



Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer  
SehSchädigung an Regelschulen

**Didaktikpool**

Astrid Ach

Soziales Lernen im Verlauf einer Unterrichtsreihe zum Thema „Um-  
gang mit Verschiedenheit“. Durchführung und Auswertung in der drit-  
ten Klasse einer Schule für Sehbehinderte

2000

Universität Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung

Projekt ISaR

44221 Dortmund

Tel.: 0231 / 755 5874

Fax: 0231 / 755 4558

E-mail: [isar@uni-dortmund.de](mailto:isar@uni-dortmund.de)

Internet: <http://isar.reha.uni-dortmund.de>



Soziales Lernen im Verlauf einer  
Unterrichtsreihe zum Thema  
„Umgang mit Verschiedenheit“.  
Durchführung und Auswertung in der dritten  
Klasse einer Schule für Sehbehinderte

Schriftliche Hausarbeit  
im Rahmen der ersten Staatsprüfung  
für das Lehramt für Sonderpädagogik

dem Staatlichen Prüfungsamt Dortmund vorgelegt von

Astrid Aach

Dortmund, im Oktober 2000

Themenstellerin: Prof. Dr. Emmy Csocsán

Fachbereich: Sondererziehung und Rehabilitation der  
Sehbehinderten

# Inhalt

1. Einleitung .....	1
2. Soziales Lernen .....	4
2.1 Soziales Lernen - allgemein .....	4
2.1.1 Definition.....	4
2.1.2 Historische Entwicklung des Begriffs soziales Lernen .....	7
2.1.3 Die Sozialentwicklung des Kindes .....	8
2.1.4 Bereiche des sozialen Lernens.....	11
2.1.5 Ziele des sozialen Lernens .....	12
2.1.6 Soziales Lernen in Schule und Unterricht.....	15
2.1.7 Die Rolle des Lehrers in der Sozialerziehung.....	18
2.1.8 Formen des sozialen Lernens .....	21
2.1.9 Orte des sozialen Lernens.....	24
2.2 Soziales Lernen mit der Zielgruppe „Sehgeschädigte“.....	25
2.2.1 Definition des Begriffs „Seherschädigung“ .....	25
2.2.2 Auswirkungen einer Sehschädigung auf die soziale Entwicklung .....	31
2.2.3 Soziales Lernen in der Schule für Sehbehinderte.....	33
3. Umgang mit Verschiedenheit.....	40
3.1 „Verschiedenheit“ – begriffliche Einordnung.....	40
3.2 Behinderung und Verschiedenheit aus konstruktivistischer Sicht.....	42
3.3 Verschiedenheit als Bezeichnung für das Anders-sein .....	45
3.4 Vorurteile.....	47
3.5 Verschiedenheit als Garant für Individualität und Einzigartigkeit .....	48
3.6 Umgang mit Verschiedenheit – eine Aufgabe der Schulen ...	49
4. Die Lerngruppe der Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“ .....	53
4.1 Voraussetzungen der Klasse .....	53
4.2 Beschreibungen der Schüler .....	55
4.2.1 Niklas.....	56
4.2.2 Lina .....	57
4.2.3 Sarah .....	59
4.2.4 Florian.....	60
4.2.5 Till .....	62
4.2.6 Mareike.....	63
4.2.7 Janina .....	64
4.2.8 Ekrem .....	66
4.2.9 Öçan .....	67
4.2.10 Celime .....	70
5. Die Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“ .....	72
5.1 Begründung der Unterrichtsreihe .....	72
5.2 Vorstellung des Unterrichtsvorhabens .....	73
5.2.1 Beschreibung und Deutung des Buches „Irgendwie Anders“ .....	74
5.3 Planung der Unterrichtsreihe.....	77
5.3.1 Formale Angaben zur Unterrichtsreihe .....	78
5.3.2 Unterrichtsspezifische Angaben zur Unterrichtsreihe .....	78
5.4 Durchführung der Unterrichtsreihe .....	85

5.5 Ideen zur weiteren Unterrichtsgestaltung .....	156
5.6 Gesamtreflexion der Unterrichtsreihe.....	160
6. Schlussbetrachtung .....	163
7. Literatur .....	166

## 1. Einleitung

*„Tut uns Leid, du bist nicht wie wir.*

*Du bist irgendwie anders.*

*Du gehörst nicht dazu.“*

(die Tiere, in: Cave, Kathryn (1994): Irgendwie Anders)

Die Erfahrung, ausgegrenzt zu werden und nicht dazu zu gehören, kann gerade für Kinder im Grundschulalter, die noch auf der Suche nach der eigenen Identität sind, schmerzhaft und traurig sein und mitunter auch ein inneres Durcheinander für sie bedeuten.

Die individuellen Unterschiede aller Menschen, sowie ihre Einzigartigkeit werden Kindern erst nach und nach bewusst.

Wie gehen Kinder mit der Verschiedenheit anderer und ihrem eigenen Anderssein um?

Können Formen des sozialen Lernens, das sich mit dem Umgang einer Person mit sich selbst und mit anderen beschäftigt, zu einem positiven Umgang mit all diesen Verschiedenheiten und der großen Vielfalt, die überall dort zu finden ist, wenn Menschen einander begegnen, anleiten?

Diese Fragen entstehen für mich aus dem Titel meiner Staatsarbeit. Da ich das Thema „Soziales Lernen im Verlauf einer Unterrichtsreihe zum Thema Umgang mit Verschiedenheit“ nicht nur theoretisch erarbeiten werde, sondern gemäß dem Untertitel in der dritten Klasse einer Schule für Sehbehinderte durchführe, ergibt sich die Möglichkeit, die beiden zuvor formulierten Fragestellungen konkret zu betrachten.

Ferner stellt sich die Frage, ob sich das soziale Lernen mit der Zielgruppe sehgeschädigter Kinder anders gestaltet als mit nicht-

sehgeschädigten Kindern und ob der Umgang mit Verschiedenheit für diese Kinder eine andere Betrachtungsweise erfordert.

Bevor im Praxisteil dieser Arbeit die Unterrichtsreihe vorgestellt wird, ist es notwendig, die Themen „Soziales Lernen“ und „Umgang mit Verschiedenheit“ theoretisch zu durchleuchten. Dies wird im ersten Teil dieser Arbeit geschehen.

Im zweiten, dieser Einleitung folgenden Kapitel geht es im Allgemeinen und, in Bezug auf Sehschädigung, im Speziellen um das soziale Lernen.

Neben der Eingrenzung des Begriffs „soziales Lernen“, sowie Ausführungen zur Sozialentwicklung des Kindes stehen hierbei die Bereiche und Ziele sozialen Lernens im Mittelpunkt des Interesses. Im Anschluss an die dabei getroffenen Erkenntnisse werden auch die schulischen Gesichtspunkte berücksichtigt.

Der zweite Teil dieses Kapitels, der auf die Zielgruppe der Sehgeschädigten eingeht, betrachtet neben der Definition von Sehschädigung die Auswirkungen, die eine Sehschädigung auf die soziale Entwicklung haben kann und die speziellen schulischen Aspekte dieses Themas.

Das dritte Kapitel thematisiert den Umgang mit Verschiedenheit. Eine begriffliche Einordnung geht der Betrachtung der Verschiedenheit – im Sinne von Behinderung – aus konstruktivistischer Perspektive voraus. Daran schließen sich Überlegungen zu den Aspekten Anderssein, Individualität und Vorurteile an. Im letzten Teil dieses Kapitels wird der Umgang mit Verschiedenheit als Aufgabe für Schule und Unterricht betrachtet.

Im Praxisteil beschäftigt sich die Arbeit mit der Unterrichtsreihe, die ich in der dritten Klasse der Martin Bartels Schule durchführe.

Während sich das vierte Kapitel mit den Voraussetzungen der Klasse befasst und einen Überblick über die einzelnen Schüler, ihre Sehschädigungen und ihr Sozialverhalten gibt, folgt im fünften Kapitel

eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Unterrichtsreihe. Dabei wird die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe ebenso berücksichtigt, wie auch die Relevanz, die der Reihe in dieser Klasse zukommt.

Bei der Unterrichtsreihe ist es mir wichtig, einen Großteil der theoretischen Erkenntnisse, die ich im ersten Teil der Arbeit in Bezug auf das soziale Lernen und den Umgang mit Verschiedenheit gewinnen werde, zu realisieren.

Bei der schriftlichen Abfassung der Planung als Unterrichtsentwurf orientiere ich mich an didaktischer Literatur von Jank / Meyer, Dichanz und Kroner.

Die einzelnen Stunden werden als Unterrichtsskizzen dargestellt, denen ich alle Arbeitsblätter, die ich zu den jeweiligen Unterrichtseinheiten erstellt habe, hinzufüge. Des Weiteren werden auch einige Fotos zur Veranschaulichung der einzelnen Unterrichtseinheiten und –ergebnisse angeschlossen. Diese Anlagen sind in die Arbeit integriert, um so einen direkten Bezug zu den Skizzen zu gewährleisten. Den Abschluss dieses Kapitels wird eine Gesamtreflexion bilden.

Im letzten Kapitel soll anhand der gewonnenen Erkenntnisse ein Ausblick vorgenommen werden.

Der Arbeit wird das verkleinerte Bilderbuch „Irgendwie Anders“, das einen wesentlichen Teil der Unterrichtsreihe darstellt, im Anhang beigelegt.

Um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, wähle ich nur die männliche Form als Anrede. Damit ist auch immer die weibliche Form gemeint.

## 2. Soziales Lernen

### 2.1 Soziales Lernen - allgemein

Das folgende Kapitel vermittelt, eine Grundlage und Übersicht über die verschiedenen Gesichtspunkte des Begriffs „soziales Lernen“. Ausgehend von einem Definitionsversuch und der Klärung der Frage, was soziales Lernen überhaupt meint, wird die Sozialentwicklung des Kindes berücksichtigt, werden Teilbereiche des sozialen Lernens vorgestellt und Ziele formuliert, sowie die schulischen Aufgaben und Perspektiven benannt.

#### 2.1.1 Definition

Es ist nicht einfach, eine einheitliche Definition des Begriffs „soziales Lernen“ zu finden, da unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden und der Begriff in vielfältiger Weise verwendet werden kann. So sind zahlreiche Darstellungen entstanden, die teilweise keinen einheitlichen Konsens mehr zulassen.

Während manche Verfasser verstärkt um den Begriff „Lernen“ bemüht sind, steht bei anderen das Adjektiv „sozial“ im Vordergrund.

Die Definitionen sind häufig sehr offen verfasst, geben die persönlichen Erfahrungen des Autors wieder und lassen viel Spielraum für eigene Ansichten und Einstellungen.

Auch die Terminologie ist nicht einheitlich. Beispielsweise werden für den Sachverhalt des sozialen Lernens auch die Begriffe „Sozialerziehung“ oder „Gemeinschaftserziehung“ benutzt.

Generell kann soziales Lernen als ein Lernprozess zur Aneignung sozialen Verhaltens bezeichnet werden. Damit ist also die absichtliche, gezielte Förderung sozialer Verhaltensweisen gemeint.

Es sollen Fähigkeiten angebahnt und gefördert werden, die es Kindern – und später Erwachsenen – ermöglichen, einen möglichst verantwortungsvollen Umgang mit sich selbst und ihren Mitmenschen zu pflegen.

So definiert Grillenberger (1980) folgendermaßen:

„Soziales Lernen stellt den Prozeß dar, durch den das Kind Haltungen und sozial geforderte Verhaltensweisen, die den Bereich des mitmenschlichen Zusammenlebens betreffen, erwirbt.“ (Grillenberger, 1980, S. 10f)

Dieser Prozess soll zu sozialeinsichtigem Verhalten führen und den jungen Menschen dazu befähigen, in seinem sozialen Lebensraum verantwortlich zu leben und diesen durch kritische Auseinandersetzung zu bereichern und mitzugestalten.

Im Bereich der Interaktion mit anderen Menschen wird eine Verhaltensänderung oder Verhaltensoptimierung angestrebt, die auf die Interaktionen eines Menschen mit seiner sozialen Umwelt zurückzuführen sein soll.

Hänsel bezeichnet den Begriff des sozialen Lernens als Tautologie<sup>1</sup>, da menschliches Lernen immer nur in sozialen Zusammenhängen erfolgen kann. Schulisches Lernen kann also insofern als sozial betrachtet werden, da im Unterricht von anderen, mit Hilfe anderer oder gemeinsam mit anderen gelernt wird.

Für den Kontext Schule wird der Begriff nach Hänsel jedoch noch weitreichender mit spezifischer Bedeutung gefüllt. Neben der Schulung sozial erwünschten Verhaltens im Sinne einer traditionellen Sozialerziehung im Kindergarten soll das soziale Lernen in der Schule weiterführen. Es soll einerseits Anpassung erreicht, andererseits aber auch Widerstand im Sinne einer kritischen und anspruchsvollen Beschäftigung erzeugt werden (vgl. Hänsel, 1977).

---

<sup>1</sup> Tautologie: Fügung, die einen Sachverhalt doppelt wiedergibt

Hielscher hält soziales Lernen für einen unverzichtbaren Bestandteil pädagogischer Arbeit. Deshalb sollte soziales Lernen auch als Unterrichtsprinzip verstanden werden. Er fordert auf, Kindern in dreierlei Hinsicht durch soziales Lernen Unterstützung zukommen zu lassen:

1. Der personale Aspekt, der Schüler an die Grundwerte der Gesellschaft heranzuführen, und sie darin unterstützen soll, Wertorientierungen in ihr eigenes soziales Handeln einzubeziehen.
2. Der emotionale Aspekt, der auf die emotionale Grundlegung zwischenmenschlicher Beziehungen abzielt.
3. Der kommunikative Aspekt, der die Fähigkeit beschreibt, Wertorientierungen und positive Emotionen seinen Mitmenschen mitzuteilen (vgl. Hielscher, 1987, S. 15).

Weiterhin fordert Hielscher ebenso wie Hänsel von den Lernenden Flexibilität bei der Einordnung in vorgegebene Strukturen, aber auch Kritik und die Energie zur Veränderung solcher Ordnungsstrukturen. In unserer Zeit, da das Menschenbild und die Lebenspläne überwiegend von Konkurrenz, Rivalität, Rücksichtslosigkeit und Forderungen geprägt sind, ist die Fähigkeit zu pro-sozialem Verhalten als entgegengewirkendes Moment wichtig und notwendig.

Abschließend kann gesagt werden, dass soziales Lernen einen nie abgeschlossenen Prozess beschreibt. Durch die Auseinandersetzung und den Umgang mit der sozialen Umwelt erhält jeder Mensch tagtäglich die Möglichkeit sich auf diesem Gebiet weiterzuentwickeln, zu lernen und neue Erkenntnisse in sein soziales Selbst zu integrieren.

## 2.1.2 Historische Entwicklung des Begriffs soziales Lernen

Der Begriff des sozialen Lernens erweitert und ersetzt den von Herman Nohl<sup>2</sup> geprägten Begriff der Sozialerziehung, der jedoch auch weiterhin äquivalent zum sozialen Lernen verwendet wird.

Soziales Lernen bzw. verwandte Terminologien, wie z.B. Gemeinschaftserziehung, tauchen in der Geschichte der pädagogischen Bewegungen in Deutschland immer wieder auf.

Zum Beispiel finden sich sinnverwandte Begrifflichkeiten in der Landerziehungsheimbewegung. Dabei handelt es sich um auf dem Lande gelegene Internatsschulen, die – angespornt durch die Reformbewegung zu Beginn des letzten Jahrhunderts – gegründet wurden. Zu ihren Zielen gehörte es, Unterricht und Erziehung im Sinne des sozialen Lernens zu gestalten. Vor allem die Begriffe „Gemeinschaftserziehung“ und „Koedukation“ sind in diesem Zusammenhang zu nennen.

Während des Nationalsozialismus wurden die Begriffe „Gemeinschaftsleben“ und „Gemeinschaftserziehung“ für ideologischen Zwecke missbraucht, z.B. in Gruppierungen wie der Hitlerjugend oder dem BDM (Bund deutscher Mädchen).

In den 60er und 70er Jahren, im Rahmen der Bildungsreform, tauchte der Begriff soziales Lernen verstärkt im Sinne der politischen Bildung auf.

Seit in den 90er Jahren Untersuchungen zum Thema „veränderte Kindheit“ in den Blick rücken, wurde die Forderung nach sozialem Lernen weiter verstärkt. Die Vielfalt der Lebensformen, häufige Geschwisterlosigkeit, zunehmende Gewaltbereitschaft unter Kindern

---

<sup>2</sup> Nohl, Herman (1879-1960), deutscher Philosoph und Pädagoge, Schüler Diltheys

und die Vielfalt kultureller Einflüsse lassen das Bedürfnis nach Förderung der sozialen Kompetenzen laut werden.

Schon diese kurze und nur in Beispielen angedeutet historische Übersicht lässt erkennen, dass die Terminologie „soziales Lernen“ immer dann gerne verwendet wurde, wenn gesellschaftliche Krisen bezwungen werden mussten oder Reformen unterstützt werden sollten. Dennoch sollte das soziale Lernen nicht als Modebegriff oder Wunschvorstellung verkannt werden (vgl. hierzu Fölling-Albers, in: Die Grundschule, 1994).

In Zukunft muss – reagierend auf den wachsenden Einsatz von Informationstechnologien (z.B. das Internet oder virtuelle Welten), durch deren Nutzung persönliche Kontakte „berührungsfrei“ stattfinden können – aus pädagogischer Sicht das Bedürfnis nach sozialem Lernen verstärkt werden, da der Anteil des sozialen Lernens, das im Kontakt zwischen Menschen un gelenkt und „natürlich“ erfolgt, sinken wird.

### **2.1.3 Die Sozialentwicklung des Kindes**

Die Sozialisation eines Kindes, also die Entwicklung, durch die der Mensch vom egoistischen und von seinen Eltern abhängigen Kleinkind zur gesellschaftlich handlungsfähigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit wird, beginnt nicht erst mit dem Schulbesuch.

Die Familie und alle gesellschaftlichen Institutionen, wie z.B. der Kindergarten, die bewusst oder unbewusst die Prozesse zur sozialen Entwicklung steuern und bestimmte Normen und Wertvorstellungen, Ziele und Verhaltensformen vermitteln, wirken auf den jungen Menschen ein. Die primäre Sozialisation, in der Persönlichkeitsmerkmale ausgeformt werden, die sich auf die soziale Entwicklung von Sprache, Gefühlen, Kognition und Handeln bezieht, erfolgt im direkten familiären Milieu. Die sekundäre Sozialisation, in der das Individuum lebenslang soziale Erfahrungen in sein Weltbild integriert, findet zusätzlich im weiteren Umfeld des Menschen statt.

Das Kind hat also, wenn es zur Schule kommt, bereits weitreichende soziale Erfahrungen machen können. Diese Erfahrungen führen zur Entwicklung eines Selbstbildes, das das soziale Verhalten des Kindes stark beeinflussen kann.

Viele Psychologen, wie z.B. Freud und Piaget, beschäftigten sich mit Theorien zur Entwicklung von Moral, einem wichtigen Bestandteil der Sozialisation.

Lawrenz Kohlberg<sup>3</sup> stellte, inspiriert durch Piagets Modell zur kognitiven Entwicklung, ein Stufenmodell zur Entwicklung der Moral auf. Die moralische Entwicklung wird bei ihm differenzierter dargestellt und das Erreichen der autonomen, moralischen Urteilsfähigkeit wird wesentlich weiter hinausgeschoben, als bei Piaget. Kohlbergs Modell umfasste zuerst sechs Stufen der moralischen Entwicklung, später fügte er eine siebente Stufe hinzu, die jedoch nur extrem selten erreicht wird.

Die Zuordnung zu den einzelnen Stufen erfolgt nach der Vorstellung moralischer Dilemmata, in denen moralische Grundsätze gegeneinander abgewogen werden müssen.

Die folgende Tabelle zeigt die Stufen des moralischen Handelns nach Kohlberg, sowie eine Begründung zu jeder Stufe.

Ebenen und Stufen		Begründungen moralischen Handelns
I. Präkonventionelle Moral		
	Stufe 1: Lust-Schmerz-Orientierung	Schmerzvermeidung oder Sich-nicht-erwischen lassen
	Stufe 2: Kosten-Nutzen-Orientierung, Reziprozität - Auge um Auge	Erwartete Belohnung
II. Konventionelle Moral		

<sup>3</sup> Lawrenz Kohlberg, 1927-1987

	Stufe 3: Braves-Kind-Orientierung	Anerkennung gewinnen; Kritik vermeiden
(wird fortgesetzt)		
	Stufe 4: Recht-und-Ordnung-Orientierung	Den Regeln gehorchen; den Autoritäten nicht missfallen
III Postkonventionelle (Prinzipiengeleitete) Moral		
	Stufe 5: Orientierung am sozialen Vertrag	Sich für das Wohl der Gesellschaft einsetzen
	Stufe 6: Orientierung an ethischen Prinzipien	Der Gerechtigkeit dienen; Selbstverdamnung vermeiden
	Stufe 7: Kosmische Orientierung (Transzendenz)	Universellen Grundsätzen folgen und sich selbst als Teil einer kosmischen Bewegung begreifen, welche soziale Normen transzendiert

(Quelle: Zimbardo, 1992, S. 81)

Kohlberg nimmt keine genaue Alterszuordnung vor. Die ersten drei Stufen werden von den meisten Menschen bis zu einem Alter von ca. 13 Jahren durchlaufen. Sie werden nacheinander in der Reihenfolge von eins bis drei erlangt. Jede einzelne Stufe erfordert jeweils anspruchsvollere Überlegungen als die Vorherige.

Die Stufen vier bis sieben dagegen werden nicht zwangsläufig und auch nicht unbedingt in der angegebenen Reihenfolge erreicht.

Kohlbergs Modell musste sich vielerlei Kritik stellen. Die Allgemeingültigkeit vor allem der höheren Stufen galt z.B. als fragwürdig, da sie in Kulturen, die keinen Wert auf ein hohes Abstraktionsvermögen legen, nicht auftreten.

Dieses Modell sollte insofern nicht als grundsätzlich betrachtet werden, kann aber zur allgemeinen Betrachtung der moralischen Entwicklung hinzugezogen werden.

