicht so viel Angst! Interview mit Andreas Steinhöfel. ZEIT Chancen Nr. 38, September 2014
- Kurpjuhn, Jutta (2000). Außenseiter in der Kinderliteratur. Darstellungsvarianten und Wirkungsaspekte moderner Prosa für die junge Generation. Peter Lang Verlag Frankfurt am Main
- Lösch, Klaus (2005). Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte in: Lars Allolio-Näcke, Britta Kauscheuer, Arne Manzeschke (Hg.) Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Campus Verlag, Frankfurt/New York

Webseiten

- Kinder- und Jugendliteratur. <http://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Kinder-UndJugendliteratur>, letzter Abruf 2.11.2014
- Internetseite des Carlsen Verlags. <http://www.carlsen.de/urheber/andreas-steynhofel/18851#Info>, letzter Abruf 2.11.2014
- Blog von A. Steinhöfel. <http://www.newsfromvisible.blogspot.dk/>, letzter Abruf 27.12.2014

Autoreninformationen

Balfanz, Antonina, Jg. 1968, arbeitet an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) am Lehrstuhl für Deutsch-Polnische Kultur- und Literaturbeziehungen sowie Gender Studies. Als Koordinatorin des gemeinsam mit der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań geführten Bachelorstudiengangs „Interkulturelle Germanistik“ sammelt sie interkulturelle Erfahrungen im Zusammenhang mit den schulischen und akademischen Wissensvermittlungssystemen.

Becker, Maria, Dr. phil. Vertretung der Professur "Neuere deutsche Literatur - Intermedialität/Interkulturalität" am Institut für deutsche Sprache und Literatur, Technischen Universität Dortmund.

Gutmann, Oliver Jg. 1968, ist selbständiger Friseurmeister im eigenen Friseursalon in Aichach. Er spielt Theater im Amateur- und Profibereich und gibt Theaterworkshops für psychisch kranke und behinderte Menschen. Seit drei Jahren ist er ehrenamtlicher Hospiz- und Trauerbegleiter und hat die Fortbildung in Validation nach Richard absolviert.

Haage, Anne, Jg. 1960, Dipl.-Journalistin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der TU Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften.

Heimannsberg, Jörg, Jg. 1981, Student der Technischen Universität Dortmund, Lehramt für sonderpädagogische Förderung nach LABG 2009 (Master).

Kheir El Din, Mona Jg. 1966, Mitarbeiterin der Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung – FiBB e.V. und freie Medienpädagogin und Anti-Bias-Trainerin, Dipl. Informatikerin (FH).

Lange, Mirjam, Jg. 1992, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Gymnasium und Gesamtschule: Germanistik, ev. Theologie (Bachelor).

Lück, Eva-Maria, Jg. 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ sonderpädagogische Förderung: sprachliche Grundbildung und Englisch; Förderschwerpunkte: Lernen und Sprache (Bachelor).

Marci-Boehncke, Gudrun Prof'in Dr., Jg. 1963, seit 2010 Univ.-Professorin für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse an der Technischen Universität Dortmund.

Polenz, Ella Dorothea, Jg.1988 Studentin der technischen Universität Dortmund, Lehramt sonderpädagogische Förderung (Master) für die Fächer sprachliche Grundbildung und evangelische Religionslehre.

Trübenbach, Maximilian, Jg.1988, Student der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/sonderpädagogische Förderung: sprachliche Grundbildung, Sachunterricht, Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung (Master).

Vogel, Tatjana, Jg. 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Gymnasium/Gesamtschule: Deutsch, Sozialwissenschaften (Bachelor).

Waldeck, Karoline, Jg. 1990, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Grundschule: sprachliche Grundbildung, mathematische Grundbildung, Musik (Master).

Wehner, Marlies, Jg. 1961, Mitarbeiterin der Fachstelle für interkulturelle Bildung und Beratung – FiBB e.V., Sozialwissenschaftlerin, M.A. und Anti-Bias-Trainerin.

Wulf, Corinna M.Ed., Jg. 1989, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur und Doktorandin im Rahmen des Praxissemesters Literaturdidaktik LaBG 2009 an der Technischen Universität Dortmund.

Wulf, Judith, Jg. 1991, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Gymnasium und Gesamtschule: Germanistik und Psychologie (Bachelor).