## 2.1.4 Bereiche des sozialen Lernens

Der Begriff soziales Lernen umfasst zahlreiche Bereiche. Es handelt sich dabei immer um das Erlernen sozialorientierter Verhaltensweisen, die auf soziale Verantwortung und soziales Handeln abzielen.

Für die vielschichtigen Einzelbereiche können zwei Obergebiete ausgemacht werden.

Erstens geht es um den Umgang einer Person mit sich selbst, zweitens ist der Umgang mit anderen Menschen zu nennen.

Soziales Lernen lässt sich also in zwei Stufen verwirklichen. Es bezieht sich auf die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl und darauf aufbauend auf die Förderung positiver Formen des Zusammenlebens.<sup>4</sup>

Um Kinder zur Gemeinschaftsfähigkeit zu erziehen, müssen die individuellen Erfahrungen, die sie bereits gemacht haben unbedingt berücksichtigt werden. Der Vorsatz, die Kinder dort abzuholen, wo sie gegenwärtig stehen, ist auch in diesem Teil der Erziehung unverzichtbar. Daher sollten die Schüler auch immer in ihrer Individualität gestärkt und unterstützt werden, bevor der soziale Umgang mit anderen in den Vordergrund tritt.

„Erst in dem Moment aber, in dem das Kind sich selbst angstfrei begegnen kann, wird es sich kommunikativ und kooperativ anderen zuwenden können. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit von Lernprozessen, die das Kind seine Individualität erfahren und ausdrücken lassen.“  
(Grillenberger, 1980, S.53)

So teilt sich das soziale Lernen in Individualerziehung und Gemeinschaftserziehung.

Die Bereiche bauen aufeinander auf und bedingen sich gegenseitig.

---

<sup>4</sup> Bei den Formen des Zusammenlebens handelt es sich zum Beispiel um Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Höflichkeit, Gerechtigkeit, ...

Es besteht jedoch nicht grundsätzlich die Notwendigkeit zur Förderung. Manche Kinder benötigen aufgrund ihrer individuellen sowie sozialen Voraussetzungen eine umfassende Förderung, andere brauchen nur in Teilbereichen Unterstützung und wieder andere haben überhaupt keinen Bedarf.

### **2.1.5 Ziele des sozialen Lernens**

Die Ziele des sozialen Lernens definieren sich über die bereits vorgestellten Teilbereiche und sind in Zusammenhang mit dem Umgang mit sich und anderen zu sehen.

Als allgemeines übergreifendes Ziel ist die Gemeinschaftsfähigkeit zu nennen. Hielscher bezeichnet dies als den „Erwerb von Fähigkeiten, die den Kindern eine möglichst kompetente Handhabung ihrer Außenbeziehungen ermöglichen.“ (Hielscher, 1987, S. 20)

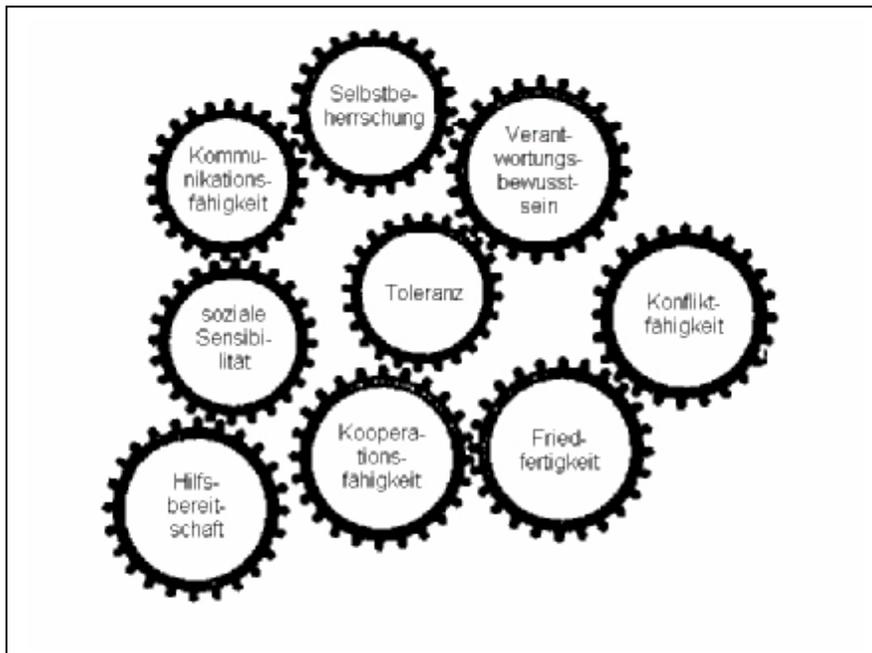
Petillon (1993) formuliert elf Zielbereiche des Sozialen Lernens:

- Kommunikation
- Kontakt
- Kooperation
- Solidarität
- Konflikt
- Ich-Identität
- Soziale Sensibilität ( Empathie)
- Toleranz
- Kritik
- Umgang mit Regeln
- Gruppenkenntnisse

Ihm scheint es wichtig, Kinder mit einander in Kontakt und dadurch ins Gespräch zu bringen, ihnen zu zeigen, dass es lohnend ist, Dinge gemeinsam zu tun, Probleme auf konstruktive Art aus der Welt zu schaffen, die Kinder in ihren Fähigkeiten und Stärken zu stützen, sie

zu befähigen, sich in andere hineinzusetzen und sich ihnen gegenüber dementsprechend zu verhalten, die Andersartigkeit anderer zu akzeptieren und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen, kritisch mit Normen umzugehen, Kritik selbst ertragen zu können, sowie Regeln aufzustellen und auch einzuhalten.

Keller / Hafner benennen ähnliche Ziele und stellen diese in einem Schaubild als ineinander verzahnte Zahnräder dar. Diese Graphik verdeutlicht sehr anschaulich, wie eng die einzelnen Bereiche miteinander verbunden sind, und dass sie in starkem Maße aufeinander einwirken.



(Quelle: Keller / Hafner, 1999, S. 10)

Das folgende Schaubild zeigt Aufgaben bzw. Zielvorstellungen, die den beiden Bereichen des sozialen Lernens zugeordnet werden können:

<b>Soziales Lernen</b>	
<i>Bereiche des sozialen Lernens:</i>	
Umgang mit sich selbst ⇒ Individualerziehung	Umgang mit anderen ⇒ Gemeinschaftserziehung
<i>Aufgaben und Ziele</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau und Förderung des Selbstwertgefühls, der Selbstständigkeit, des Selbstvertrauens, des Selbstbewusstseins, der Selbstwahrnehmung</li> <li>• Ich-Stärkung</li> <li>• Aufbau eines positiven Selbstbildes</li> <li>• Förderung der Fähigkeit, das eigene „So-sein“ zu akzeptieren und zu ertragen</li> <li>• Hilfestellungen zur Identitätsfindung</li> <li>• Förderung der Individualität</li> <li>• Umgang mit den eigenen Gefühlen</li> <li>• Förderung der kritischen Distanz zu sich selbst</li> <li>• Aufbau und Förderung von Rollendistanz</li> <li>• Förderung des Durchsetzungsvermögens</li> <li>• Verbesserung des Umgangs mit Niederlagen und Misserfolgen</li> <li>• Förderung der Eigenkreativität</li> <li>• Förderung der Frustrationstoleranz</li> <li>• Förderung der Ambiguitätstoleranz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung von Kommunikation und Interaktion</li> <li>• Aufbau und Förderung der Kooperationsfähigkeit und der Beziehungsfähigkeit, sowie der Kontaktfähigkeit</li> <li>• Aufbau und Förderung von Kritikfähigkeit</li> <li>• Förderung eines respektvollen Umgangs mit diversen Unterschieden (z.B. soziale, religiöse, ethische, ... Unterschiede)</li> <li>• Abbau von Konkurrenz und Rivalität</li> <li>• Aufbau und Förderung von positiven Formen des Zusammenlebens (z.B. Hilfsbereitschaft, Taktgefühl, Höflichkeit, ...)</li> <li>• Aufbau und Förderung von Konfliktfähigkeit</li> <li>• Aufbau und Förderung eines Gleichwertigkeitsgefühls</li> <li>• Entwicklung und Förderung von Empathie</li> <li>• Förderung von Toleranz und Akzeptanz der eigenen Stärken und Schwächen, wie auch der Stärken und Schwächen der Mitmenschen</li> <li>• Aufbau und Förderung der Fremdwahrnehmung, der Wahrnehmung anderer</li> <li>• Förderung der gegenseitigen Akzeptanz</li> <li>• Förderung von Freundschaften</li> <li>• Förderung der Fähigkeit anderen Menschen Raum und Zuneigung zuzugestehen</li> <li>• Förderung der Urteilsfähigkeit</li> </ul>
<b>Gemeinschaftsfähigkeit</b>	

Insgesamt betonen alle Zielformulierungen die Wichtigkeit der beiden Bereiche „Umgang mit sich selbst“ und „Umgang mit anderen“.

### **2.1.6 Soziales Lernen in Schule und Unterricht**

Für die Grundschule, als gemeinsame Basis des individuellen Bildungsweges eines Schülers, stellt sich auf dem Gebiet der Sozialerziehung die Aufgabe, „(...) alle Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in den sozialen Verhaltensweisen sowie in ihren musischen und praktischen Fähigkeiten gleichermaßen umfassend zu fördern (...)“. (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW, 1985, S. 9)

In dieser Formulierung finden sich die beiden Hauptanliegen des sozialen Lernens in den Punkten „Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ und „Förderung sozialer Verhaltensweisen“ wieder.

Im Bereich des sozialen Lernens übernimmt die Grundschule einen sehr hohem Stellenwert. Obgleich Kinder, wenn sie eingeschult werden, bereits zahlreiche Erfahrungen auf sozialem Gebiet z.B. in der Familie, in Krabbelgruppen und Kindergärten gemacht haben, bietet die Schule ihnen eine weitere Möglichkeit soziale Verhaltensweisen kennen zu lernen, zu erproben und zu ihren aktiven Verhaltensmustern hinzuzufügen.

Bönsch / Silkenbeumer stellen schon 1972 die Behauptung auf, dass es „in den Schulen demokratischer oder sich demokratisch verstehender Gesellschaften viel wichtiger ist, soziales Lernen zu realisieren als die Leistungen durch effektivere Methoden und Erfolgskontrollen in den herkömmlichen Fächern zu steigern.“ (Bönsch / Silkenbeumer, 1972, S.9)

Oftmals ist die Schule der einzige Ort bzw. einer der wenigen Orte, an dem die Schüler aktiv und kontinuierlich Erfahrungen mit anderen Kindern ihres Alters machen können.

Daher trägt die Schule eine hohe Verantwortung. Im Zeitalter von zunehmender Technisierung und Individualisierung der Lebens- und Lernformen müssen verstärkt soziale Fähigkeiten erlernt und Schüler miteinander in Kontakt gebracht werden. Es ist daher Aufgabe der Schule, Möglichkeiten zu sozialer Interaktion zu schaffen, einen vielschichtigen Raum für soziale Erfahrungen zu bereiten und das soziale Lernen als festen Bestandteil des Schulalltages zu integrieren (vgl. Petillon, in: Die Grundschule, 1994).

Die Frage, wie das gesamte Schulleben gestaltet ist, entscheidet mit darüber, ob Kinder zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln befähigt werden. Der Schüler soll das im Unterricht gelernte ebenso im Schulalltag, wie auch im außerschulischen Bereich anwenden können.

In diesem sozialen Raum „Schule“ müssen nun Verhaltensweisen und Umgangsformen, die für ein positives Miteinander wichtig sind, erlernt und geübt werden. Dabei ist es wichtig, die Schüler kontinuierlich zu unterstützen und zu ermutigen, bis sie sozial verträgliche Verhaltensweisen verinnerlicht und in ihre Verhaltensmuster aufgenommen haben.

Diese Unterstützung und das Schaffen einer sozialen Motivation gehört, da dadurch auch Voraussetzungen für den weiteren Lebensweg eines Menschen geschaffen werden, zu den wichtigsten Aufgaben der Grundschule.

Schulisches Lernen bezieht sich größtenteils auf Wissensvermittlung und verfolgt Vorgaben wie „Schnelligkeit“ und „möglichst perfekte Leistungen zu erbringen“ (vgl. Bönsch, 1972 / Götzfried, in: Grundschulmagazin, 1994). Das soziale Lernen bietet an dieser Stelle ein Gegengewicht, indem überwiegend im emotionalen Bereich und auf der Handlungsebene gelernt wird und Verhaltensweisen und Handlungsdispositionen aufgebaut werden. Auch von den Schülern wird die Schule als Ort des sozialen Geschehens betrachtet, an dem sie Beziehungen zu ihren Mitschülern aufbauen können.

Um diese beiden Bereiche, nämlich die kognitive und die emotionale Ebene, miteinander zu verknüpfen, sollte soziales Lernen als durchgängiges Unterrichtsprinzip verstanden werden.

Soziales Lernen vollzieht sich zum Einen über die beabsichtigte, gelenkte Förderung des Sozialverhaltens und zum Anderen über das tägliche „beiläufige“ Lernen durch Beobachtung und Imitation.

Hierbei stehen die Aneignung sozialer Verhaltensweisen, die Entwicklung sozialer Normen und Werte sowie die Ausbildung sozialer Einstellungen im Vordergrund. Es ist nicht ausreichend, Schülern Informationen zu geben und ihnen passiv Inhalte zu vermitteln. Die Eigentätigkeit bildet in diesem Bereich einen sehr wichtigen Schwerpunkt. Auch ein unreflektiertes Einüben bestimmter Verhaltensweisen ist nicht erstrebenswert. Vielmehr soll in den Übungsfeldern Familie und Schule eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Ordnungen erfolgen.

Die beiden Teile des sozialen Lernens – Umgang mit sich selbst und Umgang mit anderen – füllen einen großen Teil der Grundschularbeit. Zwar sind dabei beide Bereiche gleichermaßen wichtig, doch bleibt zu berücksichtigen, dass das schulpflichtige Kind bereits ein Selbstbild entwickelt haben wird, und dass dieses Selbstbild sein soziales Verhalten stark beeinflusst. Da Grundschulkindern ihr Selbstkonzept noch überwiegend über die Reaktionen ihrer Umwelt, die sie auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erleben, ableiten, ist es wichtig, sie in ihren Fähigkeiten und positiven Handlungen zu unterstützen und zu bestätigen.

Soziale Erziehung muss grundsätzlich beim Kind und seinen sozialen Erfahrungen ansetzen und sich auf diese beziehen. Die Realisierung sozialen Lernens mit Ergebnissen, die für das Kind verständlich und sinnvoll sind, wird nur dann wahrscheinlich sein, wenn eine Orientierung an der Lebenswirklichkeit des Kindes besteht.

Daher eignen sich Situationen des täglichen Lebens besonders gut, um soziale Lerninhalte zu verdeutlichen.

Die Einschätzung der Wichtigkeit des sozialen Lernens wird generell als sehr hoch angesehen, dennoch tritt es häufig hinter die kognitiv ausgerichtete Stoffvermittlung zurück. Dies mag einerseits daran liegen, dass Lehrer sich mit der Förderung sozialer Fähigkeiten alleingelassen fühlen.

In den Lehrplänen der Grundschule tauchen soziale Ziele zwar auf, doch bleiben die Formulierungen weitgehend offen und unverbindlich (vgl. Heimlich, 1988). Auch konkrete Verwirklichungsvorschläge und Hinweise, wie die Förderung sozialer Ziele realisiert werden kann, fehlen oder finden nur sehr selten und eher in Andeutungen Eingang in Lehrpläne.

Zwar ist man sich generell darüber einig, dass die Förderung sozialer Fähigkeiten immer erforderlicher wird, doch bleibt die Art und Intensität der Realisierung dem Engagement des Lehrers überlassen.

Andererseits spielt in die Entscheidung, eine Stunde mit sozialem Förderschwerpunkt oder eine rein fachliche Unterrichtsstunde durchzuführen, die Tatsache mit hinein, dass es sehr schwierig ist, soziales Lernen schulisch zu überprüfen, geschweige denn, zu benoten.

Trotzdem bemüht sich die Grundschule intensiv um soziale und emotionale Lerninhalte.

An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass ein sozialer Anteil in nahezu allen Lernvorgängen gegeben ist und der Lehrer auch die Möglichkeit hat, soziale Inhalte beiläufig in seinen Unterricht einzubringen. So sollte soziales Lernen als übergreifende Methode im Unterricht immer vertreten sein.

### **2.1.7 Die Rolle des Lehrers in der Sozialerziehung**

Der Lehrer übernimmt grundsätzlich eine sehr wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe in der Erziehung der Kinder. Insbesondere in der Sozialentwicklung muss er sich den Schülern als Vorbild stellen. Neben den Eltern ist der Lehrer häufig die wichtigste Bezugsperson eines Kindes, und oft wird er auch zur Identifikationsfigur. Insofern

kann er soziales Verhalten von seinen Schülern nicht nur einfordern, sondern muss es selbst aktiv praktizieren. Dabei ist es wichtig, dass jeder Lehrer sich selbst klar macht, dass auch er einen sozialen Lernprozess durchlaufen hat und immer noch durchläuft.

Es ist notwendig, dass der Lehrer sich an den sozialen Prozessen seiner Klasse beteiligt und sich selbst als Teil dieser Gruppe sieht.

Der Lehrer sollte darum bemüht sein, ein Klassenklima zu schaffen, das jedem Kind die Entwicklung der eigenen Identität ermöglicht. Dazu sollte der Lehrer eine Grundhaltung zeigen, die von Akzeptanz, Zuwendung, Verständnis und Echtheit geprägt ist und durch die das Kind nicht permanent gelenkt oder gar bevormundet wird.

Soziale Verhaltensweisen sollen durch die ganze Klasse, mit der besonderen Unterstützung des Lehrers, zu einer Art Klassennorm werden. Dabei ist es auch wichtig, dass der Lehrer sich vergegenwärtigt, dass soziales Lernen ein langfristiger Prozess ist, der nicht immer voran schreitet, sondern auch Rückschritte beinhalten kann, und dass die Sozialerziehung der Schüler nicht nur in der Schule passiert. Der Lehrer muss auch die unterschiedlichen sozialen Vorerfahrungen, die die Schüler aus Elternhaus, Kindergarten, Jugendgruppen und ihrem gesamten Umfeld mitbringen, in seiner Klasse integrieren und in seinen Planungen berücksichtigen. Auch kann die Sozialerziehung in der Schule nicht alle sozialen Probleme und Konflikte beilegen und gänzlich lösen. Die Sozialentwicklung eines Menschen ist so vielschichtig, dass der schulische Einfluss nur Teile treffen kann.

Dennoch sollte man sich von diesen Einschränkungen nicht beirren und zurückschrecken lassen.

Grillenberger (1980) formuliert als Motivation für die Sozialerziehung der Schüler folgendermaßen:

„Jede Anstrengung, dem Kind (und damit dem späteren Erwachsenen) den Umgang mit Gefühlen und seinen sozialen Beziehungen als wichtige und schwierige Aufgabe bewusst zu machen, schafft Voraussetzungen für eine

Lebensgestaltung, die eine unabhängige und freiwillige Bindung an Werte des Zusammenlebens bejaht.“ (Grillenberger, 1980, S. 121)

Zusammenfassend lässt sich ein erweiterbarer Aufgabenkatalog erstellen, mit dem pro-sozialer Unterricht gefördert werden kann:

- Jedes Kind sollte sich emotional angesprochen fühlen können.
- Der Normenhintergrund und die bisherigen sozialen Erfahrungen eines Kindes müssen berücksichtigt werden.
- Es ist wichtig, die bestehenden Konfliktlösungsmuster der einzelnen Kinder sowie der ganzen Klasse zu beachten.
- Der Lehrer sollte modellhaftes Verhalten zeigen, sodass die Schüler sich an seinen Handlungen orientieren können.
- Sozial förderliche Verhaltensweisen sollten den Schülern begegnen und sich ihnen als Identifikationsmöglichkeiten anbieten.
- Die Individualität der Schüler sollte berücksichtigt und gefördert werden.
- Die Schüler sollten immer wieder zu aktiven Handlungen ermutigt und ermuntert werden.
- Lehrer und Schüler sollten ebenso in Kontakt und Kommunikation stehen, wie auch Schüler untereinander.
- Die gemeinsame Entwicklung, Akzeptanz und Beibehaltung von Regeln sollte gefördert werden.
- Der Lehrer sollte die Schüler in ihrem je persönlichen Selbstfindungsprozess unterstützen.
- Den Schülern sollte die Richtigkeit ihres Handelns durch konkrete Erfolgserlebnisse verdeutlicht werden.

Dieses Aufgabeninventar besitzt nicht den Anspruch der Vollständigkeit, doch kann es den vielschichtigen Erziehungsauftrag des Lehrers im Bereich des sozialen Lernens transparent machen. (Vgl. Grillenberger, 1980)

Letztlich sei noch auf den Bereich der Eltern- und Familienarbeit hingewiesen, der jedoch ebenfalls zu den grundsätzlichen Aufgaben des Lehrers gehört.

### 2.1.8 Formen des sozialen Lernens

Zur Vermittlung sozialer Lerninhalte bieten sich zwei Möglichkeiten an, die miteinander verknüpft werden sollten.

Zum einen ist davon auszugehen, dass jegliches schulisches Lernen in sozialen Verbindungen stattfindet. Daher sollte das soziale Lernen auch als übergreifendes und vor allem durchgängiges Unterrichtsprinzip verstanden werden. Soziale Kompetenzen werden nicht abgesondert von fachlichen Fähigkeiten gewonnen, sondern sind nur ein Teilbereich im gesamten Bildungsweg des Kindes. Die Lernprozesse, die ein Kind durchläuft, sind miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig. Dabei handelt es sich um sozial-emotionale, kognitive, praktisch-gegenständliche oder auch theoretische Lernprozesse (vgl. Petillon, 1993).

Die zweite Möglichkeit, soziales Lernen zu praktizieren, ist die Förderung in gezielten Unterrichtseinheiten und –reihen.

Die einzelnen Teilbereiche des Lernens bauen aufeinander auf und hängen voneinander ab. Lernen sollte immer unter sozial positiven Bedingungen stattfinden, um eine Lernumgebung zu gewährleisten, in der Schüler sich wirkungsvoll und ohne Einschränkungen entfalten können.

Soziale Lernprozesse vollziehen sich in unterschiedlichen Formen. Die Aneignungsweise kann geistiger Art aber auch praktischer, handelnder Art sein.

Keller / Hafner führen acht Lernformen auf, die dazu beitragen, dass aus Kindern sozial engagierte, fühlende und aktive Persönlichkeiten werden.

Durch *Nachahmung* erleben Lernende Handlungen, Meinungen, Einstellungen und Überzeugungen ihrer Mitmenschen, erproben diese in

ähnlichen Situationen und übernehmen sie gegebenenfalls in ihre Denk- und Verhaltensmuster.

Die *Identifikation* bezeichnet die bewusste oder unbewusste Gleichsetzung einer Person mit einer anderen. Diese wird ein Vorbild für kognitive, emotionale und die Handlungen betreffende Strukturen.

Mit einem *Appell* wird der Schüler aufgefordert, positive Verhaltensweisen zu zeigen oder negative zu unterlassen. Der Appell ist wohl eines der am häufigsten verwendeten Steuerungsmittel zu sozialem Verhalten.

Auch *Lob* bzw. *positive Verstärkung* kann zu sozialen Verhaltensweisen erziehen. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass das Lob dem gezeigten Verhalten angemessen und vom Lobenden ehrlich gemeint sein sollte, möglichst kontingent, also direkt nach dem erwünschten Verhalten, nicht bei jedem positiven Verhalten und nicht pauschal erfolgen sollte.

*Strafen* können im Sinne von Warnungen und kritischen Rückmeldungen dazu beitragen, dass Schüler sich auf positive Haltungen besinnen. Sollte es zu extremen Regelverletzungen kommen, können Sanktionen mit produktivem Charakter zur Wiederherstellung eines positiven Klimas führen.

*Unterweisung* bedeutet, dass dem Schüler systematisch Beispiele und Erläuterungen zu bestimmten Verhaltensweisen gemacht werden. Hierbei erhält der Schüler sachliche und anregende Hinweise zur Durchführung einer Handlung.

Das *induktive Lernen* eignet sich ebenfalls zur Förderung sozialen Verhaltens. Der Lehrer begründet dabei anhand von Positiv- oder Negativbeispielen, warum ein Verhalten oder eine Einstellung gut oder schlecht ist und welche Folgen zu erwarten sein können.

Auch durch *Einsicht* kann positives Verhalten entstehen. Einsicht stellt sich jedoch nicht direkt durch Übung ein. Um einsichtige Verhaltensweisen zu zeigen, benötigt der Schüler die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, also sensibel zu werden für die Belange anderer, Empathie zu entwickeln.

Einsicht ist nicht als Übungsform, sondern als Ergebnis von Denkprozessen zu verstehen (vgl. Keller / Hafner, 1999).

Um soziales Lernen zum Thema von Unterrichtseinheiten oder –reihen zu machen, eignen sich Unterrichtsformen, die es zulassen, dass die Schüler miteinander in Kontakt kommen, besonders gut. Dies ist gerade in Unterrichtsformen, die eine Öffnung von Unterricht zum Ziel haben, möglich.

Offene Unterrichtsformen fördern neben der Kontaktfähigkeit auch Kooperation und Kommunikation zwischen den Schülern, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung, sowie soziale Sensibilität und Hilfsbereitschaft.

Soziales Lernen kann in zahlreichen Unterrichtsformen stattfinden. In Einzelarbeit, wenn sie als gleichberechtigte Individualarbeit betrachtet wird und Bezug auf Einzelarbeiten anderer Mitschüler nimmt, in Partner- und Gruppenarbeit, wenn gemeinsam an einer Sache gearbeitet wird oder sich Schüler gegenseitig helfen und Sachverhalte erklären, in Unterrichtsgesprächen, in Phasen der freien Beschäftigung oder des Spiels, usw. (vgl. Knoll-Jokisch, 1981).

Der Versuch, Unterricht im Sinne des sozialen Lernens zu gestalten, muss immer auf mehrere Bereiche der Unterrichtsgestaltung achten, z.B. auf Arbeitsformen, Inhalte und Unterrichtsziele.

Sozialerziehung kann nicht wie die normal übliche, theoretische Stoffvermittlung betrachtet werden. Soziale Kompetenzen müssen erfahren werden und lassen sich daher am ehesten handelnd erfassen.

Die spielerische Erprobung und die Gestaltung bieten den Schülern hierbei Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen, ohne dabei in Leistungsdruck zu geraten.

Durch die Schaffung fiktiver Situationen, z.B. in Rollenspielen, erhalten die Schüler Möglichkeiten, sich auf Begegnungen und Auseinandersetzungen einzulassen, auf die eigenen Grenzen und die Grenzen anderer zu stoßen, eigene Bedürfnisse zu artikulieren und weitere Erfahrungen zu machen ohne dabei jedoch mit direkten Konse-

quenzen für das eigene Leben rechnen zu müssen. Sie erhalten Gelegenheit, Verhaltensweisen auszuprobieren und abzuwägen, ob es sich lohnt, diese in ihre Verhaltensmuster aufzunehmen.

Die Schule soll Möglichkeiten sozialen Verhaltens zeigen, ohne den Schüler dazu zu zwingen. Dabei ist die Erarbeitung alternativer Handlungsmöglichkeiten als sehr wichtig einzuschätzen. Die Schüler sollen erkennen, dass oft mehrere Lösungswege möglich sind, und dass es nicht unbedingt nur einen richtigen Weg gibt.

### **2.1.9 Orte des sozialen Lernens**

Soziales Lernen findet nicht nur in der Schule statt. Wie bereits erwähnt, bringen Schüler zahlreiche soziale Vorerfahrungen in das Schulleben mit ein und entwickeln sich auch neben der Schule auf diesem Gebiet. Insofern ist es sehr wichtig auch einen Blick auf außerschulische Lernorte, an denen soziale Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen vermittelt werden, zu werfen. Neben der Schule findet soziales Lernen primär in der Familie statt. Hier werden Kindern bewusst und unbewusst Einstellungen vermittelt und Haltungen vorgelebt. Auch Vorurteile übernehmen Kinder von ihren Eltern oder Geschwistern.

Ein weiterer Sozialisationsfaktor ist der Freundeskreis und das weitere soziale Umfeld. Besonders in der Pubertät erhält die Gleichaltrigengruppe einen sehr hohen Stellenwert.

Auch Stellen, an denen sich Kinder und Jugendliche engagieren, wie z.B. Vereine oder kirchliche Institutionen, tragen zur Sozialentwicklung des Kindes bei, lassen sie Prinzipien wie Hilfsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit oder Rücksichtnahme erfahren und ausprobieren. Wesentliche indirekte Erfahrungen machen Kinder durch die Medien. Das Fernsehen, der Konsum von CD's und Zeitschriften oder Comics, sowie Computerspiele bieten den Kindern die Möglichkeit, Spaß zu haben, sich Informationen zu beschaffen und sich allein oder mit anderen zu beschäftigen. Des Weiteren können ihnen hier

durch zahlreiche positive und negative Verhaltensweisen, Einstellungen und Ansichten vermittelt werden.

Es ist zu berücksichtigen, dass viele Medien, insbesondere das Medium Computer, Kindern zwar einerseits einen schnellen und umfangreichen Zugang zu Informationen oder auch anderen Menschen ermöglichen, dabei jedoch andererseits der direkte Umgang mit anderen eingeschränkt wird, da die Beschäftigung mit Computerspielen oder dem Internet oft auf die alleinige und unpersönliche Nutzung ausgerichtet ist.

## **2.2 Soziales Lernen mit der Zielgruppe „Sehgeschädigte“**

Bevor im weiteren Verlauf dieses Kapitels auf die Spezifik des sozialen Lernens mit Sehgeschädigten eingegangen wird, indem die Auswirkungen einer Sehschädigung auf die soziale Entwicklung aufgezeigt und das soziale Lernen in der Schule für Sehbehinderte betrachtet werden sollen, erscheint es sinnvoll eine Annäherung an eine Definition des Begriffs „Sehschädigung“ zu geben.

### **2.2.1 Definition des Begriffs „Sehschädigung“**

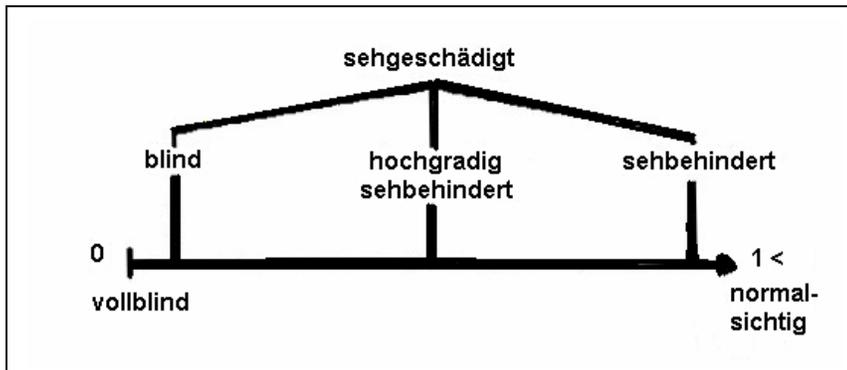
Eine allgemeingültige Definition kann weder für den Begriff „Sehschädigung“ noch für irgendeine andere Behinderungsart getroffen werden, da jeweils die Zielsetzungen, die mit der Definition verfolgt werden, zu berücksichtigen sind.

Insofern können bei einem Begriff, je nachdem, ob er beispielsweise pädagogisch, soziologisch, medizinisch oder rechtlich ausgelegt wird, andere Schwerpunkte in den Vordergrund treten und so die Definition verändern.

Für diese Arbeit macht es Sinn, eine pädagogische Definition des Begriffs „SehSchädigung“ zu suchen.

Die Sehgeschädigtenpädagogik beschäftigt sich mit der Theorie und Praxis der besonderen Bedingungen und der sozialen Integration von Menschen mit einer SehSchädigung und fasst die Blindenpädagogik und die Sehbehindertenpädagogik zusammen. Beide Disziplinen beschäftigen sich mit Menschen mit einer SehSchädigung. Die Unterscheidung, Blindheit als den Ausfall des Sehens und Sehbehinderung als eingeschränktes Sehen zu betrachten, ist in der Realität nicht gegeben (vgl. Rath, 1987). Die Blindenpädagogik beschäftigt sich auch mit Menschen, die zwar über ein eingeschränktes Sehen verfügen, aber dennoch gezwungen sind, sich – zumindest teilweise – mit Blindentechniken zu helfen.

Die Einteilung in Blindheit, hochgradige Sehbehinderung und Sehbehinderung erfolgt über den Schweregrad der Schädigung. Dabei wird die Vollblindheit als schwerster Schädigungsgrad mit dem Wert 0 versehen, während die Normalsichtigkeit den Wert 1 trägt (vgl. Rath, 1987).



Quelle: Ausprägungsgrade der SehSchädigung (Schema),  
in: Rath, 1987, S. 14

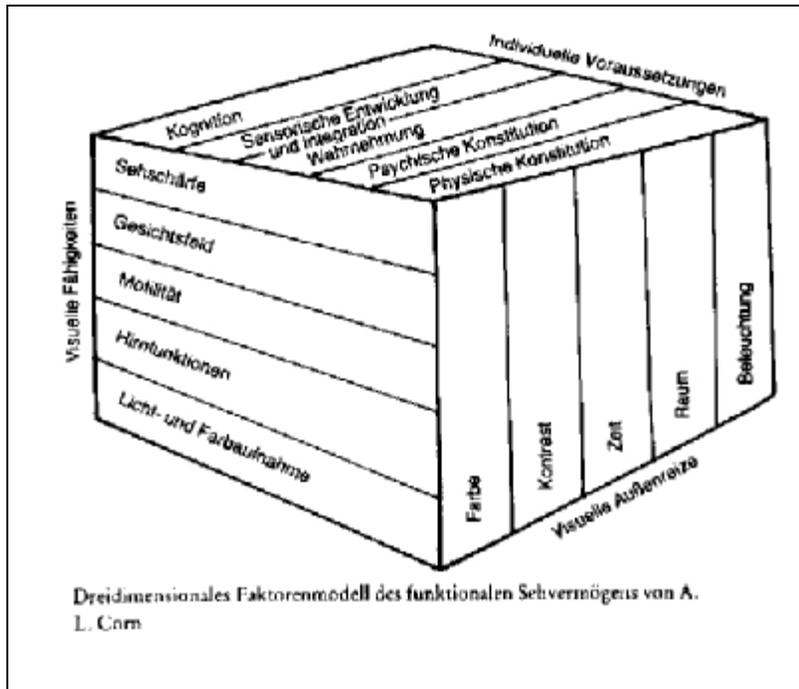
Als sehr weitgefaste und dadurch auch sehr vorteilhafte Definition, da in ihr durch die stufenlose Abfolge der Schweregrade jede noch so geringe Beeinträchtigung und auch sehr geringe Sehfähigkeiten berücksichtigt bleiben, formuliert Rath:

„Als sehbehindert (...) gelten grundsätzlich alle Personen, deren Sehvermögen zwischen Vollblindheit und Normalsichtigkeit liegt, oder in Funktionswerten ausgedrückt, deren Sehvermögen  $>0$  und  $<1$  ist.“ (Rath, 1987, S.13)

Das Sehvermögen setzt sich aus einer umfassenden Anzahl von Sehfunktionen zusammen und bietet dadurch zahlreiche Punkte an denen es zu Einschränkungen kommen kann. Die Gruppe der „Sehgeschädigten“ besteht also aus Individuen mit verschiedensten, subjektiven Besonderheiten. Die visuellen Fähigkeiten können daher bei sehbehinderten Menschen mit gleichem Sehstatus sehr heterogen sein.

Zahlreiche Faktoren, wie z.B. auch die individuellen Erfahrungen, die der Betroffene mit seinem individuellen Sehvermögen gemacht hat oder auch die Erwartungen und Anforderungen, die er sich selbst stellt oder die durch sein Umfeld an ihn herangetragen werden, beeinflussen das subjektive Sehen.

Unterschiedliche Autoren haben versucht die Mehrdimensionalität des Sehens und der Sehschädigungen zu verdeutlichen. Zum einen entwickelte A.L. Corn ein dreidimensionales Faktorenmodell, um zu verdeutlichen, dass das Sehvermögen nicht nur von den visuellen Fähigkeiten, sondern auch von visuellen Außenreizen und individuellen Voraussetzungen abhängt.



Quelle: Rath, 1987, S.24

Auch Mersi zeigt die Mehrdimensionalität der Sehschädigung auf. Sein Modell entstand in Anlehnung an die Verlautbarungen der Amerikanischen Akademie für Ophthalmologie<sup>5</sup> und Otolaryngologie<sup>6</sup> und umfasst fünf Ebenen, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen:

- Ätiologische Kategorien: Vererbung, Krankheit, Verletzung, psychische Ursachen
- Strukturelle (anatomische) Anomalien: Krankhafte Veränderungen am Sehapparat (Auge, Sehnerv, Gehirn)
- Funktionelle (optische) Anomalien (definiert durch augenheilkundliche Messverfahren): Fern-/ Nahvisus, Gesichtsfeld, Raum-, Bewegungs-, Kontrast-, Farben-, Formen-, Dämmerungssehen

<sup>5</sup> Ophthalmologie = Augenheilkunde

<sup>6</sup> Otolaryngologie = Ohrenheilkunde

- Funktionale Anomalien: Minderung / Ausfall visueller Leistungen der Person, bezogen auf sozio-kulturell definierte Leistungsstandards
- Attributionale Anomalien: fremd-/ selbst zugeschriebener Erfolg oder Misserfolg hinsichtlich des visuellen Verhaltens (vgl. Mersi, in: Rath, 1985, S. 4 und Rath, 1987, S. 24)

Des Weiteren beschreibt das Sehen eine Wahrnehmungsleistung. Wahrnehmung ist individuell und hängt von den jeweiligen Vorerfahrungen, die der wahrnehmende Mensch gemacht hat, ab. Auch aus diesem Grund können „gleiche“ Seheindrücke bei verschiedenen Menschen auch unterschiedlich ausfallen.

Viele Definitionen, die z.B. aus dem medizinischen oder sozialrechtlichen Bereich stammen, erklären sich allein über die Sehschärfe (den Visus). Es kann zwar für das jeweilige Fachgebiet wichtig sein, den Visus als Messwert anzusetzen, doch auf dem Gebiet der Pädagogik ist dies wenig hilfreich, da vom Visus nicht auf die Möglichkeiten der Nutzung und die Gestaltung des alltäglichen Lebens geschlossen werden kann.

Während in älteren Definitionen, die sich auf den Bereich Schule beziehen, noch eine Trennung zwischen der Schule für Sehbehinderte und der Schule für Blinde<sup>7</sup> gezogen wird, um eine Bestimmung der Zielgruppe der jeweiligen Schulform zu verdeutlichen, formuliert die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder ihre Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen 1998 offener und ohne zwischen *Schulen* zu unterscheiden:

„Seherschädigungen können sich in unterschiedlichen Ausprägungen zeigen:

---

<sup>7</sup> Vgl. ältere Empfehlungen für den Unterricht an Schulen für Sehbehinderte / bzw. Schulen für Blinde der ständigen Konferenz der Kultusminister, z.B. aus dem Jahre 1972 oder 1980/81

Blinde Kinder und Jugendliche können nicht oder nur in geringem Maße auf der Grundlage visueller Eindrücke lernen. Sie nehmen Informationen aus der Umwelt insbesondere über das Gehör und den Tastsinn sowie über die Sinne der Haut, des Geruchs und des Geschmacks auf. Die kompensierenden Funktionen dieser Sinne können durch geeignete Lernangebote entwickelt und gefördert werden.

Kinder und Jugendliche mit einer Sehschädigung können ihr eingeschränktes Sehvermögen nutzen. Sie sind in vielen Situationen auf spezielle Hilfen angewiesen. Sie bedürfen besonderer Anleitung, sonderpädagogischer Förderung und technischer Hilfen. Dies kann auch bei Sehbehinderungen geringeren Grades notwendig sein wie bei Beeinträchtigung des Sehvermögens beider Augen oder Einäugigkeit.“ (KMK Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen, 1998, S.2)

Eine Definition wie diese kann eher bei der Suche nach dem geeigneten Förderort und angemessenen Fördermaßnahmen helfen. Die Auswirkungen einer Sehschädigung hängen wie bereits erwähnt von vielen Faktoren ab, z.B. von den Möglichkeiten und Reaktionen der Umwelt oder auch von der jeweiligen Verfassung, in der sich der sehbehinderte Mensch aktuell befindet. Es kann also nicht von einer ophthalmologischen Kategorie auf die Folgen geschlossen werden.

Walthes bezeichnet Sehschädigung als eine Bedingung für die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Jeder Mensch bringt eine Vielzahl an Bedingungen in diesen Interaktionsprozess mit ein. Nun ist es die Art des Umgangs mit diesen Bedingungen, die über gesellschaftliche und persönliche Rahmenbedingungen, Vorurteile und Dispositionen definiert ist und die über den Stellenwert der Bedingung (Seh-)Schädigung entscheidet.

Bei Walthes wird der Begriff „Sehschädigung“ als ein Sammelbegriff für Ausprägungen des „Nicht-“ und „Anders-Sehens“ verstanden. Die einzelnen Unterbegriffe „Blindheit“, „Sehbehinderung“ und „hochgradige Sehbehinderung“ werden unter Berücksichtigung dessen, was sie für den betroffenen Menschen bedeuten, wie folgt definiert:

„Blindheit bedeutet für die betroffene Person Aneignung von Wirklichkeit oder Wirklichkeitsgestaltung ohne oder weitgehend ohne visuelle Wahrnehmung. (...)

Sehbehinderung bedeutet für die betroffene Person Aneignung und Gestaltung von Wirklichkeit unter spezifischen Sehbedingungen (different vision). (...)

Hochgradige Sehbehinderung bezeichnet den Grenzbereich zwischen Sehen und Nicht-Sehen. Die betroffenen Personen benötigen, individuell abgestimmt sowohl blinden- als auch sehbehindertenspezifische Unterstützung.“ (Walthes, 1999, in Verband deutscher Sonderschulen, S. 36/37)

Es wird hierbei betont, dass die jeweiligen Taktiken und Lebens-/Lernentwürfe, die die betroffenen Personen entwickelt haben, durch sinnvolle Lern- und Kommunikationsbedingungen unterstützt, erweitert und ggf. umgestaltet werden können (vgl. Walthes, in : Verband deutscher Sonderschulen, 1999).

### **2.2.2 Auswirkungen einer Sehschädigung auf die soziale Entwicklung**

Die Entwicklung der Identität und des Selbstkonzeptes ist individuell sehr unterschiedlich und hängt von zahlreichen inneren und äußeren Faktoren ab. Dazu gehören z.B. die Persönlichkeitsmerkmale eines Menschen (innerer Faktor) oder die persönlichen Beziehungen, die ein Mensch pflegt (äußerer Faktor).

Eine Behinderung, z.B. eine Sehschädigung, als ein Persönlichkeitsmerkmal muss nicht generell problematische Auswirkungen auf die soziale Entwicklung des Kindes haben.

Kinder, die nicht oder anders sehen, entwickeln im Verlauf ihres Identitätsfindungsprozesses Strategien, um eine für sie stimmige Wirklichkeit aufzubauen und werden in ihrem Bestreben, sich ein Bild von sich und der sie umgebenden Welt zu machen, kompetent. Dabei ist die Sehschädigung nur eine von vielen Bedingungen, die das Kind in seine Lebens- und Lernwirklichkeit integrieren muss.

Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass das Kind durch, vermutlich zwar gut gemeinte, Ratschläge und Veränderungsvorstellungen seiner Umwelt, ständig in der von ihm konstruierten und für richtig befundenen Wirklichkeit erschüttert wird, weil ihm immer wieder klar gemacht werden soll, dass seine Perspektive nicht vollständig ist und einer Korrektur bedarf. Ist dies der Fall, kann es für das Kind schwierig werden, an seinem Selbst- und Weltbild festzuhalten (vgl. Walthes, in: Verband deutscher Sonderschulen, 1999).