Call for Papers

Das Thema der nächsten Ausgabe (SoSe 2015):

Medienbildung vernetzt – eine Standortbestimmung der Dortmunder Literaturdidaktik

Liebe Leserinnen und Leser,

In der nächsten Ausgabe möchten wir den Schwerpunkt der Medienbildung im Lehramtsstudium näher beleuchten – da das ein Bereich ist, den wir in der Fachdidaktik Deutsch aktiv in die Lehrerausbildung implementieren wollen. Dazu liefen und laufen bereits zahlreiche Projekte mit unterschiedlichen Kooperationspartnern. Wir haben dazu ein Netzwerk zur Medienkompetenz im Dortmunder Raum geschaffen und verbinden mit Hilfe weiterer Institutionen viele Stationen der Bildungskette miteinander.

Uns ist es wichtig, dass Lehrkräfte mit dem Fach Deutsch in Fragen aktueller Medienbildung kompetent sind und digitale Lehr- und Arbeitstechniken im Studium kennenlernen und ihren didaktischen Einsatz in der Schule üben können. Wir wollen diese Ausgabe nutzen, um Ihnen als Studierende vorzustellen, welche Möglichkeiten es gibt, die eigene Medienkompetenz in Theorie und Praxis zu erweitern und fit zu sein für modernes Arbeiten in der Schule.

Außerdem soll diese Ausgabe auch Gelegenheit bieten, Ihre eigenen Erfahrungen zur Medienbildung darzustellen und zu diskutieren.

Folgende Fragen und kommenden Entwicklungen können dazu Gegenstand der neuen Ausgabe werden:

- *Vor der Neuakkreditierung der Lehramtsstudiengänge an der TU Dortmund muss Bilanz gezogen werden: Was muss bleiben? Was soll verändert werden? Wo sind neue Akzente zu setzen?*
- *Wie qualifiziert fühlen Sie sich im Studium im Fach Deutsch auf Medienbildung in der Schule vorbereitet?*

Dabei geht es um Inhalte und technische Kompetenz: Die verschiedenen Medien und unterschiedliche Formate in den Blick zu nehmen ist das eine – Medien in ihrer Reichweite für didaktische Prozesse kennen und nutzen zu lernen, ist das andere. Wir suchen Sie und ihre Erfahrungen:

- *aus den Praxissemestern (wie haben Sie ihre Vorbereitung erfahren? Was konnten Sie an den Schulen umsetzen? Wo sehen Sie weiteren Ausbildungs- bzw. Kooperationsbedarf?),*

- *aus dem Bachelor-Studium (fühlen Sie sich gut vorbereitet auf moderne Unterrichtspraxis im kommenden Praxissemester?)*
- *und im Master-Studium (wie verändern Medien Ihre Studien- und Forschungsprojekte? Wie wird geforscht? Wie kommuniziert?).*
- *Oder gern auch die Perspektive der Lehrenden: Wer möchte das Smartboard eigentlich gern nutzen und kann es nur noch nicht? Wer möchte mehr mit Moodle machen als nur Dokumente hochladen? Was können Videos zur Portfolio-Arbeit beitragen? Eine MOOC statt Präsenzveranstaltung? Evaluationen planen mit Evasys oder Grafstat vom heimischen Computer aus? Haben Sie Erfahrungen? Was können wir gemeinsam tun, um das Fach*
- *Deutsch auch zur Re-Akkreditierung für die Zukunft aktuell zu halten in Inhalten und Formen?*
- *Und nicht zuletzt: Wo sind Ihnen Medien im Studium begegnet?*

Wir freuen uns auf Ihre Rezensionen, Erfahrungsberichte, Kommentare, Essays, Comics, und alles, was man sonst noch so digital verarbeiten kann...!

Deadline für Einreichungen: **20. Juli 2015** (an: dolimette.fk15@tu-dortmund.de)

Bitte beachten Sie auch die inhaltlichen und formalen Vorgaben in unseren Tipps für Rezensionen und dem Stylesheet (<http://hdl.handle.net/2003/29867>).

Impressum

DoLiMette: Online-Magazin des Lehrstuhls für Neuere deutsche Literatur / Elementare Vermittlungs- und Anwendungsaspekte des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund & der Forschungsstelle für Jugend – Medien – Bildung

Herausgeberinnen:

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke
Cornna Wulf, M.Ed.
Sarah Kristina Strehlow, M. Ed.

Gestaltung: Corinna Wulf, M. Ed.

V.i.S.d.P.: Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Erscheinen: Die *DoLiMette* erscheint 2x pro Jahr.

ISSN: 2195-9900

Haftungshinweis

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich. Für die Inhalte der Rezensionen sind die jeweiligen Verfasser verantwortlich. Für die Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Kontakt: Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

E-Mail: dolimette.fk15@tu-dortmund.de