Auch die Angst vor Stigmatisierung kann dazu führen, dass ein Kind in soziale Schwierigkeiten durch Rückzug bis hin zur Isolation gerät, wenn z.B. von der Umwelt erwartet wird, dass sich das Kind „normal“ verhält, da den Mitmenschen die Seherschädigung nicht auffällt oder ihnen nicht bewusst ist, welche Auswirkungen sie auch auf andere Bereiche als das Sehen haben kann.

Möglicherweise kann es auch zu Problemen kommen, weil ein Kind sich keiner der beiden Gruppen „sehend“ und „nicht-sehend“ zuordnen kann, sondern sich als anders-sehende Person dazwischen befindet und dies eventuell als nicht eindeutig empfindet.

Als weiteres Beispiel sei die Überbehütung durch das soziale Umfeld des Kindes zu nennen. Kinder, denen durch extrem besorgte Eltern jede Anstrengung abgenommen wird, können in der Konfrontation mit der Außenwelt eingeschränkt sein. Auch kann eine solche Überbehütung zur Unterforderung des Kindes führen, so dass es möglicherweise den Eindruck bekommt, sehr viel weniger zu können, als ihm eigentlich möglich wäre. Ebenso kann sich auch der gegenteilige Effekt, wenn das Kind ständig überfordert wird und dadurch vermehrt Misserfolge hinnehmen muss, nachteilig für die Persönlichkeits- und Sozialentwicklung auswirken. (Vgl. zu den angegebenen Beispielen Strittmatter 1999)

Eingeschränkte visuelle Möglichkeiten können jedoch auch dazu führen, dass nonverbale Zeichen, wie Mimik, Blickkontakt, Gestik nicht oder nicht eindeutig wahrgenommen werden können. Diese Einschränkungen können dazu führen, dass der sehgeschädigte Mensch in Unsicherheit gerät, weil er nicht weiß, ob er eine Situation

richtig einschätzt und ob sein Antwortverhalten der Situation angemessen ist. Dadurch kann es zu Schwierigkeiten in der Anbahnung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte kommen.

An all diesen Beispielen wird jedoch klar, dass Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich stärker auf die jeweiligen Umweltbedingungen zurückzuführen sind, als auf die Sehschädigung selbst. Laut Petermann / Senftleben sind sozio-emotionale Beeinträchtigungen jedoch nicht so schwerwiegend wie früher angenommen wurde (vgl. Petermann / Senftleben, in: Heilpädagogische Forschung, 1990).

Schließlich sei nochmals zu betonen, dass eine Sehschädigung zwar Auswirkungen auf die soziale Entwicklung und das soziale Verhalten eines Kindes haben kann, dies aber nicht zwangsläufig der Fall sein muss.

### **2.2.3 Soziales Lernen in der Schule für Sehbehinderte**

In allen Literaturquellen zur schulischen Förderung von Kindern mit einer Sehschädigung sind soziale Ziele zu finden. So heißt es beispielsweise in den Richtlinien für das Land NRW:

„Aufgabe der Schule für Sehbehinderte ist es, die Schüler zu befähigen, am kulturellen, beruflichen, wirtschaftlichen und sozialen Leben ihrer Umwelt teilzunehmen. (...)“ (Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) (1980): Richtlinien für die Schule für Sehbehinderte (Sonderschule) in NRW, S. 7)

„Ein besonderes Ziel für die Erziehung Blinder ist es, die Schüler zur Autonomie und sozialen Eingliederung zu befähigen. Das setzt voraus, dass blinde Kinder und Jugendliche auf den sozial-personalen, den kulturellen sowie den beruflich-wirtschaftlichen Lebensbereich besonders vorbereitet werden.“ (Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) (1980): Richtlinien für die Schule für Blinde (Sonderschule) in NRW, S. 8)

Des Weiteren ist auch in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen der ständigen Konferenz der Kultusminister dieser Bereich vertreten:

„Die sonderpädagogische Förderung ist darauf angelegt, die Identitätsfindung der sehgeschädigten und wahrnehmungsgestörten jungen Menschen zu unterstützen. Ziel ist dabei, ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu gewährleisten.“ (KMK Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen, 1998, S.1)

Nun stellt sich die Frage, warum es gerade im Miteinander mit sehbehinderten Kindern so wichtig ist, Unterstützung auf dem Gebiet der sozialen Kompetenzen zu geben. Natürlich ist es für alle Kinder elementar, Fähigkeiten zu erlernen, die es ihnen ermöglichen, zu einem positiven Umgang mit sich und anderen zu finden, doch ist dies besonders für behinderte Kinder wichtig.

Viele sehbehinderte Kinder haben gelernt, mit ihrer besonderen Situation umzugehen und haben für sich eine Welt konstruiert, in der sie relativ uneingeschränkt leben. Dennoch gibt es Kinder, die durch ihre persönlichen Eigenheiten – und zwar nicht nur primär durch die Seh-schädigung – mit Gefühlen wie z.B. Minderwertigkeit, Pessimismus oder Einsamkeit zu kämpfen haben. Hier können seelische Konflikte entstehen, die zu einem negativen emotionalen Empfinden führen können.

Auch begegnen Kinder, die nicht den Normen der Gesellschaft entsprechen, trotz Öffentlichkeitsarbeit und Aufklärung, immer noch häufig Vorurteilen, Diskriminierungen, stigmatisierenden Einstellungen und Vorbehalten durch ihr soziales Umfeld und durch die gesamte Gesellschaft (vgl. Strittmatter, in: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen, 1997, S. 38).

Für diese Kinder besteht noch stärker der Bedarf, Einsicht zu entwickeln – Einsicht in die eigenen Fähigkeiten, Einsicht in die Fähigkeit, sich anderen zu öffnen und gemeinsam etwas zu tun.

Es ist wichtig, dass sie Wege und Möglichkeiten finden, ihr eigenes Anderssein zu erkennen und als eine von vielen Bedingungen für ihr Leben anzunehmen.

Es sollte jedoch nicht generell davon ausgegangen werden, dass alle sehgeschädigten Kinder in gleicher Weise in diesem Bereich der Ausbildung sozialer Kompetenzen gefördert werden müssen.

Strittmatter setzt sich für die Einrichtung eines Unterrichtsfaches „Soziales Lernen“ ein und hat dies auch für die Staatliche Schule für Sehbehinderte in Waldkirch, an der sie unterrichtet, verwirklicht (vgl. Strittmatter, 1999).

Sonderpädagogische Förderung auf diesem Gebiet kann zwar wichtig sein, jedoch sollte berücksichtigt werden, dass es auch Kinder gibt, deren Förderbedarf hierbei extrem gering oder sogar nicht vorhanden ist. Auch an Schulen für Sehgeschädigte sollte soziales Lernen als fächerübergreifendes, durchgängiges Unterrichtsprinzip und in bestimmten Unterrichtseinheiten und -reihen verstanden werden. Die Einrichtung eines zusätzlichen Unterrichtsfaches, in dem soziale Verhaltensweisen geübt werden, könnte für die Schüler unnatürlich und aufgesetzt wirken (vgl. Hudelmayer, in: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen, 1997). Gegebenenfalls kann durch eine Überbetonung sogar ein gegenteiliger Effekt erzielt werden. So individuell, wie die Kinder sich zeigen, so individuell muss auch die Förderung gestaltet sein.

Strittmatter stellt die Sehschädigung sehr stark in den Mittelpunkt. Auch, wenn ihre Ziele in eine kompensatorische Richtung gehen sollen, ist meines Erachtens die dabei sehr intensive Beschäftigung mit dem Thema Sehschädigung zumindest in der Grundschule nicht immer der richtige Weg. Die Ansätze und Förderschwerpunkte, die Strittmatter benennt, sollten in den Unterricht eingebunden sein und nicht überwiegend in zusätzlichen Förderstunden zu einem bestimmten Zeitpunkt behandelt werden.

Des weiteren scheint Strittmatter, die Fähigkeiten ihrer Schüler nicht besonders hoch einzuschätzen, was durch das folgende Zitat verdeutlicht wird:

„Nach meiner Erfahrung sind sehbehinderte Kinder von sich aus höchst selten in der Lage, über adäquate, kompensatorische, entstigmatisierende Verhaltensmöglichkeiten zufriedenstellend zu verfügen, um die individuell ganz unterschiedlichen Erschwernisse zu bewältigen.“ (Strittmatter, 1999, S.151)

Auch wenn sie an anderer Stelle die Wichtigkeit der Beachtung individueller Fähigkeiten betont, erscheint dieses Zitat doch sehr negativ und eher defizitorientiert.

Es ist einleuchtend, dass ihrer Meinung nach das oberste Erziehungsziel darin besteht, „dass sehbehinderte Kinder und Jugendliche ein Bewußtsein für sich selbst entwickeln, ihren Eigenwert erkennen und sich als wertvolle, wertgeschätzte, einzigartige Geschöpfe verstehen.“ (Strittmatter, 1999, S.147). Dennoch sollte eine Förderung in diesem Sinne eher auf subtilere Art und Weise stattfinden, als in einem eigenen Unterrichtsfach.

Die Ziele einer Förderung, die Strittmatter aufführt, sind jedoch unbestritten sinnvoll und sollten im normalen Unterricht oder in besonderen Einheiten oder Reihen berücksichtigt werden. Zu den unterschiedlichen Zielen, führt Strittmatter einen ganzen Aufgaben- und Zielkatalog auf:

- Förderung des seelischen Wohles durch Ich-stärkende, ganzheitliche Bewältigungskonzepte
- Schaffung von zusätzlichen Ressourcen durch Ermöglichung eines positiven Selbstbildes und dessen Wertschätzung, sowie durch Offenlegung individueller Kompetenzen (das Kind soll diese entdecken, oder anerkennen)

- Förderung der Fähigkeit, die eigene Sehschädigung als nur ein Persönlichkeitsmerkmal von vielen anzuerkennen
  - Förderung von Talenten, Neigungen, Stärken, Interessen von Anfang an, um mögliche Schwächen annehmbar zu machen
  - Vermittlung von Selbstwertschätzung und Selbstachtung, um die Akzeptanz und Verarbeitung der Sehschädigung zu erleichtern
  - Aufbau von Selbstvertrauen und –bewusstsein im Denken, Handeln und Fühlen durch die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten
  - Vermittlung eines positiven Selbstbildes durch Selbstakzeptanz, optimistische Selbstbewertung, kritische Selbstreflexion
  - Förderung der Entwicklung von Beziehungs-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, sowie Förderung sozialer Kontakte
  - Förderung von Orientierungs- und Mobilitätsfähigkeit im Bereich der Interaktion (besonders mit Blick auf nonverbale Kommunikation)
  - Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit
  - Förderung der Kritik- und Kompromissbereitschaft und –fähigkeit
- (vgl. Strittmatter, in: Verband der Blinden- und Sehbehindertpädagoginnen, 1997)

Ferner hält sie es für grundlegend, den Schülern im Rahmen der sozialen Erziehung Anregungen zu sozialen und kompensatorischen Fähigkeiten zu geben, indem ihnen Beständigkeit und Sinn im Leben aufgezeigt und sie zu Selbständigkeit erzogen werden, man sie dazu befähigt, Gefühlsäußerungen auszusprechen, sowie Leid anzuerkennen und zu akzeptieren (vgl. Strittmatter / Kögel, in: blind/sehbehindert, 1989).

Wie in allen erzieherischen Bereichen sollte auch hier der jeweilige emotionale, psychomotorische, soziale und intellektuelle Entwick-

lungsstand der Kinder im Vordergrund stehen und als Ansatzpunkt aller pädagogischen Handlungen gelten.

Ausgangspunkt ist und bleibt das Kind mit seinen derzeitigen körperlichen und seelischen Voraussetzungen, den Fähigkeiten und Interessen, den bereits erworbenen Handlungsstrategien und seinen ihm eigenen Bedürfnissen.

Generell können alle Erkenntnisse und Ergebnisse, die in Kapitel „2.1 Soziales Lernen“ für das allgemeine Feld der Pädagogik und im Besonderen für die Pädagogik der Primarstufe entwickelt und aufgeführt wurden, auch für den Bereich der Sehgeschädigtenpädagogik übernommen werden. Es sind hier nur die Motive ein wenig ausdifferenzierter und reichen in den Bereich der Bewältigungsstrategien mit hinein, der bei nicht-behinderten Kindern meist nicht zum Tragen kommt.

Die sonderpädagogische Förderung muss darum bemüht sein, das Vertrauen der Kinder in ihre eigenen Handlungs- und Wahrnehmungsstrategien zu stärken (vgl. Walthes, in: Verband deutscher Sonderschulen, 1999).

Dennoch bleiben die Methoden und Formen des sozialen Lernens auch in der Schule für Sehbehinderte weitestgehend gleich. Es empfiehlt sich möglichst handlungsorientiert, spielerisch und durch sich öffnende Unterrichtsformen an soziale Lerninhalte heranzugehen. Arbeits- und Lernformen, die die soziale Kommunikation der Klasse fördern, sind natürlich anzustreben.

Soziales Lernen in der Schule für Sehbehinderte bedeutet, dass den Schülern ein begleitender und sichernder Rahmen bzw. ein Übungsfeld für soziale Erfahrungen gegeben wird. Die Schüler können sich hier immer wieder neu mit der Umwelt auseinandersetzen und sich den Anforderungen auch erneut stellen.

Neben kompensatorischen Fähigkeiten bleibt aber auch in der Schule für Sehgeschädigte die Erfahrung und Übung von Verhaltensweisen und Umgangsformen, auf denen das Zusammenleben gründet, wichtig.

Das Thema „SehSchädigung“ sollte bei jüngeren Kindern nicht in den Mittelpunkt des sozialen Lernens rücken, da dadurch der Fokus zu stark auf die Schüler bzw. auf einige Schüler gelenkt wird. Der Unterricht muss auch in Bezug auf die Förderung sozialer Fähigkeiten dem Unterricht an Regelschulen gleich bzw. ähnlich bleiben und sich neben den Besonderheiten, die eine SehSchädigung mit sich bringt, auch und vor allem mit Unterschieden und Bedingungen anderer Art, wie z.B. die soziale, ethische oder kulturelle Verschiedenheit der Menschen, beschäftigen.

Auch wenn der Fokus sonderpädagogischer Förderung sich natürlich auf die Fähigkeiten und Kompetenzen richtet, die im engen Zusammenhang mit der SehSchädigung stehen, so darf nicht vergessen werden, dass dies nur einen kleinen Teil der Persönlichkeit des Kindes ausmacht.

Spezielle Probleme und Fragen sollten dann aufgegriffen werden, wenn sie im Alltag der Schüler auftreten.

Auch im diesem Bereich ist es jedoch nicht allein Aufgabe des Lehrers im Unterricht soziale Fähigkeiten anzubahnen und zu fördern. Ein großer Teil der Sozialentwicklung findet in alltäglichen Lebenssituationen in der Familie, im Umgang mit Freunden oder aber in der Schule außerhalb des Unterrichts statt.

### 3. Umgang mit Verschiedenheit

Im folgenden Kapitel geht es um das Thema „Verschiedenheit“. Nach einer begrifflichen Einordnung soll eine Betrachtung des Behinderungsbegriffs aus konstruktivistischer Sicht weiteren Aufschluss für den Themenbereich „Verschiedenheit“ bringen. Des Weiteren wird Verschiedenheit unter dem Gesichtspunkt „Anderssein“ betrachtet, und es findet eine Auseinandersetzung mit der Entstehung und dem Umgang mit Vorurteilen statt. Letztlich soll das Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ als Aufgabe für Schule und Unterricht geprüft werden.

#### 3.1 „Verschiedenheit“ – begriffliche Einordnung

Der Begriff „Verschiedenheit“ im Sinne von Unterschiedlichkeit taucht in unserer Sprache erst seit einem Bedeutungswandel in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf. Zuvor wurde er im Zusammenhang mit dem Tod (z.B. jemand ist verschieden = jemand ist verstorben) und auch im Zusammenhang mit Abschied (z.B. Abschied nehmen, voneinander scheiden) verwendet. Die Umwertung dieses eher negativ besetzten Begriffes erfolgte durch die Aufklärung mit der Entdeckung des Fremden, des Anderen (vgl. Beck, 2000).

Der so verstandene Begriff „Verschiedenheit“ bezeichnet ein mögliches Ergebnis eines Unterscheidungsprozesses. Ein anderes Ergebnis dieses Prozesses kann mit dem Begriff „Gleichheit“ ausgedrückt werden.

Gleichheit und Verschiedenheit stehen also in einem engen Zusammenhang und, in bezug auf eine Definition, in einem Abhängigkeitsverhältnis. Ohne die Verschiedenheit kann Gleichheit nicht definiert werden, da die Existenz von Verschiedenheit als Voraussetzung dafür gewertet werden kann, Gleichheit festzustellen. Auch umgekehrt ist

Gleichheit nötig, um Verschiedenheit zu erkennen. Insofern kann für die Begriffe „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ von einer Wechselbeziehung gesprochen werden.

Auch bezeichnen Gleichheit und Verschiedenheit nicht einzelne Personen oder Gegenstände, sondern sind Verhältnisbegriffe, d.h. sie bezeichnen eine Beziehung zwischen mindestens zwei Objekten.

Diese besondere Beziehung liegt nicht in den Objekten selbst, sondern wird durch den Menschen im Prozess der Auseinandersetzung und Reflexion über das Erfahrene hergestellt: der Mensch beobachtet und vergleicht die Phänomene seiner Umwelt, z.B. Personen, Situationen oder Gegenstände.

Um Gleichheit oder Verschiedenheit festzustellen, müssen also mehrerer Objekte miteinander verglichen werden. Diese Vergleiche können sich immer nur auf bestimmte Merkmale beziehen, denn Aussagen über die Gleichheit sind nur partiell möglich. Vergleichene Personen, Situationen oder Sachverhalte sind immer nur in einigen Merkmalen gleich, in anderen bleiben sie verschieden (vgl. Prengel, 1993).

Die Auswahl des Maßstabs, also des vergleichsentscheidenden Merkmals, wird von dem urteilenden Subjekt getroffen. Somit wird deutlich, dass subjektive Faktoren bei Aussagen über die Gleichheit oder Verschiedenheit eine große Rolle spielen.

Die absolute Übereinstimmung mehrerer Objekte in allen möglichen Merkmalen würde Identität bedeuten. Somit ist Gleichheit nur als Konkordanz<sup>8</sup> zu verstehen.

Es wird folglich deutlich, dass die beiden Begriffe nicht voneinander zu trennen sind. Sie stehen, wie bereits bemerkt, in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander, welches von Windelband wie folgt formuliert wird.

“Gleichheit ist ein Verhältnis, worin Verschiedenes zueinander steht” (Windelband, zit.n. Prengel 1993, S.29).

---

<sup>8</sup> Konkordanz = Übereinstimmung in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal

Gleichheit und Verschiedenheit – auch Homogenität und Heterogenität – sind keine Begriffe, die einer bestimmten Wissenschaft zuzuordnen sind. Sie sind interdisziplinär und werden sowohl in den Sozial- und Naturwissenschaften benutzt, sowie auch im alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. hierzu Prengel 1993).

### **3.2 Behinderung und Verschiedenheit aus konstruktivistischer Sicht**

Die Andersartigkeit oder Verschiedenheit der Menschen ist nicht auf bestimmte Merkmale beschränkt. Verschiedenheit kann in allen denkbaren Merkmalen bestehen. Sie ist geprägt durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schichten, durch den Glauben, die Herkunft oder materielle Voraussetzungen, das Geschlecht, die Fähigkeiten, über die ein Mensch verfügt, sein Aussehen und vieles andere mehr.

Aus Sicht der Gesellschaft wird auch eine Behinderung oft als Verschiedenheit oder als Unterscheidungsmerkmal verstanden. Dabei wird der Mensch, der „normal“ ist und gemäß der Normen seiner Gesellschaft lebt bzw. diesen Normen entspricht, als Maßstab der Normalität begriffen. Die Normen einer Gesellschaft sind keine starre Größe, sondern veränderbare Idealvorstellungen. Ebenso ist auch der Begriff „Behinderung“ veränderbar und manchmal nicht einmal innerhalb eines Kulturkreises, teilweise auch nicht aus Sicht zweier Individuen einheitlich (vgl. Neumann, 1997).

Für Personen, die nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen, gibt es unterschiedliche Bezeichnungen. Die Definition „Behinderung“ wird dann gewählt, wenn eine „Aussage über einen – defizitären – Zustand eines Individuums“ (Neumann, 1997, S. 21) gemacht wird.

Neumann verweist jedoch darauf, dass das Etikett „Behinderung“ mehr als das ist, nämlich ein Konstrukt, das von gesellschaftlichen Zuständen und Befindlichkeiten abhängt.

Diese Aussage entspricht der konstruktivistischen Sicht. Anhand des Namens „Konstruktivismus“ ist bereits die zentrale Aussage dieser Richtung erkennbar: Die Menschen konstruieren ihre Welt und bringen unterschiedliche Bedingungen in diesen Prozess mit ein. Das, was wir als Wirklichkeit empfinden – und zwar als vermeintlich objektive Wirklichkeit – ist das Ergebnis unserer eigenen Konstruktion und Formung.

Aus konstruktivistischer Sicht ist nun Behinderung eine spezifische Bedingung im Kommunikations- und Auseinandersetzungsprozess eines Menschen mit seinem Umfeld und – im weiteren Sinne – mit der Gesellschaft.

So wird aus konstruktivistischer Perspektive nicht nur der „behinderte“ Mensch betrachtet, sondern die Gesamtsituation mit den spezifischen Bedingungen aller an der Situation Beteiligten. Die Behinderung als Bedingung, die eine Person in das jeweilige Geschehen mit einbringt, wird erst dann zu einem behindernden Faktor, wenn die Bedingungen aller Beteiligten nicht zueinander passen.

„Behinderung wird in diesem Zusammenhang nicht als Eigenschaft einer Person verstanden. Es ist nicht die Verschiedenheit einer Person, sondern der Umgang mit Verschiedenheit, der zur Benachteiligung dieser Person führt, der hier als Behinderung verstanden wird.“ (Walthes, in: Neumann, 1997, S. 91)

An anderer Stelle sagt Walthes:

„Behinderung ist Konsequenz des nicht gelungenen Umgangs mit Verschiedenheit.“ (Walthes, in: Verband der Sonderpädagogen, 1999, S.36)

Insofern kann die Behinderung eines Menschen, die ihn von seinen Mitmenschen verschieden macht, aus konstruktivistischer Sicht zwar auffällig sein, weil sie sich von dem „Gewohnten“ unterscheidet, doch

muss bedacht werden, dass sie erst durch die Unterscheidung des Beobachters offensichtlich wird. Beobachtungen sagen, aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet, jedoch wenig über das Beobachtete selbst aus. Viel mehr beschreiben sie die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen des Beobachters, da sie von seinem jeweiligen Interesse abhängig sind. Da jeder Mensch als Subjekt eine Wirklichkeit konstruiert, kann es keine objektive Realität geben. Die Aussagen eines Beobachters entspringen somit seiner eigenen Wirklichkeit und können daher nichts über die Wirklichkeit des Beobachteten aussagen (vgl. Simon, 1995).

Es sind konkrete soziale Situationen, in denen Behinderung entsteht. Daher kann Behinderung auch eigentlich nicht als starre Größe betrachtet werden. Sie entsteht – einmal mehr, einmal weniger – oder entsteht nicht in jeder neuen Situation und unterliegt damit ständigen Veränderungen.

Der Mensch sucht nach Erklärungen für die Schwierigkeiten, die er in der Auseinandersetzung mit anderen zu bewältigen hat. Wenn also Erwartungen aus einem bestimmten Grund nicht erfüllt werden, z.B. weil das Gegenüber durch eine Behinderung in einer Situation anders als erwartet reagiert, so sieht der Mensch die Behinderung – das Anderssein – als Ursache für die entstandenen Verständigungsschwierigkeiten und bezeichnet sein Gegenüber als behindert, um eine Erklärung zu haben (vgl. Walthes, in: Neumann, 1997, S. 89 / 90).

Hier wird deutlich, dass das eigentliche Problem nicht durch das Verständigungsproblem (das vermeintlich durch eine Behinderung verursacht wird) hervorgerufen wird, sondern bei der Suche nach den Gründen bzw. Ursachen dafür entsteht.

In vielen Situationen sind es auch bereits bestehende Vorstellungen, Annahmen und Vorurteile, die dann nur noch bestätigt werden sollen und als Erklärungsmuster für das bereits Erdachte dienen.

Der konstruktivistische Zugang dagegen legt Probleme nicht auf bestimmte Personen fest, sondern betrachtet die Kontexte, in denen

Kommunikationspartner stehen und alle einzelnen Komponenten, die für die Entstehung und Entwicklung von Problemen wichtig zu sein scheinen (vgl. Walther, in: Neumann, 1997, S. 92 / 93).

Insofern sind „Probleme“ für den Konstruktivismus Wirklichkeitskonstruktionen und nicht ursächlich auf die Behinderung der Person zurückzuführen.

Es gibt eine Grenze zwischen dem, was uns vertraut ist und dem, was uns fremd ist – zwischen der vertrauten Welt oder Wirklichkeit und der Welt oder Wirklichkeit des Anderen. Diese Grenze ist der Ort, an dem Menschen sich unterscheiden. An solchen Grenzen können jedoch Kontakte entstehen. Kontakte zu dem, was uns fremd ist, uns vielleicht sogar verunsichernd oder bedrohlich vorkommt.

Hier kann der Mensch Erfahrungen machen, die es ihm vielleicht ermöglichen, eine Brücke zwischen sich selbst und dem Anderen zu konstruieren.

### **3.3 Verschiedenheit als Bezeichnung für das Anderssein**

Verschiedenheit meint jedoch, neben der begrifflichen Klärung und theoretischen Deutung der letzten beiden Unterkapitel, auch Vielfalt, Anderssein, Fremdsein und die individuelle Unterschiedlichkeit aller Menschen. Dies soll anhand des Praxisteils dieser Arbeit noch verdeutlicht werden.

Diese Verschiedenheit, die natürlich auch über bestimmte Merkmale definiert ist und im Verlauf eines Unterscheidungsprozesses offensichtlich wird und die sich auch durch eine Behinderung ergeben kann, sowie auch das Wissen um die Existenz von Verschiedenheit sind wichtig für den Umgang mit der eigenen Person, wie auch mit anderen Menschen.

Insofern zeigt sich an dieser Stelle ein Anknüpfungspunkt an das Kapitel „2. Soziales Lernen“, in dem herausgestellt wurde, dass sich soziales Lernen mit den beiden Teilbereichen „Umgang mit sich selbst“ und „Umgang mit anderen“ beschäftigt.

Auch der Umgang mit Verschiedenheit setzt sich mit diesen beiden Bereichen auseinander. Die Verschiedenheit, die der Mensch in anderen sieht, spiegelt auch immer die eigene Verschiedenheit wieder. Wenn sich ein anderer von mir unterscheidet, so unterscheide auch ich mich von ihm. Verschiedenheit ist immer an alle, an der Unterscheidung beteiligten Personen gebunden.

In dem Moment, in dem der Mensch einem anderen das Recht abspricht anders zu sein, nimmt er sich auch selbst die Befugnis, sich von anderen zu unterscheiden. Da aber der Mensch ein vielfältiges Wesen ist, wird es auch immer Unterscheidungsmöglichkeiten in zahlreichen Bereichen geben.

So zeichnet sich das Wesen des Menschseins jedoch auch durch Gleichheit in vielen Punkten aus.

„Alle Menschen sind gleich. Alle Menschen sind in ihrem Wesen gleich. Und alle sind auch darin gleich, dass sie alle individuell unterschiedlich, in unendlicher Vielfalt unterschiedlich sind.“ (Herrman, G. / v. Lüpke, K. zit.n. v.Lüpke, Klaus, 1994, S.19)

Die Menschen sind sich also darin gleich, dass sie alle unterschiedlich und verschieden sind. Und alle Menschen haben auch die Gemeinsamkeit, auf ihre jeweils eigene Art Mensch zu sein (vgl. Copray, in: Fabriz, u.a., 1995). Auch ist jeder in neuen Begegnungen dem anderen ein Fremder und als Fremde sind alle Menschen gleich.

Jeder Mensch hat ein recht darauf, anders zu sein, zumal unser Leben in einer Gesellschaft stattfindet, „in der die Vielfalt von Lebensentwürfen und kulturellen wie individuellen Unterschieden zugenommen hat und demgemäß auch zu akzeptieren ist.“ (Gerspach, in: Geistige Behinderung, 1999).

Schließlich ist es die Vielfalt, die das Leben des Menschen interessant macht und insofern ist es wichtig, dass der Verschiedene auch verschieden bleiben darf und nicht durch den Druck der Gesellschaft oder einer Gruppe zur Anpassung gezwungen wird.

### **3.4 Vorurteile**

Der Begriff Vorurteil bedeutet, dass eine – meist negative und ablehnende – Einstellung einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber erzeugt wird. Dieser Gruppe werden bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben, ohne die Existenz dieser vermeintlichen Eigenschaften an einzelnen Individuen der Gruppe überhaupt zu prüfen. Selbst bei Erfahrungen, die dem widersprechen, sind Vorurteile schwer korrigierbar.

Vorurteile können hilfreich sein, wenn sie eine Richtlinie bilden, an der sich ein Individuum orientieren kann. Der Mensch folgt dabei Bildern und Vorstellungen, die das Gehirn aus den Zeichen, die er wahrnimmt, konstruiert. Für den weiteren Umgang mit einer anderen Person stellt sich jedoch die Frage, ob die einmal getroffenen Einstellungen – die Vorurteile – bestehen bleiben, oder ob der Mensch offen genug ist, seine Meinung zu ändern und den anderen so anzunehmen, wie er ist (vgl. Copray, in: Fabriz, u.a., 1995/ Bücken, 1991).

Einstellungen und Meinungen entstehen im Laufe des Entwicklungsprozesses. Dabei macht ein Kind in seiner Familie, als seinem primären Erfahrungsfeld, erste soziale Erfahrungen, auch im Hinblick auf Wertvorstellungen und Leitideen. Später erweitert sich sein Erfahrungsfeld auf sein gesamtes Umfeld, wie den Kindergarten, die Schule, die Gleichaltrigengruppe und auch die Medien, die oftmals gesellschaftliche Vorurteile jeglicher Art verbreiten. Der junge Mensch lernt, sich ein inneres Bild seiner Umwelt anhand von wahrgenommenen Eindrücken, Phantasien und Einstellungen zu machen, die in seine, auch durch die Erziehung geprägten, Vorstellungen pas-

passen. Mit dieser individuell für ihn konstruierten Realität gleicht er alle neuen Erfahrungen und Eindrücke ab, und ordnet sie bestimmten Kategorien zu. Solche Kategorien sind Ansammlungen von Bildern, die der Mensch verinnerlicht, und die dafür verantwortlich sind, die neu hinzukommenden Eindrücke zu strukturieren (vgl. Bönsch, 1972).

Einmal entstandene und verinnerlichte Vorurteile halten sich meist hartnäckig. Tatsachen, die Vorurteile bestätigen, werden eher bemerkt, als solche, die ein Vorurteil widerlegen. Oftmals sind selbst eindeutig widersprechende Erfahrungen und Informationen nicht in der Lage, das bestehende Urteil zu ändern.

Vorurteile treffen meist Randgruppen und sonstige „spezielle“ oder „andersartige“ Menschen, die durch ihr Aussehen oder andere offensichtliche Merkmale leicht als „Andersartige“ oder „Fremdgruppen“ zu identifizieren sind (vgl. Krücken-Pasch, in: Hielscher, 1987). Diese müssen immer wieder gegen Vorurteile und Diskriminierungen ankämpfen. Wenn eine oder mehrere Personen „negativ“ auffallen, wird dies gleich der ganzen Gruppe angelastet. In diesem Fall ist es für die Gruppe schwierig, ihren schlechten Ruf wieder loszuwerden.

Wenn Vorurteile entstehen und sich verfestigen, dann ist der Umgang mit Verschiedenheit nicht geglückt. Herrscht ein positiver Umgang mit den individuellen Eigenheiten zwischen Menschen, so lassen sich Voreingenommenheiten aus dem Weg schaffen und Befangenheiten entstehen gar nicht erst.

Ein positiver Umgang mit Verschiedenheit setzt Toleranz voraus, während Vorurteile dort entstehen, wo Unterschiedlichkeiten und Gegensätzlichkeiten nicht toleriert und akzeptiert werden.

### **3.5 Verschiedenheit als Garant für Individualität und Einzigartigkeit**

Die Verschiedenheit der Menschen ist die Voraussetzung dafür, dass sich Individualität und Einzigartigkeit überhaupt ausbilden können. Dabei ist auch hier das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit ausgewogen. Gleichheit besteht darin, dass jeder Mensch Erfahrungen macht. Die Verschiedenheit ist darin erkennbar, dass jeder Mensch seine *eigenen* Erfahrungen macht, und dass er diese Erfahrungen auf individuelle Weise in sein Leben integriert.

### **3.6 Umgang mit Verschiedenheit – eine Aufgabe der Schulen**

Jeder Ort, an dem Menschen auf einander treffen, einander begegnen und miteinander agieren, ist ein Miteinander von Verschiedenheiten. Gerspach bezeichnet eine Gruppe als „Verschiedenheit in der Gemeinschaft“ (Gerspach, in: Geistige Behinderung, 1999, S. 228). Auch an Schulen treffen viele verschiedene, sich von einander unterscheidende Menschen aufeinander. Aufgabe der (Grund-) Schule ist es, alle Kinder in ihrer Individualität zu unterstützen und in ihrem Lernen individuell zu fördern. Die Verschiedenheit eines jeden Schülers soll respektiert werden. Dieser Respekt, der jedem einzelnen Schüler auch in seinem Anderssein entgegengebracht wird, muss auch den Schülern vermittelt werden, und somit ist es auch Aufgabe der Schule, einen positiven Umgang mit Verschiedenheit anzubahnen und dafür Sorge zu tragen, dass für niemanden wegen seines Andersseins Nachteile entstehen. Schüler müssen die Möglichkeit haben, Erfahrungen zu machen, die ihnen klarmachen, dass in ihrer Individualität etwas Besonderes liegt, und dass sie einzigartig sind (vgl. Hielscher, 1978).

Hinz (in: Fabriz, u.a., 1995) bezeichnet in einem Beitrag über Integration die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit dem Anderssein als eine Grundfrage des Schulsystems, der Arbeit in der Schule und des Unterrichts überhaupt. Nicht nur in Klassen, in denen Integration praktiziert wird, sind die Lerngruppen heute eher heterogen als

homogen. Schüler bringen zahlreiche Unterscheidungsmöglichkeiten in das tägliche Schulleben ein.

So unterscheiden sich Kinder – nicht nur im Grundschulalter – auf vielfältige Weise: Sie sind Mädchen oder Jungen, haben Geschwister oder sind Einzelkinder, sie entstammen verschiedenen Familienformen (leben z.B. mit beiden Eltern oder mit einem alleinerziehenden Elternteil), ihre Eltern verdienen viel Geld oder sind arbeitslos, sie kommen aus verschiedenen Kulturkreisen und sprechen verschiedene Sprachen. Die vor- und außerschulischen Bildungserfahrungen unterscheiden Kinder voneinander. Sie sind körperlich und geistig unterschiedlich weit entwickelt, ebenso sind sie verschieden in ihrer Kreativität, ihren sportlichen Fähigkeiten oder in ihrer Auffassungsgabe. Außerdem können spezielle Beeinträchtigungen ein Unterscheidungsmerkmal sein.

Die Schule muss sich also grundsätzlich mit der Heterogenität ihrer Schülerschaft auseinandersetzen und sollte sie als Chance auffassen. Eine Chance, nicht nur die möglichen Schwierigkeiten zu sehen, sondern voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu bereichern. Zudem ist die Schule maßgeblich daran beteiligt, dass ihre Schüler notwendige Fähigkeiten zum Umgang mit all diesen Verschiedenheiten, wie z.B. das Aushalten von Differenz, entwickeln und ausprägen können (vgl. Gogolin / Kalpaka, 1993).

Verschiedenheit sollte den Schülern nicht nur als Normalität, sondern als Bereicherung nahegebracht werden. Ferner ist es wichtig, dafür zu sorgen, dass Schüler den Mut aufbringen, sich der Verschiedenheit zu stellen.

Um Lernprozesse in Richtung eines positiven Umgangs mit Verschiedenheit einzuleiten, eignen sich gerade auch soziale Lernziele, wie sie in Kapitel 2 dieser Arbeit behandelt wurde. Mit Verschiedenheiten zu leben, Unterschiede zu akzeptieren, Konflikte produktiv auszutragen, gemeinsam Regeln und Normen für ein erfolgreiches Zusammenleben zu finden und einzuhalten, sind nur einige der Ziele, die für einen bejahenden Umgang mit anderen Menschen wichtig sind.

In diesem Bereich sollte die Schule mehrere pädagogische Absichten parallel verfolgen. Während einerseits das Verständnis für Verschiedenheit gefördert werden sollte, ist es andererseits auch unerlässlich, die Auswirkungen von Vorurteilen, falschen Einstellungen und Ansichten aufzuzeigen. Dabei sollte die Schule darauf eingestellt sein, dass durch solche, bereits bestehenden Vorurteile es nicht immer leicht sein wird, Lernprozesse zu initiieren und zu steuern, die es Schülern ermöglichen, auf das Anderssein nicht mit Abwehr sondern mit Sympathie zu reagieren (vgl. Copray, in: Fabriz, u.a., 1995).

Denn der Umgang mit Verschiedenheit betrifft immer auch beide Seiten des Auseinandersetzungsprozesses – denjenigen, der einen anderen als „anders“ identifiziert und denjenigen, der durch eines seiner Merkmale „anders“ ist. Da jeder Mensch zahlreiche Merkmale und Eigenheiten in sich verbindet, werden diese Rollen immer wieder neu verteilt und derjenige, der in einer Situation „angepasst“ ist, kann in der nächsten schon auffällig und somit „irgendwie anders“ sein. Jeder Mensch kommt ständig in Situationen, in denen er fremd ist und in denen sich seine Verschiedenheit offenbart.

Der Umgang mit dem Anderssein und der Fremdheit der Mitmenschen ist nicht nur eine Frage des individuellen Verständnisses, sondern auch eine wichtige Angelegenheit der gesellschaftlichen Auffassung (vgl. Copray, in: Fabriz, u.a., 1995).

Da unsere Gesellschaft voller Vorurteile gegenüber denen ist, die offensichtlich in einem oder mehreren Merkmalen anders sind, ist es besonders wichtig, Kinder, die in irgendeiner Weise von unserer Gesellschaft als „anders“ betrachtet werden, darauf vorzubereiten, dass sie sich möglicherweise der Distanz und Unsicherheit von Seiten ihrer Mitmenschen bis hin zu Anfeindungen stellen müssen.

Diese Vorbereitung kann und sollte in höheren Klassen konkret erfolgen. In Klassen der Primarstufe empfiehlt es sich jedoch weniger, bei den jeweiligen individuellen Merkmalen anzusetzen. Hier kann der Zugang über Geschichten, Erzählungen und durch Beispiele erfolgreicher sein.

Insgesamt sollte die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler speziell gefördert werden, indem sie sich ihrer Stärken bewusst werden und so auch ein positives Verhältnis zu ihren Schwächen entwickeln können.

Es kann als besondere Aufgabe gerade auch der Sonderschule betrachtet werden, ihre Schüler in ihrem individuellen Selbst zu unterstützen und sie so zu einem positiven Umgang mit ihrer eigenen Besonderheit / Verschiedenheit zu führen.

Das Anderssein, die Fremdheit im Zusammenhang mit anderen, kann manchmal schwer ertragbar sein. Daher ist es für jedes Individuum wichtig, eine eigene positive Basis aufzubauen.

„Eigene Fremdheit, Veränderlichkeit wird erträglicher und annehmbar, wo ein Mensch erfährt, dass er als der angenommen wird, der er ist, und nicht als derjenige, den andere in ihm sehen, sehen wollen oder zu sehen meinen. Wenn ein Mensch nicht anders sein muß als er ist, um angenommen zu werden, kann er das eigene Anderssein und das anderer eher gutheißen und den positiven Aspekt interessanter Unterschiedlichkeit sehen.“  
(Coprax, in: Fabriz, u.a., 1995, S. 23)

Oftmals wird behinderten Menschen eine hohe Erwartung, sich zu ändern, entgegengebracht. Dieser Erwartungsdruck vermittelt aber – auch wenn er möglicherweise gut gemeint ist – dem betroffenen Menschen, dass er sich verändern und wie die anderen werden soll, weil er sich von ihnen so sehr unterscheidet, bzw. anders ist. Damit wird das Recht auf Individualität und Einzigartigkeit unterbunden. Die Ungleichheit von Fähigkeiten darf aber nicht zu einer Ungleichheit der Rechte führen.

Insofern sollte die Schule ihre Schüler in ihrem „So-sein“ unterstützen und sie darin bestätigen, so zu bleiben, wie sie sind.

## 4. Die Lerngruppe der Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“

Zu Beginn des nun folgenden Praxisteils wird die Lerngruppe, in der ich die Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“ durchgeführt habe, vorgestellt. Dabei betrachte ich nicht nur die einzelnen Schüler, sondern auch die Voraussetzungen der Klasse als Gemeinschaft, wie auch die Voraussetzungen, die durch die Schule gegeben sind.

Die Schülerbeschreibungen sind schwerpunktmäßig auf die Unterrichtsreihe ausgerichtet.

### 4.1 Voraussetzungen der Klasse

Die Klasse 3 der Martin Bartels Schule<sup>9</sup> (Westfälische Schule für Blinde und Sehbehinderte) wird von zehn Kindern besucht. Dabei handelt es sich um fünf Jungen und fünf Mädchen. Durch die, dem ersten Schuljahr vorangestellte, Eingangsklasse befinden sich die Kinder in ihrem vierten Schulbesuchsjahr. Seit Beginn dieses Schuljahres hat sich die Klassenstärke von neun auf zehn Schüler erhöht, da ein Schüler das dritte Schuljahr wiederholt.

In der Klasse sind Kinder unterschiedlicher Nationalitäten vertreten: drei Kinder sind türkischer Abstammung, ein Kind kommt aus Kasachstan und die anderen Kinder sind Deutsche.

Ein Junge dieser Klasse, Ekrem, erlernt aufgrund seiner hochgradigen Sehschädigung die Blindenschrift und greift auch sonst teilweise auf blindenspezifische Techniken zurück.

Ein Mädchen, Celime, wird nach den Richtlinien der Schule für Lernbehinderte unterrichtet.

---

<sup>9</sup> Die Martin Bartels Schule erhielt ihren Namen nach ihrem Gründer, Prof. Dr. Martin Bartels, einem ehemaligen Leiter der Städtischen Augenklinik Dortmund.

Insgesamt lässt sich zur Lernsituation der Klasse anführen, dass es sich um eine sehr gemischte Klasse handelt. Bezüglich des Lernens und des jeweiligen Entwicklungsstandes sind die Kinder eher heterogen als homogen einzuschätzen.

Der Klassenraum der Klasse 3 ist in der ersten Etage der Martin Bartels Schule untergebracht. Die Klasse besteht aus einem Klassenraum und einem Gruppenraum, die durch ein Fenster miteinander verbunden sind. Eine Garderobe befindet sich außerhalb des Klassenraumes auf dem Flur.

Jeder Schüler hat in der Klasse seinen festen Sitzplatz in einem „U“-förmig angeordneten Sitzplan. Neben den Einzeltischen, die individuell höhenverstellbar sind und schrägstellbare Tischplatten haben, an denen die Schüler sitzen, befinden sich noch zusätzliche Tische für zwei Lesegeräte, eine Braillemaschine und einen Computer in der Klasse.

Das übrige Mobiliar der Klasse besteht aus Regalen und Schränken für Arbeits- und Lernmaterialien. Außerdem hat jedes Kind ein eigenes Fach, in dem Materialien und Werkzeuge, wie Schere, Klebe und Farbkasten, gelagert werden. Auch angefangene Basteleien werden, sofern sie nicht zu groß sind, hier aufbewahrt.

Der Gruppenraum dient als Frühstücksraum der Kinder. Des Weiteren können sich bei Gruppenarbeiten Schüler hier zusammensetzen und gemeinsam arbeiten.

Die weitere Ausstattung des Klassen- und Gruppenraumes entspricht der üblichen Einrichtung eines Grundschulklassenraumes.

Das Klassenklima kann als freundschaftlich und harmonisch bezeichnet werden. Trotz der teilweise recht weiten Wohnentfernung der Kinder haben sich Freundschaften entwickelt, die auch außerhalb der Schulzeit aufrecht erhalten werden. Alle Kinder sind überwiegend gut in die Klassenstrukturen integriert.

Eine Sonderstellung in der Klasse nimmt Celime ein, die sich – aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung und ihrer nur geringen Deutschkenntnissen – nicht immer problemlos mit ihren Mitschülern verstan-

digen kann. Trotzdem wird sie akzeptiert und durch ihre Mitschüler in das Unterrichts- oder Pausengeschehen einbezogen.

Auch Öcan, wird ohne Probleme von seinen Mitschülern angenommen, obwohl er erst seit Anfang des Schuljahres in dieser Klasse ist. Wenn es auch hin und wieder zu kleineren oder größeren Streitereien untereinander kommt, so herrscht doch insgesamt ein sehr freundlicher und kameradschaftlicher Umgangston im Schulalltag der Klasse. Streitereien werden sehr ernst genommen und meistens untereinander aus der Welt geschafft. In Problemfällen, die sich nicht so einfach lösen lassen, wenden sich die Schüler an ihre Klassenlehrerin, an Fachlehrer bei denen sie Unterricht haben oder, falls solche Probleme in der Pause auftauchen, an die jeweilige Pausenaufsicht. Die Schüler bemühen sich meistens darum, den Unterricht aktiv mitzugestalten. Sie zeigen sich interessiert und fleißig und haben häufig gute Ideen, die den Unterricht bereichern.

Das Verhältnis zwischen Schülern und Klassenlehrerin sollte als durchweg positiv bezeichnet werden. Die Schüler sind freundlich, und es besteht ein vertrauter Umgang, auch mit der Lehrerin.

Feste Regeln und Rituale sind in der Klasse sehr wichtig. Sie geben den Kindern eine Struktur, die den Schulvormittag gliedert und für sie überschaubar macht. Wenn solche Regeln oder Rituale einmal vergessen werden, fordern die Kinder sie aus eigenem Antrieb ein.

## **4.2 Beschreibungen der Schüler**

Im folgenden möchte ich die Schüler der Klasse 3 der Martin Bartels Schule vorstellen. Für die Beschreibungen konnte ich auf Informationen aus den beiden letzten Zeugnissen und Entwicklungsberichten der Schüler, sowie auf Informationen aus Gesprächen mit der Lehrerin zurückgreifen. Außerdem finden hierbei auch meine eigenen Beobachtungen während meines Blockpraktikums im August 1999, so-

wie während meines zweiwöchigen Aufenthalts in der Klasse im Rahmen dieser Staatsarbeit Verwendung.

Die Schülerbeschreibungen konzentrieren sich nur auf die Bereiche, die für die Unterrichtsreihe wichtig sind. Es handelt sich dabei um allgemeine Angaben, um die Sehschädigung und weitere Beeinträchtigungen<sup>10</sup>, sowie um das Sozial- und Emotionalverhalten.

Aus Gründen des Datenschutzes sind die Namen der Schüler geändert.

#### 4.2.1 Niklas

Allgemeine Angaben:

Niklas ist zur Zeit meines Aufenthalts in der Martin Bartels Schule neun Jahre alt (\* 06/1991). Er ist das jüngste von zwei Kindern seiner Familie und lebt mit seiner Schwester bei der ebenfalls sehbehinderten Mutter. Häufig macht er Besuche bei der Großmutter. Möglicherweise wird der Junge vorübergehend ganz in ihren Haushalt umziehen. Niklas besucht seine Klasse seit seiner Einschulung.

Zur Sehschädigung und anderen Einschränkungen:

Niklas` Visus beträgt bei einer hochgradigen Myopie<sup>11</sup> 0,4. Es besteht die Gefahr einer Netzhautablösung. Niklas trägt eine Brille, weiter Hilfsmittel verwendet er nicht.

Sozialverhalten / Emotionalität:

Niklas hat ein gutes Verhältnis zu seinen Mitschülern. Er kommt mit allen gut zurecht und wird von ihnen als Partner in Spielsituationen sowie bei Partner- und Gruppenarbeiten akzeptiert. Ein besonders

---

<sup>10</sup> Die hierzu folgenden Fußnoten enthalten Informationen aus:  
 Fritsch, Franz (1993): Das Auge. Unveröffentlichte Zusammenstellung zur Verwendung an Sehbehinderten- und Blindenschulen  
 und  
 Pschyrembel, Willibald (1994): Klinisches Wörterbuch. 257., neu bearbeitete Auflage. Berlin, New York: de Gruyter

<sup>11</sup> Myopie = Kurzsichtigkeit

gutes Verhältnis pflegt er zu Florian, mit dem er viel Zeit verbringt. Arbeitet er mit Florian oder anderen Kindern zusammen, fällt es ihm meist schwer, sich auf den Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren. Lieber unterhält er sich und lenkt so sich und seinen Partner von der jeweiligen Aufgabe ab.

Oft gerät Niklas in Situationen, die von den anderen als lustig empfunden werden. Diese Rolle scheint ihm zu gefallen, sodass er solche Situationen gerne provoziert.

Niklas' Selbstbewusstsein ist nicht sehr stark ausgeprägt. Er sucht verstärkt nach Bestätigung und Anerkennung durch andere und achtet stark darauf, wie diese auf ihn reagieren.

Wenn Niklas Aufgaben erledigen soll, ist es ihm sehr wichtig, dass seine Bemühungen von der Lehrerin anerkannt werden. Auch hier ist ihm die Wertschätzung der Lehrerin und anderer Schüler sehr ernst. Laut Informationen der Lehrerin sehen die Förderschwerpunkte für Niklas im Augenblick so aus, dass er darin unterstützt werden soll, mehr Beziehungen zu anderen Kindern (auch außerhalb der Klasse und der Schule) aufzubauen, sein Selbstbewusstsein zu verstärken, unabhängiger von der Beurteilung anderer zu werden, sich mehr zuzutrauen und seine Stärken anzuerkennen.

#### **4.2.2 Lina**

Allgemeine Angaben:

Lina ist neun Jahre alt (\*01/1991). Sie ist das älteste Kind ihrer Eltern. Ihre beiden jüngeren Geschwister sind Brüder. Durch die Ängstlichkeit der Mutter in Bezug auf Lina, werden ihr viele Anstrengungen abgenommen. Lina besucht ihre Klasse seit ihrer Einschulung.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Während Lina auf dem rechten Auge einen Visus von 0,1 erreicht, liegt beim linken Auge eine Amaurose<sup>12</sup> vor. Des Weiteren hat sie diffuse Gesichtsfeldausfälle und zeigt Veränderungen in den Bereichen Netzhaut und Sehnerv. Lina trägt eine Brille und sollte eine Lupe benutzen, was sie jedoch nur selten von sich aus tut.

Lina ist auch körperlich eingeschränkt. Sie bewegt sich sehr langsam und hat Schwierigkeiten in der Grob- und Feinmotorik.

Ihr rechtes Ohr ist aufgrund ihrer Schwerhörigkeit mit einem Hörgerät versorgt, links verfügt Lina über kein Hörvermögen.

Insgesamt ist Linas Größe nicht altersentsprechend. Sie ist sehr klein und zart.

#### Sozialverhalten / Emotionalität:

Lina kommt mit allen Mitschülern ihrer Klasse gut aus. Sie pflegt einen herzlichen Umgang mit ihnen und ist hilfsbereit. Sie arbeitet gerne mit anderen zusammen und kann sich dabei auch meist an die Klassenregeln, die für die Zusammenarbeit gelten, halten. Lina nimmt Anteil an den Erlebnissen anderer, zeigt sich verständnisvoll und beteiligt sich durch eigene Beiträge.

Alle Kinder spielen gerne mit Lina. Es haben sich auch über die Schule hinaus Freundschaften entwickelt. Diese können mit Hilfe ihrer Eltern aufrechterhalten werden, die es ihr ermöglichen, auch über weitere Entfernungen Verabredungen mit ihren Freunden zu treffen und zu realisieren.

Lina ist sehr ängstlich und traut sich besonders im körperlichen Bereich nur wenig zu. Oft traut sie sich nicht, nochmals nachzufragen, wenn sie eine Aufgabe oder einen Sachverhalt nicht verstanden hat. Sie ist jedoch bei der Erledigung ihrer Aufgaben meistens sehr sorgfältig und konzentriert und in diesem Bereich auch selbständiger.

Die Förderschwerpunkte liegen bei ihr im Bereich der Förderung ihres Selbstvertrauens und darin, ihre eigenen Stärken besser zu

---

<sup>12</sup> Amaurose = totale Blindheit

erkennen und sich erreichbare Ziele zu setzen. Ferner sollte Lina in allen Bereichen selbständiger und selbstbewusster werden.

### 4.2.3 Sarah

Allgemeine Angaben:

Sarah ist derzeit zehn Jahre alt (\*04/1990). Sie ist in ihrer Familie das jüngste von drei Geschwisterkindern. Ihr Bruder und ihre Schwester sind wesentlich älter als sie. Obwohl den Eltern klar ist, dass Sarah Schwierigkeiten hat, weigern sie sich, die Probleme ernst zu nehmen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Sarah besucht diese Klasse seit ihrer Einschulung.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Sarahs Visus liegt rechts bei 0,2 und links bei 0,3. Binocular erreicht sie einen Visus von 0,4. Außer ihrer Brille benutzt Sarah keine weiteren Hilfsmittel.

Neben ihrer Sehschädigung hat Sarah erhebliche Schwierigkeiten in den Bereichen Aufmerksamkeit und Konzentration. Ihr häusliches Umfeld übt häufig starken Druck auf sie aus, um ihre Leistungen zu steigern. Dabei kann es dazu kommen, dass sich dieses Vorhaben entgegengesetzt auswirkt und Lernblockaden entstehen.

Sozialverhalten / Emotionalität:

Sarah ist ihren Mitschülern und Lehrern gegenüber sehr freundlich und hilfsbereit. Sie verhält sich rücksichtsvoll und nimmt an den Erlebnissen anderer regen Anteil. Sie zeigt sich immer gern dazu bereit, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten und bietet sich von selbst an, leistungsschwächere Schüler zu unterstützen.

Mit einigen ihrer Klassenkameraden verabredet sie sich auch außerhalb der Schule und kann, mit der Unterstützung ihrer Eltern, die sie auch über weitere Strecken zu ihren Freunden bringen, diese Verabredungen auch einhalten.

Obwohl Sarah zu den ältesten Kindern der Klasse gehört, fällt sie häufig durch eher kleinkindhafte Verhaltensweisen auf, was den anderen Schülern zur Zeit noch nicht allzu sehr auffällt, obwohl sich manche von ihnen hin und wieder darüber beschweren.

Bezüglich ihrer Leistungen ist Sarah sehr unsicher. Sie neigt dazu, sich permanent überfordert zu fühlen. Wenn ihr eine Aufgabe nicht sofort gelingt, ist sie extrem schnell unzufrieden, von sich selbst enttäuscht und benötigt dann sehr viel Zuspruch und positive Verstärkung durch die Lehrerin. Aufgabentypen, die ihr bekannt sind, und die sie zu Hause verstärkt geübt hat, kann sie besser lösen.

Oftmals gelingt es ihr nicht, sich an Arbeitsanweisungen zu halten. Dann verändert sie die Anweisungen und arbeitet auch am Thema vorbei.

Eine Förderung muss Sarahs Selbstvertrauen stärken. Ihre eigenen Stärken sollten ihr deutlicher bewusst werden. Sarah muss lernen, sich erreichbare Ziele zu setzen und ihre Grenzen zu akzeptieren. Ihr Selbstbild sollte positiver werden.

#### 4.2.4 Florian

Allgemeine Angaben:

Florian ist momentan neun Jahre alt (\*04/1991). Er lebt mit seinen Eltern und einem erheblich älteren Bruder zusammen. Er besucht die Martin Bartels Schule seit seiner Einschulung.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Bei Florian wurde das Rieger Syndrom<sup>13</sup> festgestellt. Er hat eine Hyperopie<sup>14</sup>, Astigmatismus<sup>15</sup> und Anisometropie<sup>16</sup>. Sein Visus beträgt

---

<sup>13</sup> Rieger Syndrom = schwerwiegende Wachstumsstörung im Bereich von Hornhaut, Iris und Linse, zusätzliche Fehlbildungen, z.B. Mikrogenie (Unterentwicklung des Unterkiefers mit vorstehender Unterlippe)

<sup>14</sup> Hyperopie = Weitsichtigkeit

<sup>15</sup> Astigmatismus = Stabsichtigkeit

<sup>16</sup> Anisometropie = ungleiche optische Brechkraft beider Augen

rechts 0,2 und links 0,05. Er trägt eine Brille und benutzt bei Bedarf eine Lupe.

Des Weiteren ist Florian sehr klein für sein Alter und hat Schwierigkeiten im Bereich der Grob- und Feinmotorik. Seine obere Zahnreihe fehlt und seine Unterlippe steht vor (Symptom des Rieger Syndroms). Florian neigt zu multiplem Stammeln.

Außerdem ist er häufig sehr unkonzentriert und wenig ausdauernd.

Sozialverhalten / Emotionalität:

Florian ist ein sehr beliebter Spiel- und Arbeitspartner. Er versteht sich mit allen Kindern der Klasse gut, ganz besonders mit Niklas. Meist ist er freundlich und folgsam, doch manchmal macht er – vor allem mit seinem Freund Niklas – Streiche.

Florian kann gut mit anderen Kindern zusammenarbeiten, lässt sich jedoch sehr schnell ablenken. Er braucht einen Partner, der sich stärker anstrengt und ihn so motiviert, auch konzentriert weiterzuarbeiten. Häufig gelingt dies jedoch nicht.

In der Schule traut er sich wenig zu und merkt auch, dass er einige Schwierigkeiten bezüglich der Lerninhalte und des Unterrichts hat. Es ist deutlich erkennbar, dass ihn diese Tatsache sehr traurig macht. Hinzu kommt, dass er auch unter seiner geringen Körpergröße zu leiden scheint.

Wenn Florian viel geübt hat, und er bessere Leistungen bringt, ist er sehr stolz und sein meist nur geringes Selbstbewusstsein steigert sich. Florian hat einen starken Ehrgeiz und bemüht sich meist aufrichtig, in der Schule besser zu werden.

Es ist wichtig, dass Florians Ausdauer und Konzentration gefördert werden, und dass sein Leistungswille nicht verloren geht, sondern weiterhin unterstützt wird. Des Weiteren sollten ihm seine eigenen Stärken und Fähigkeiten verdeutlicht werden, um sein Selbstbewusstsein zu steigern.

#### 4.2.5 Till

##### Allgemeine Angaben:

Till ist zur Zeit meines Aufenthalts in der Martin Bartels Schule neun Jahre alt (\* 01/1991). Er ist das mittlere von drei Geschwistern. Till lebt als einziges Kind bei seiner alleinerziehenden Mutter. Der ältere Bruder wächst bei einer Tante auf, die jüngere Schwester lebt bei ihrem Vater. Durch zahlreiche Umzüge und wechselnde Vaterfiguren ist Tills Umfeld als nicht stabil zu bezeichnen. Till besucht diese Klasse seit seiner Einschulung.

##### Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Till hat eine kongenitale<sup>17</sup> Amblyopie<sup>18</sup>, Hyperopie<sup>19</sup>, Nystagmus<sup>20</sup> und alternierende<sup>21</sup> Esotropie<sup>22</sup>. Der Visus beträgt rechts 0,2 partiell und links 0,2. Till trägt eine Brille, benutzt bei Bedarf eine Lupe und hat in der Schule ein Fernlesegerät.

##### Sozialverhalten / Emotionalität:

Till ist ein sehr lieber Schüler, der zu all seinen Mitschülern ein durchweg positives und ungetrübtes Verhältnis pflegt. Er ist hilfsbereit und freundlich und versucht sich mit jedem Kind wirklich gut zu verstehen. Dabei zeichnet er sich durch einen sehr stark ausgeprägten Gerechtigkeitssinn aus, übernimmt Verantwortung für sein eigenes Tun und ist in der Lage, andere Kinder in kindgemäß sachlicher Art und Weise auf Fehlhandlungen und Ungerechtigkeiten hinzuweisen. Partner- und Gruppenarbeiten sind mit Till grundsätzlich sehr gut möglich.

Während Till in seiner Klasse mehrere Kinder als seine Freunde bezeichnen kann, fallen ihm Kontakte außerhalb der Schule wesentlich schwerer. Laut Lehrerin ist es nicht leicht für ihn, sein Anderssein zu

<sup>17</sup> kongenital = angeborene; erbliche Krankheitsursache

<sup>18</sup> Amblyopie = angeborene oder erworbene Schwachsichtigkeit, bei Till angeboren

<sup>19</sup> Hyperopie = Weitsichtigkeit

<sup>20</sup> Nystagmus = Augenzittern, unwillkürliche rhythmische Bewegungen der Augen

<sup>21</sup> alternierend = abwechselnd

<sup>22</sup> Esotropie = Einwärtsschielen, Innenschielen

akzeptieren. Auch belastet ihn seine familiäre Situation, die von ständigem Wechsel geprägt ist, sehr.

Till ist sehr unselbständig und benötigt zur Verrichtung zahlreicher alltäglicher Handlungen viel Hilfe.

Till sollte weiterhin in seinem Selbstvertrauen gestärkt werden. Es ist wichtig, dass er sein Anderssein als eine Möglichkeit und positive Chance erfährt und akzeptiert.

Des Weiteren ist es wichtig, seine Selbständigkeit zu fördern und daran zu arbeiten, dass er sich in diesem Bereich weiterentwickelt.

#### 4.2.6 Mareike

Allgemeine Angaben:

Mareike ist neun Jahre alt (\*02/1991). Neben ihrem ebenfalls sehbehinderten älteren Bruder hat sie noch eine ältere Schwester. Mareike lebt mit ihrem Bruder in einer Pflegefamilie, in der noch zwei weitere Kinder untergebracht sind. Ihre ältere Schwester wächst in einer anderen Pflegefamilie auf. Nach Umzügen und wechselnden Bezugspersonen (leibliche Familie, verschiedene Heime, Pflegefamilie) ist ihr Umfeld nun stabiler geworden. Es bestehen Besuchskontakte zur Schwester und zu ihrer leiblichen Mutter.

Mareike besucht die Martin Bartels Schule seit ca. 1 ½ Jahren. Zuvor war sie Schülerin der Schule für Sehbehinderte in Gelsenkirchen. Durch den Umzug in die Pflegefamilie, deren Wohnort im Einzugsgebiet der Martin Bartels Schule liegt, wurde der Schulwechsel notwendig.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Bei Mareike liegen beidseitig Glaukom<sup>23</sup> und Aphakie<sup>24</sup> vor. Sie hat eine Hyperopie<sup>25</sup> und einen Astigmatismus<sup>26</sup>. Ihr Visus beträgt rechts

---

<sup>23</sup> Glaukom = erhöhter Augeninnendruck, grüner Star

<sup>24</sup> Aphakie = Fehlen der Augenlinse (angeboren, operativ, unfallbedingt)

<sup>25</sup> Hyperopie = Weitsichtigkeit

0,4, links trägt sie eine Linsenplastik. Mareike trägt eine Brille und verwendet bei Bedarf eine Lupe.

Sozialverhalten / Emotionalität:

Mareike hat nach ihrem Schulwechsel schnell in dieser Klasse Anschluss gefunden. Sie pflegt mittlerweile zu allen Mitschülern ein freundschaftliches Verhältnis, ist eine beliebte Partnerin für Partner- und Gruppenarbeiten und ist immer bereit, schwächeren Mitschülern zu helfen. Neben den Freunden, die sie in ihrer Klasse hat, verfügt sie auch außerhalb der Schule über viele Freunde und ist in unterschiedlichen Jugendgruppen engagiert. Auch wenn ihr Leben nach den vorherigen Turbulenzen nun wieder geregelt verläuft und ihr Umfeld mittlerweile gefestigt ist, braucht Mareike sehr viel Zuwendung und Aufmerksamkeit. Negative Erlebnisse, wie Zurechtweisungen oder schlechtere Noten, aber auch Pausenerlebnisse, die sie noch nicht einmal direkt betreffen müssen, stimmen sie oft traurig.

Falsche Ergebnissen bei zu lösenden Aufgaben rufen unterschiedliche Reaktionen bei ihr hervor. Mal reagiert sie dadurch motiviert und versucht möglichst doch noch zum richtigen Ergebnis zu kommen, mal resigniert sie und möchte am liebsten nicht mehr weitermachen.

Mareike muss weiterhin erkennen und lernen, dass sie sich in ihrem Umfeld nun sicher fühlen kann. Des weiteren ist die Förderung des Selbstvertrauens und die Schaffung eines positiven Selbstkonzeptes als sehr wichtig zu erachten.

#### **4.2.7 Janina**

Allgemeine Angaben:

Janina ist zur Zeit meines Aufenthalts in der Klasse 3 fast zehn Jahre alt (\*09/1990). Sie ist das älteste von zwei Kindern ihrer Familie. Bevor die Familie Ende 1994 nach Deutschland kam, lebten sie in Ka-

---

<sup>26</sup> Astigmatismus = Stabsichtigkeit

sachstan. Janina besucht die Martin Bartels Schule seit ihrer Einschulung.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Bei Janina wurden beidseitige Mikropapillen<sup>27</sup>, Hyperopie<sup>28</sup>, Nystagmus<sup>29</sup>, Astigmatismus<sup>30</sup> und Amblyopie<sup>31</sup> mit exzentrischer Fixation<sup>32</sup> diagnostiziert. Ihr Visus beträgt rechts 0,1. Janina trägt eine Brille und benutzt selten, aber selbständig, eine Lupe.

Die Zweisprachigkeit macht Janina noch einige Probleme. Sie kann sich im Unterricht und in Gesprächen mit ihren Mitschülern zwar verständigen, doch ihr Wortschatz ist noch eingeschränkt. Daher erhält Janina Deutschförderunterricht.

Sozialverhalten / Emotionalität:

Janina ist zu allen Mitschülern und Lehrern freundlich und pflegt einen herzlichen und kameradschaftlichen Umgang mit den anderen Kindern. Eine Zusammenarbeit mit ihr in Partner- oder Gruppenarbeiten gelingt eigentlich immer. Ihre Hilfsbereitschaft richtete sich vor allem an schwächere Schüler, die sie oft und gerne unterstützt. Janina bemüht sich, Streitereien zu schlichten und andere Kinder bei Bedarf zu trösten. Sie ist in der Lage, verantwortungsbewusst zu handeln und kann ihre Interessen zugunsten der Gruppensituationen ein nur gering ausgeprägtes Selbstvertrauen. Bevor sie mit einer Aufgabe anfängt, fragt sie meist mehrmals die Lehrerin, wie sie an die Sache herangehen soll. Häufig weiß sie, was zu tun ist, traut es sich aber nicht zu. Janina achtet verstärkt auf die Meinung anderer, insbesondere der Lehrerin.

<sup>27</sup> Mikropapille = Mikro-: sehr klein, kleiner als normal; Papille: blinder Fleck auf Netzhaut (Sehnervenansatz)

<sup>28</sup> Hyperopie = Weitsichtigkeit

<sup>29</sup> Nystagmus = Augenzittern, unwillkürliche rhythmische Bewegungen der Augen

<sup>30</sup> Astigmatismus = Stabsichtigkeit

<sup>31</sup> Amblyopie = angeborene oder erworbene Schwachsichtigkeit

<sup>32</sup> exzentrische Fixation = Fixation (Scharfeinstellung des Auges, der Augen) außerhalb der Makula (= Kurzform für Macula lutea = Gelber Fleck der Netzhaut)

Janinas Selbstbewusstsein sollte dadurch gefördert werden, dass ihr Blick auf ihre Stärken gerichtet wird. Ferner sollte sie in ihrer Unabhängigkeit unterstützt werden.

#### 4.2.8 Ekrem

Allgemeine Angaben:

Ekrem ist momentan neun Jahre alt (\*06/1991). Er ist der jüngste von zwei Söhnen der Familie. Seine Familie stammt aus der Türkei. Seine Eltern haben Ekrems Behinderung akzeptiert und versuchen sehr engagiert, ihrem Sohn zu helfen. Die Martin Bartels Schule besucht Ekrem seit seiner Einschulung.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Bei Ekrem liegt eine degenerative<sup>33</sup> Netzhauterkrankung<sup>34</sup> vor. Des Weiteren wurden eine Exotropie<sup>35</sup> um 10°, sowie ein Pendelnystagmus<sup>36</sup> festgestellt. Sein Farbsehen ist ebenfalls beeinträchtigt. Ekrems Visus beträgt rechts 0,02 und links 0,01.

Ekrem trägt eine Brille und arbeitet sowohl in der Schule als auch zu Hause mit einem Fernsehlesegerät. In der Schule wird ein Brailledec-Gerät<sup>37</sup> verwendet.

Durch die Zweisprachigkeit in der Ekrem aufwächst, ergeben sich Verständnis- und Sprachprobleme. Er besucht den Deutschförderungsterricht.

Weitere Schwierigkeiten bereitet Ekrems nicht altersentsprechender Körperbau und seine Leibesfülle. Er ist dadurch, neben seiner hoch-

<sup>33</sup> degenerativ = von der Norm abweichend im Sinne einer Verschlechterung in der Leistungsfähigkeit und im Erscheinungsbild

<sup>34</sup> Netzhautdegeneration = partieller oder totaler Funktionsverlust der Netzhaut

<sup>35</sup> Exotropie = Auswärtsschielen

<sup>36</sup> Pendelnystagmus = Form des (unwillkürlichen) Augenzitterns

<sup>37</sup> Bei dem Brailledec handelt es sich um ein Gerät, dass an die Braillemaschine angeschlossen wird und die Blindenschrift auf einem Display in Schwarzschrift überträgt.

gradigen Sehbehinderung an der Grenze zur praktischen Blindheit, sehr unbeweglich.

Sozialverhalten / Emotionalität:

Ekrem arbeitet gerne mit anderen Kindern zusammen. Er ist um ein freundliches Verhältnis zu allen Mitschülern bemüht. Nicht immer gelingt es ihm vereinbarte Regeln einzuhalten, was nicht nur die Lehrerin sondern auch seine Mitschüler stört. Ekrem nimmt die Tatsache, dass er sehr schlecht sieht meistens sehr selbstbewusst an. Dennoch kommt es immer wieder zu Situationen, in denen er enttäuscht ist, weil er Anforderungen nicht erfüllen kann oder sich von einem Spiel ausgeschlossen fühlt. Ekrem hat einen starken Bewegungsdrang, der in Verbindung mit seinem geringen Sehvermögen dazu führt, dass er häufig andere Kinder anrempelt.

Ekrem muss lernen, dass er viele Stärken hat und auch Ansprüche, die ihm zunächst unerfüllbar erscheinen, entsprechen kann. Des Weiteren sollte sein Verständnis für Regeln weiter gefördert werden, sowie die Fähigkeit zur Rücksichtnahme auf andere.

#### **4.2.9 Öçan**

Allgemeine Angaben:

Öçan ist zur Zeit neun Jahre alt (\*12/1990). Er lebt gemeinsam mit seinen Eltern und seinen beiden Brüdern. Die Familie kommt aus der Türkei.

Öçan besuchte zunächst eine Regelschule. Noch im ersten Schuljahr wurde ein Antrag für ein VOSF gestellt und Öçan kam zur Martin Bartels Schule. Dort wurde er direkt ins erste Schuljahr eingestuft, in dem er somit jünger als seine Mitschüler war.

Seit Beginn dieses Schuljahres wiederholt Öçan nun die dritte Klasse.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Öçan ist sehr blendungsempfindlich. Er hat einen Nystagmus<sup>38</sup> und neigt zu einer Kopfwangshaltung zur Kompensation. Sein Visus beträgt beidseitig 0,1. Im Farbsehen wurde eine Grünschwäche festgestellt.

Öçan hat eine Kantenfilterbrille, die er äußerst ungern trägt. Ebenso verhält es sich mit einem Monokular, dessen Handhabung ihn derzeit noch überfordert. Lupen benutzt er nur nach Aufforderung. Über die Nutzung eines Fernsehlesegeräts wird zu Zeit entschieden.

Neben der Sehschädigung hat Öçan Schwierigkeiten in den Bereichen Konzentration und Ausdauer. Schnell lässt er sich ablenken und zeigt starkes Interesse an Dingen, die den Unterricht nicht betreffen.

Die Mehrsprachigkeit ist bei Öçan ein großes Problem, da er zu Hause in drei Sprachen kommunizieren muss: Mit dem Vater spricht er überwiegend Deutsch, mit der Mutter Türkisch und mit der Großmutter Kurdisch. Öçan nimmt am Deutschförderunterricht teil.

#### Sozialverhalten / Emotionalität:

Öçan ist seit Beginn des Wechsels in diese Klasse ein beliebter Mitschüler. Auch in seiner alten Klasse hat er noch viele Freunde. Dabei fällt es ihm jedoch in Partner- oder Gruppenarbeiten nicht leicht konzentriert an einem Thema zu arbeiten. Er lässt sich schnell ablenken und stört dadurch auch andere Kinder.

Auch Streiche spielt Öçan gerne, bleibt dabei jedoch in der Regel eher neckend und wird seinen Mitschülern und Lehrern gegenüber nicht verletzend.

In Konfliktsituationen zeigt er sich meist zurückhaltend und wenig aktiv.

Öçan ist über schlechte Noten sehr enttäuscht. Die Probleme, die schwache Leistungen mit sich bringen, sind ihm jedoch nicht gänzlich bewusst.

---

<sup>38</sup> Nystagmus = Augenzittern, unwillkürliche rhythmische Bewegungen der Augen



Öçan muss in seinem Selbstvertrauen gestärkt werden, gleichzeitig ist es wichtig, dass er lernt sich nicht selbst zu überschätzen.

Des weiteren muss er darin unterstützt werden, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen und mit ihnen gemeinsam zu arbeiten.

#### 4.2.10 Celime

Allgemeine Angaben:

Celime ist zur Zeit meines Aufenthalts in der Klasse 3 fast zehn Jahre alt (\*09/1990). Sie ist das einzige Kind ihrer Eltern, die aus der Türkei kommen. Zur Martin Bartels Schule geht sie seit ihrer Einschulung.

Zur Sehschädigung und weiteren Einschränkungen:

Celimes Diagnose sieht wie folgt aus: Zapfendystrophie<sup>39</sup>, starke Blendungsempfindlichkeit, Achromatopsie<sup>40</sup>, feinschlägiger Nystagmus<sup>41</sup>. Ihr Visus beträgt 0,05.

Celime trägt eine Kantenfilterbrille und benutzt in der Schule und zu Hause eine Lupe. Ein Fernsehlesegerät wäre auch für sie wünschenswert, würde sie jedoch in der Handhabung überfordern.

Neben der Sehschädigung liegt bei Celime eine mittelgradige Schwerhörigkeit vor. Sie ist mit Hörgeräten für beide Ohren versorgt. Des weitern besteht in der Schule die Möglichkeit, sie durch eine Mikroportanlage<sup>42</sup> direkt anzusprechen.

So kommen zu den nicht von der Hand zu weisenden Verständigungs- und Sprachschwierigkeiten aufgrund der Zweisprachigkeit – auch Celime besucht den Deutschförderunterricht – zusätzliche Schwierigkeiten durch die Schwerhörigkeit.

Celime fällt es nicht leicht den Unterrichtsanforderungen zu entsprechen. In allen Lernsituationen benötigt sie individuelle Hilfestellungen und Hilfsmaterialien. Daher wird Celime seit einiger Zeit nach den Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte unterrichtet.

<sup>39</sup> Zapfendystrophie = (Cone Dystrophie), dominant vererbte Makuladegeneration mit prognostisch ungünstigem Verlauf

<sup>40</sup> Achromatopsie = Farbenblindheit

<sup>41</sup> feinschlägiger Nystagmus = Form des (unwillkürlichen) Augenzitterns

<sup>42</sup> Die Mikroportanlage bietet die Möglichkeit, Celime über ein Mikrofon, dessen Übertragung in die Hörgeräte geleitet wird, direkt anzusprechen.

#### Sozialverhalten / Emotionalität:

Celime hat in der Klasse eine Sonderstellung. Sie wird zwar von ihren Mitschülern in Spielsituationen und Partner- oder Gruppenarbeiten in die Gemeinschaft integriert, doch fällt dies allen Beteiligten nicht leicht. Gemeinsame Unternehmungen scheitern häufig an Verständigungsproblemen. Auch die Kontaktaufnahme zu anderen Schülern ist dadurch beeinträchtigt. Daher zieht sie sich häufig zurück und nimmt auch an gemeinsamen Klassenaktivitäten eher passiv teil. Da sie meistens selbst auf Hilfe der anderen angewiesen ist, bemerkt sie nicht, wenn andere Hilfe benötigen. Lerninhalte betreffend wäre sie vermutlich auch nicht in der Lage Hilfestellungen zu geben.

Celime verfügt in Anforderungssituationen über ein nur geringes Selbstvertrauen. Sie ist nur schwer dazu zu motivieren, Aufgaben, die einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad haben, zu erledigen.

Man merkt, dass Celime darunter leidet, dass sie nicht mit den anderen Kindern mithalten kann.

Celime sollte im Bereich des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins gefördert werden. Auch sollte sie ihre Stärken erkennen und weiterentwickeln. Außerdem muss grundsätzlich an ihrer Integration in die Klassengemeinschaft gearbeitet werden.

## 5. Die Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“

### 5.1 Begründung der Unterrichtsreihe

Das Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ hat Relevanz für alle Kinder. Jedes Kind, egal, ob es ein Junge ist oder ein Mädchen, ob es aus Deutschland kommt oder aus einem anderen Land und egal, ob es behindert ist oder nicht, unterscheidet sich von anderen Kindern. Für manche Kinder ist es einfach, dies zu erkennen und diese Verschiedenheit in ihr Leben zu integrieren. Andere Kinder haben erhebliche Schwierigkeiten damit, ihr eigenes Anderssein zu akzeptieren. Gerade für Kinder, deren Verschiedenheit sichtbar oder in anderer Form offensichtlich ist, kann es schwer sein, mit diesem Anderssein zu leben.

Auch fällt es manchen Kindern – und ebenso manchem Erwachsenen – nicht leicht, das Anderssein der anderen zu tolerieren und als Gegebenheit anzunehmen. Menschen, die anders sind, müssen sich in vielen Situationen ausgeschlossen und sogar ausgegrenzt sehen. Die Unterrichtsreihe zum Umgang mit Verschiedenheit sollte an beiden Punkten ansetzen und damit sowohl auf Ziele zum positiven Umgang mit sich selbst, als auch zum positiven Umgang mit anderen hinarbeiten. Dies bedeutet, dass die Schüler das eigene Anderssein erkennen und die positiven Seiten darin sehen sollten, und es bedeutet auch, dass sie die Eigenarten und Besonderheiten anderer als Normalität empfinden sollten.

Betrachtet man diese Ziele genauer, kann man darin eine Vielzahl sozialer Lernvorstellungen entdecken. Dies sind Ziele, Bereiche und Aufgabenschwerpunkte des sozialen Lernens, die im zweiten Kapitel dieser Staatsarbeit behandelt wurden.

Als Hauptziel der Unterrichtsreihe kann also der positive Umgang mit sich und anderen betrachtet werden. Die Schüler sollten zu der Erkenntnis gelangen, dass wir alle uns durch unsere individuellen Vor-

aussetzungen voneinander unterscheiden und „irgendwie anders“ sind.

## 5.2 Vorstellung des Unterrichtsvorhabens

Die Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“ umfasst drei Schwerpunkte:

1. Das Bilderbuch „Irgendwie Anders“
2. Bereich des Umgangs mit der eigenen Person
3. Bereich des Umgangs mit anderen Menschen und der Verschiedenheit der Menschen

Die Thematik „Verschiedenheit“ sollte nicht an einem konkreten und realen Beispiel erarbeitet werden, um zu vermeiden, dass Haltungen erzeugt würden, die bestimmte Kinder in eine bestimmte Rolle zwingen könnten. Insofern wurde das Bilderbuch „Irgendwie Anders“ von Kathryn Cave gewählt, in der die Hauptperson bewusst nicht aus der Realität stammt.

Der Bereich des Umgangs mit der eigenen Person umfasst in dieser Unterrichtsreihe insbesondere die Ich-Stärkung. Es erschien wichtig, den Schülern vor allem ihre individuellen Stärken und Fähigkeiten deutlich zu machen, sowie sich selbst als unterschiedlich zu anderen zu erkennen und akzeptieren. Dadurch sollten Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen gestärkt und gefördert werden, um die Kinder dahingehend zu unterstützen, dass ihnen ihre eigenen Schwächen besser ertragbar werden und ihnen zu verdeutlichen, dass sie vor allem auch starke Seiten in sich tragen.

Der letzte Bereich, Umgang mit anderen Menschen und der Verschiedenheit der Menschen, zielte insbesondere auf die Förderung der Toleranz und Akzeptanz eigener und fremder Stärken und Schwächen und die Förderung der Fähigkeit, Verschiedenheit als etwas Positives aufzufassen. Auch hiermit sollten Selbstbewusstsein

und Selbstvertrauen gestärkt werden, aber auch das Vertrauen in andere.

Es sollten Kommunikation und Kooperation zwischen den Schülern entstehen und der Kontakt untereinander gefördert werden.

### **5.2.1 Beschreibung und Deutung des Buches „Irgendwie Anders“<sup>43</sup>**

Das Bilderbuch „Irgendwie Anders“<sup>44</sup> von Kathryn Cave, mit Bildern von Chris Riddell, beschäftigt sich mit einem beliebten Thema der Kinder- und Jugendliteratur – mit einem Außenseiter.

„Literatur nimmt sich mit Vorliebe der Grenzüberschreiter an, ein Phänomen, das für die Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur als ein Wesensmerkmal für ihre Beliebtheit als Lektüre über Generationen von Kindern hinweg genannt wird.“ (Schulz, in: Lange: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, 2000, S. 746)

Außenseiterliteratur meint die Darstellung von Figuren, die nicht angepasst sind, sondern sich abweichend verhalten und abweichend auftreten – also verschieden sind. Figuren, die am Rande einer Gesellschaftsgruppe auftreten und handeln und die gegen die aufgestellten Normen im positiven und / oder negativen Sinne verstoßen. Als wohl bekanntestes Beispiel sei hier die Figur Pippi Langstrumpf von Astrid Lindgren erwähnt, die sowohl indirekt als auch in ihren konkreten Handlungen den gesellschaftlichen Normen widerspricht und die als „Katalysator für allzu Angepasstes“ (Schulz, in: Lange, 2000, S. 747) dient.

---

<sup>43</sup> Zum besseren Verständnis befindet sich das Bilderbuch in verkleinerter Form im Anhang dieser Arbeit.

<sup>44</sup> „Irgendwie Anders“ wurde 1997 ausgezeichnet mit dem „UNESCO Price for Children`s and Young People`s Literature in the Service of Tolerance“.

„Irgendwie Anders“ ist ein kleines, undefinierbares, geschlechtsloses Wesen, das seinem Namen, der gleichzeitig ein Wortspiel darstellt, alle Ehre macht. Es lebt als Einzelgänger in einer Gemeinschaft von Tieren, die es jedoch so stark ausgrenzen, dass es einsam in einem Häuschen auf einem hohen Berg wohnt.

Dieses kleine Wesen, das an eine Comicfigur erinnert, ist nicht nur in seinem durchaus liebenswerten Aussehen anders als die tierischen Figuren der Geschichte, sondern unterscheidet sich auch in seinen Vorlieben und seiner ganzen Art von ihnen. Spielen, Malen, Lachen, Essen – Irgendwie Anders hat andere Vorstellungen, und selbst seine zahlreichen Anpassungsversuche werden von den anderen nicht gewürdigt.

„Du gehörst nicht hierher“, sagten alle. „Du bist nicht wie wir, du bist irgendwie anders.“ (Cave: Irgendwie Anders, 1994, S. 9)

Die große Ablehnung der Tiere, sowie seine Sehnsucht nach Zugehörigkeit und Angenommenwerden machen Irgendwie Anders schnell zum Sympathieträger des Buches.

Als eines Tages ein ebenso merkwürdiges Wesen mit dem bezeichnenden Namen „Etwas“ in das traurige und einsame Leben auf dem Berg tritt, wird Irgendwie Anders auf die Probe gestellt. Wird es so handeln, wie es es durch die Tiere selbst erfahren hat und das Etwas ablehnen, oder wird es die Situation besser meistern?

Zuerst bleibt es skeptisch und will die Erklärung des Etwas gar nicht akzeptieren.

„Verstehst du denn nicht!“ rief das Etwas. „ich bin genau wie du! Du bist irgendwie anders – und ich auch.“ (Cave: Irgendwie Anders, 1994, S. 16)

Irgendwie Anders zeigt sich erschrocken und wirft das nun enttäuschte Etwas hinaus. Erst als es in seinem Spiegelbild den selben traurigen Gesichtsausdruck findet, der zuvor auf dem Gesicht des

Etwas lag, realisiert es ihrer beider Verbundenheit und holt das Etwas zurück.

Aus den beiden Figuren werden Freunde. Jeder behält seine Eigenarten und trotzdem können sie sich verstehen. Die Freundschaft der beiden verschiedenen Charaktere lässt am Ende immer noch Platz für einer weitere Figur, dargestellt durch einen kleinen Jungen.

Irgendwie Anders ist ein Kinderbuch über Freundschaft und über einen positiven Umgang mit dem Anderssein.

Die klare Sprache in kurzen, verständlichen Sätzen vermitteln eine für unsere Zeit überaus wichtige Aussage: Jeder ist anders und sollte in seinem eigenen „Sosein“ akzeptiert und angenommen werden. Das Buch will den Kindern deutlich machen, dass niemand aufgrund seines Aussehens und seines Andersseins abgelehnt werden darf.

Chris Riddell als Illustratorin unterstreicht die Aussage des Buches mit ihren liebevollen, ausdrucksstarken Bildern, die ein kleines traurig blaues Wesen zeigen, das den Lesern sofort sympathisch wird, wenn es sie mit seinen großen Augen aus dem Buch heraus anschaut.

„Irgendwie Anders“ ist kein real geprägtes Kinderbuch. Es beinhaltet phantastische Elemente, die sich jedoch auf die Lebenswelt der Kinder übertragen lassen. Durch das Auftreten des menschlichen Kindes am Ende des Buches wird sogar ein Transfer zur realen Welt vollzogen.

Das ganze Buch arbeitet mit der Vermischung von phantastischen und realen Elementen, was sich z.B. in den doch recht menschlichen Charakterzügen der Figuren (die Abwehrhaltung der Tiere gegen ihnen Fremdes, das Bedürfnis der Figur des Irgendwie Anders nach Geborgenheit und Freundschaft und danach von den Tieren angenommen zu werden), in der Kleidung der Tiere (insbesondere durch die Schuhe der Vögel) oder in der Tatsache, dass das Irgendwie Anders in einem Haus mit typischen Möbeln lebt, manifestiert. Dabei werden die Tiere als „uniformierte Normale“ dargestellt, in deren Welt die Andersartigkeit des Irgendwie Anders keinen Platz hat.

Das Buch regt zum Nachdenken und zu Gesprächen an. Es lässt dabei jedoch auch Platz für die eigene Phantasie der Kinder.

Es hat, obwohl es ein Bilderbuch ist, das auf den ersten Blick eher jüngere Kinder anspricht, auch sehr viele Qualitäten für ältere Kinder. Daher eignet es sich besonders gut dazu, mit ihnen über Akzeptanz, Toleranz und die Risiken der Ausgrenzung zu sprechen. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Thema ist vermutlich auch erst mit Kindern im Grundschulalter möglich.

Das Thema ist der Erfahrungswelt der Kinder entnommen. Es greift das Gefühl auf, nicht akzeptiert zu werden, nicht zu einer Gruppe zu gehören. Außerdem bietet es die Möglichkeit, sich mit diesen Gefühlen von beiden Seiten her auseinanderzusetzen, denn das Irgendwie Anders durchlebt nicht nur das Gefühl nicht akzeptiert zu werden, es macht auch Erfahrungen damit, selbst jemanden auszugrenzen.

Irgendwie Anders ist ein moralisches Kinderbuch, in dem die kindgerechte Auseinandersetzung mit dem Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ im Vordergrund steht. Es verzichtet dabei jedoch auf den erhobenen Zeigefinger.

In der Unterrichtsreihe bildet das Bilderbuch den Einstieg und bleibt danach auch weiterhin für die Kinder präsent, indem die Figur in einzelnen Unterrichtseinheiten wieder auftaucht.

### **5.3 Planung der Unterrichtsreihe**

Die Planung der Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“ soll hier nun im Sinne eines Planungsentwurfes dargestellt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Reihe nicht im herkömmlichen Sinne, in einzelnen Stunden über einen gewissen Zeitraum verteilt, ablief, sondern eher an ein Unterrichtsprojekt erinnerte, da wir uns im Verlauf einer Woche – abgesehen vom Fachunterricht – nur mit dem Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ beschäftigt haben. Dies war zum

einen für mich von Vorteil, da mein Aufenthalt in der Schule so auf zwei Wochen beschränkt bleiben konnte, und es half zum anderen auch den Schülern, da sie sich nicht immer wieder neu auf das Thema einstellen mussten.

Ferner betraf die Reihe nicht ein einzelnes Unterrichtsfach, sondern verlief fächerübergreifend. Dabei fanden die Fächer Sprache, Musik, Kunst, Sport, Sachunterricht und Religion (bzw. Ethik) Eingang in die Unterrichtsreihe, wenn auch nicht immer die jeweilige Zugehörigkeit zu einem bestimmten Fach offensichtlich war.

Des weiteren sei erwähnt, dass der folgende Unterrichtsentswurf aufgrund meiner geringen Praxiserfahrung und Erfahrung mit dem Schreiben von Unterrichtsentswürfen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit in Bezug auf didaktische, methodische und fachwissenschaftliche / fachbezogene Kriterien erheben kann.

### **5.3.1 Formale Angaben zur Unterrichtsreihe**

Die Unterrichtsreihe wird in der Klasse 3 der Martin Bartels Schule (Westfälische Schule für Blinde und Sehbehinderte) durchgeführt. Die Schüler der Klasse 3 befinden sich durch die, dem ersten Schuljahr vorangestellte, Eingangsklasse in ihrem vierten Schulbesuchsjahr. Die Klasse 3 wird von zehn Schülern (fünf Jungen und fünf Mädchen) besucht. Die Unterrichtsreihe findet in der Woche von Montag, dem 21. August 2000 bis Freitag, dem 25. August 2000 statt. Am Freitag endet die Unterrichtsreihe mit einer Ausstellung, zu der Eltern und andere Klassen eingeladen werden.

### **5.3.2 Unterrichtsspezifische Angaben zur Unterrichtsreihe**

Thema der Unterrichtsreihe soll der Umgang mit Verschiedenheit sein. Als Titel wird der Titel des einführenden Buches „Irgendwie Anders“ gewählt.

Im folgenden sollen die didaktische Aspekte der Unterrichtsreihe vorgestellt werden.

### **Sachanalyse**

Verschiedenheit bezeichnet die Unterschiede, die zwischen Menschen, zwischen Gegenständen oder zwischen Situationen vorliegen.

Als Synonyme für das Wort Verschiedenheit sind folgende Begriffe zu finden:

Mannigfaltigkeit, Unterschiedlichkeit, Ungleichheit, Gegensätzlichkeit, Gegensatz, Vermischtheit, Abweichung, Divergenz, Ungleichartigkeit, Widerspruch, Unvergleichbarkeit, Unvereinbarkeit, Ungleichförmigkeit, Unähnlichkeit, Uneinheitlichkeit.

Verschiedenheit meint in dieser Unterrichtsreihe in erster Linie die Ungleichheit, das „Sich-voneinander-unterscheiden“, das Anderssein, das Sosein.

### **Didaktische Analyse**

Aufgabe jeder Schulform ist es, die Schüler dazu zu befähigen, sich weiterzuentwickeln und sie in dieser Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Schule bedeutet einerseits fachliche und andererseits soziale Bildung. Die Schüler sollen zum einen Kompetenzen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern erlangen. Dies erfolgt im normalen Unterricht. Zum anderen sollen sie aber auch soziale Kompetenzen erwerben. Die Schule will ihnen auch Wege aufzeigen, wie sie zu einem positiven Umgang mit sich und anderen finden können. Diese Ziele werden auch im normalen Unterricht verfolgt, können aber auch in gezielten Unterrichtseinheiten oder –reihen im besonderen aufgegriffen werden.

Dies wird bereits in Kapitel „2.1.6 Soziales Lernen in Schule und Unterricht“ beschrieben, ebenso wie die Tatsache, dass die Schule nicht nur eine Unterrichtsstätte ist, in der gelernt wird. Sie ist vielmehr auch ein Ort, an dem Leben stattfindet und an dem Erfahrungen gemacht werden können und sollen.

„Beim Zusammenleben und Miteinanderlernen in der Schule, im Klassenverband, bei Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit (...) machen die Kinder vielfältige soziale Erfahrungen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW – Sprache. S. 11)

Diese sozialen Erfahrungen, die Kinder schon allein durch die Tatsache, dass sie sich in einer Gemeinschaft von zahlreichen Individuen befinden, machen, sollen durch die Schule gefördert und unterstützt werden. Jedes Kind bringt eigene, ganz individuelle Vorerfahrungen und Voraussetzungen in diesen Lernprozess mit ein. Als Aufgabe der Schule ist auch die Förderung dieser bereits gemachten Erfahrungen und Voraussetzungen zu sehen, um darauf aufbauend die Schüler zu unterstützen, sich auf andere Menschen, mit anderen Erfahrungen einzulassen und so soziale Verantwortung und Handlungsbereitschaft herbeizuführen.

Die Richtlinien für den Unterricht der Grundschule fordern dazu auf, den Schülern Einstellungen und Haltungen naheulegen, die für die Persönlichkeitsentwicklung und die sozial entwickelte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und sozialen Miteinander elementar sind.

Diese Teilnahme am sozialen und gesellschaftlichen Leben sehen auch die Richtlinien der Schulen für Sehbehinderte und Blinde als ihre Aufgabe. Die Schüler sollen auf dieses gesellschaftliche Leben vorbereitet werden und zu Selbstbestimmung und sozialer Integration befähigt werden.

All diese sozialen Fähigkeiten werden mit der Unterrichtsreihe „Umgang mit Verschiedenheit“ angestrebt und sind insofern Bestandteil der Reihe.

Auch die Lehrpläne für einzelne Fächer geben Unterrichtsinhalte vor, die die Erziehung zu einer sozialen Gesinnung beinhalten.

So schlägt der Lehrplan für evangelische Religion den Themenbereich „Miteinander leben“ vor. Darin enthalten sein können Unterthe-

men wie z.B. Freunde und Freundschaft, Vertrauen, Vergebung, Enttäuschung, Einsamkeit, u.a. Auch das Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ kann diesem Themenkomplex hinzugefügt werden.

Ebenso findet es Eingang im Themenbereich „Heimat für uns und andere“. Hierfür werden unter anderem die Unterthemen „Gemeinschaft und ihre Gefährdung“, sowie „Menschen, die es schwer haben“ angegeben.

Im Themenkomplex „Frieden ist möglich“, der sich in Unterthemen wie „Wie Vorurteile und Machtstreben Unfrieden stiften“, „Aufeinander zugehen, einander achten“ oder „Menschen in aller Welt lernen sich kennen und lernen voneinander“ aufteilt, ist ebenfalls der Umgang mit Verschiedenheiten jeglicher Art enthalten (vgl. hierzu Kultusministerium des Landes NRW (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW – Evangelische Religionslehre. S. 32 – 37).

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Sachunterricht schlägt das Thema „Ich und die anderen“ vor.

„Ich und die anderen

- sich eigenen Einstellungen, Verhaltensweisen, Interessen usw. bewusst werden
- Rücksicht auf andere nehmen und bei auftretenden Konflikten nach gewaltfreien Lösungen suchen
- Hilfe von anderen annehmen und selbst Hilfe anbieten“

(Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW – Sachunterricht. S. 28)

Auch hier bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, das Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ zu integrieren.

Die Unterrichtsreihe legitimiert sich jedoch nicht nur aufgrund der Richtlinien und Lehrpläne, sondern auch durch die Bedeutung des Themas für die Schüler.

Alle Kinder sind unterschiedlich. Jedes Kind unterscheidet sich von seinen Klassenkameraden und Freunden. Insofern bildet jede Schulklasse eine Gemeinschaft verschiedenster Individuen, die sich ge-

gegenseitig akzeptieren und tolerieren müssen, um gut miteinander auskommen zu können, und um ein positives Lebens- und Lernklima zu erreichen. Dies gilt auch für die hier betrachtete Klasse, in der zehn individuelle Persönlichkeiten Tag für Tag über alle Verschiedenheiten hinweg miteinander auskommen müssen.

Im Vordergrund der Unterrichtsreihe steht die Förderung des positiven Umgangs mit der eigenen Person und mit den anderen Kindern der Klasse.

Betrachtet man die Beschreibungen der Schüler dieser Klasse, zeigt sich, dass trotz des insgesamt überwiegend harmonischen Verhältnisses, das die Kinder untereinander pflegen, im Bereich des Sozialverhaltens noch Förderbedarf besteht. Der Aufbau und die Förderung von Selbstbewusstsein, einem positiven Selbstbild, Selbstvertrauen, der Ich-Stärke und positiver Beziehungen zu anderen Kindern, so wie auch die Akzeptanz des eigenen Soseins haben in dieser Klasse Priorität.

### ***Ziele der Unterrichtsreihe***

Für die Unterrichtsreihe sollen die sozialen Lernziele vor den fachlichen stehen. Es ist nicht Ziel der Reihe, fachliche Ziele im Hinblick auf bestimmte Unterrichtsfächern zu verfolgen. Die Schüler wird ein positiver Umgang mit Verschiedenheit angestrebt und zwar zum einen dadurch, dass sie ihre eigene Verschiedenheit erkennen und akzeptieren und zum anderen dadurch, dass sie die Verschiedenheit anderer als Normalität akzeptieren und tolerieren.

Dazu sind Zielformulierungen, wie bereits in Kapitel „2.1.5 Ziele des sozialen Lernens“ behandelt, vorrangig. Für das Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ sind folgende soziale Lernziele zu nennen:

- Aufbau und Förderung von Selbstwertgefühl, -vertrauen, -bewusstsein, eines positiven Selbstbildes und der Fähigkeit das eigene Anderssein anzunehmen und zu ertragen,

- Aufbau und Förderung von Kommunikation und Interaktion, wie auch Kooperations-, Beziehungs- und Kontaktfähigkeit innerhalb der Klasse,
- Förderung eines respektvollen Umgangs mit den vielfältigen Unterschieden, die die Kinder aufweisen,
- Förderung von Empathie, Toleranz und Akzeptanz und einem positiven Umgang mit eigenen, wie auch fremden Stärken und Schwächen.

Diese Ziele sollen zu einem positiven Umgang mit sich und anderen hinführen. Dadurch wird auch einen positiven Umgang mit Verschiedenheit hervorrufen.

Schreiben und Lesen, sowie grob- und feinmotorische Fähigkeiten werden in der Unterrichtsreihe eher beiläufig und am Rande gefördert.

### ***Methodische Überlegungen***

Die Unterrichtsreihe ist so aufgebaut, dass die Schüler über das Bilderbuch „Irgendwie Anders“ von Kathryn Cave in die Thematik eingeführt werden. Dadurch kann das Buch, auch wenn es nicht immer im Mittelpunkt der Reihe steht, immer wieder aufgegriffen werden, um an seinen bildhaften Elementen des Buches zu arbeiten. Diese Elemente werden als Medium genutzt, um auch über die negativen Seiten der Verschiedenheit, wie Ausgrenzung und Vorurteile zu sprechen, ohne dass einzelne Kinder dabei ungewollt in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt werden.

Ebenfalls zu Anfang der Unterrichtsreihe wird das Lied „Im Land der Blaukarierten“ eingeführt und gemeinsam erarbeitet. Die Kinder bekommen die Aufgabe, dieses Lied auswendig zu lernen, da es bei der von den Schülern gewünschten Ausstellung am letzten Tag der Reihe, den Eltern und Kindern der anderen Klassen vorgesungen und –gespielt werden soll.

Des Weiteren muss das Schreiben der Einladungen zu einem frühen Zeitpunkt stattfinden, um den anderen Klassen die Möglichkeit zu geben, sich frühzeitig auf den Besuch der Ausstellung einzustellen.

Ein ganzer Tag soll genutzt werden, um mit den Schülern Eigenschaften, Fähigkeiten und Stärken zu erarbeiten und als zur eigenen Person zugehörig anzuerkennen.

Schließlich sollen konkret – auf der Basis der erarbeiteten Stärken – die Unterschiede im Wesen der Kinder zum Thema werden.

Eine Phantasiereise, die den Schülern die Vielfalt in der Verschiedenheit vor Augen führt, rundet die Unterrichtsreihe ab.

Abschließend findet die Ausstellung der gewonnenen Ergebnisse statt, bei der die Kinder ihr Publikum an den einzelnen Stationen unserer Reihe über unsere Handlungsschritte und Ergebnisse informieren und bei der das während der Woche einstudierte Singspiel aufgeführt wird.

Während der einzelnen Unterrichtsschritte wechseln mehrmals die Sozial- und Arbeitsformen. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeitsphasen werden angestrebt.

Als Medien dienen das als Farbkopie auf DIN A3 vergrößerte Bilderbuch „Irgendwie Anders“ und Arbeitsblätter.

### ***Aufbau der Unterrichtsreihe***

Montag, 14. August 2000

- 1. / 2. Stunde:      Kennen lernen der Geschichte „Irgendwie Anders“ mit Diskussion über den Inhalt
- 3. Stunde:            Kennen lernen des Liedes „Im Land der Blaukarierten“
- 4. Stunde:            Schreiben der Einladungen an die Klassen E (Eingangsklasse), 1, 2 und 3

Dienstag, 15. August 2000

Fachunterricht

Mittwoch, 16. August 2000

- 1. / 2. Stunde: Wiederholung der Geschichte, Diskussion über den Umgang mit Außenseitern, Erfinden von „Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten“, in denen das Irgendwie Anders mitspielen darf und akzeptiert wird; Üben des Liedes mit einem Tanz
- 3. / 4. Stunde: Einander den Rücken stärken durch das Erkennen von Stärken, positiven Fähigkeiten und Eigenschaften bei anderen Kindern und das Anerkennen ebensolcher Stärken, positiven Eigenschaften und Fähigkeiten für sich selbst
- 5. Stunde: Freundschaftspyramiden bauen und die Zugehörigkeit zu Gruppen erfahren

Donnerstag, 17. August 2000

- 1. / 2. Stunde: Keinen gibt es zweimal
- 3. / 4. Stunde: Üben des Liedes mit einem Tanz;  
Phantasiereise „Der Planet mit den drei Toren“

Freitag, 18. August 2000

- 1. Stunde: Vorbereitung der Klasse und Üben des Liedes
- 2. Stunde: Ausstellung

## 5.4 Durchführung der Unterrichtsreihe

Im folgenden soll die Unterrichtsreihe anhand von Unterrichtsskizzen und Reflexionen zu den einzelnen Stunden dargestellt werden.

Insgesamt verbrachte ich zwei Wochen in der Klasse 3 der Martin Bartels Schule. Die erste Woche diente dazu, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich an mich als Lehrperson in der Klasse zu gewöhnen. Nach meinem Blockpraktikum im Herbst 1999 war ich zwar mehrfach zu Besuch in dieser Klasse, doch wären die Kinder sicher-

lich damit überfordert gewesen, wenn ich gleich mit dem Unterricht begonnen hätte. Außerdem handelte es sich bei dieser Woche um die erste Woche nach den Sommerferien, und die Schüler benötigten erst einmal eine gewisse Zeit, um sich wieder an die Schule zu gewöhnen.

In dieser Woche hospitierte ich und nahm am normalen Unterrichtsgeschehen teil.

Als Vorbereitung für die Unterrichtsreihe bemalte ich mit den Kindern T-Shirts, die wir für das Singspiel benötigten. Dabei wussten die Schüler jedoch nicht, zu welchem Zweck sie die T-Shirts mit blauen Karos, roten Flecken, grünen Streifen und gelben Tupfen verzierten, denn das Lied wollte ich erst im Rahmen der Unterrichtsreihe einführen. Die Schüler wurden dadurch noch neugieriger, als sie ohnehin schon auf die „Projektwoche“ waren. Diese Situation entsprach nicht der Transparenz, die eigentlich für die Schüler herrschen sollte. Es fehlte jedoch die Zeit, die T-Shirts erst nach der Liedereinführung zu bemalen.

In meiner zweiten Woche an der Martin Bartels Schule übernahm ich den gesamten Unterricht, den die Schüler sonst bei ihrer Klassenlehrerin haben. Lediglich der Fachunterricht, der dienstags stattfindet (die Klassenlehrerin ist dienstags nicht an der Schule, sondern fährt im Rahmen der Frühförderung zu mehreren Kindern nach Hause bzw. in den Kindergarten), war von meiner Unterrichtsreihe nicht betroffen.

Die Woche endete mit einer Ausstellung, die sich die Schüler schon vor Beginn der Unterrichtsreihe gewünscht hatten. Solche Ausstellungen hatten sie in Projekten anderer Klassen kennen gelernt und wollten nicht darauf verzichten, ihre Unterrichtsergebnisse und –erfolge den anderen Schülern und ihren Eltern vorzustellen.

Auf den folgenden Seiten werden die Unterrichtsstunden vorgestellt. Dabei geben die Unterrichtsskizzen eine kurze Übersicht über Handlungsschritte, den didaktischen Kommentar, die jeweiligen Sozialformen und Medien. Darauf folgen die Arbeitsblätter und einige Fotos.



Eine ausführliche Reflexion der jeweiligen Unterrichtseinheit bildet den Abschluss.

## Unterrichtsskizze für Montag, 1. und 2. Stunde, ca. 90 Minuten

Phase Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
10 Min	Begrüßung und Erledigung einiger Klassengeschäfte, u.a. Erzählen vom Wochenende	Es ist ein Ritual in der Klasse, dass montags morgens vom Wochenende erzählt wird.	Gespräch im Stuhlkreis	
Einstieg, Motivati- on  10 Min	Das vergrößerte Titelbild des Bilderbuches „Irgendwie Anders“ wird den Schülern gezeigt. Sie sollen die abgebildete Figur beschreiben und überlegen, wer dort zu sehen ist. Der Titel des Buches bleibt dabei verdeckt. Des weiteren sollen sie der Figur Namen geben, die sie passend finden und überlegen, ob der Name „Irgendwie Anders“ zu diesem Wesen passt.	Durch das Bild, das den Schülern ohne den Titel gezeigt wird, sollen sie sich auf die Figur und das Bilderbuch einstimmen. Da sie sich zugleich Gedanken über die Figur machen sollen, entwickeln sie Ideen und Vorstellungen, die durch das nun folgende Vorlesen der Geschichte gefestigt oder revidiert werden müssen.	gelenktes Gespräch im Stuhlkreis	vergrößertes Titelbild ohne Titel
Erarbeitung 1  8 Min	Die Geschichte soll den Schülern in drei Abschnitten vorgelesen werden:  1. Abschnitt: vom Anfang bis S. 9 (die Tiere schicken Irgendwie Anders weg)	Die Geschichte soll nicht im ganzen vorgelesen werden, sondern wird Stück für Stück erarbeitet.	Frontalphase im Stuhlkreis	Buch „Irgendwie Anders“ als vergrößerte

10 Min	<p>Nacherzählen des gehörten Teils der Geschichte. Dabei sollen provozierende Denkanstöße gegeben werden, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die machen das ganz richtig so, ich würde auch nicht mit dem spielen wollen, oder?</li> <li>- Stell dir mal vor, du bist das Irgendwie Anders und die Tiere wollen nicht mit dir spielen. Das macht dir gar nichts aus, oder?</li> <li>- ...</li> </ul>	<p>Nach dem Vorlesen des ersten Abschnitts sollen die Kinder nochmals nachvollziehen, was sie gehört haben.</p> <p>Durch die provozierenden Fragen soll Widerspruch geweckt werden. Die Schüler sollen von sich aus erkennen und deutlich machen, dass die Tiere sich falsch verhalten.</p>	gelenktes Gespräch im Stuhlkreis	größerte Farbkopie (DIN A3)
Erarbeitung 2 8 Min	<p>Vorlesen:</p> <p>2. Abschnitt: von S.10 (das Etwas kommt) bis S. 18 (Irgendwie Anders schickt das Etwas fort)</p>		Frontalphase im Stuhlkreis	Buch „Irgendwie Anders“ als vergrößerte Farbkopie (DIN A3)
10 Min	<p>Gespräch über den zweiten Teil der Geschichte mit Nacherzählung. Fragen dabei:</p> <p>Wie verhält sich das Irgendwie Anders? Warum will es nicht mit dem Etwas befreundet sein? Wie könnte die Geschichte wohl weitergehen? Vorschläge der Schüler.</p>	<p>Auch hier sollen die Schüler noch einmal wiederholen, was sie gerade gehört und durch die Bilder gesehen haben.</p> <p>Die Fragen sollen helfen, über das Verhalten des Irgendwie Anders nachzudenken.</p> <p>Schließlich sollen die Schülervorschläge in Richtung eines positiven Verhaltens führen.</p>	gelenktes Gespräch im Stuhlkreis	größerte Farbkopie (DIN A3)

<p>Erarbeitung 3 8 Min</p>	<p>Vorlesen: 3. Abschnitt: von S. 19 (Irgendwie Anders erkennt seinen Fehler) bis zum Ende (Irgendwie Anders und das Etwas nehmen auch andere bei sich auf)</p>		<p>Frontalphase im Stuhlkreis</p>	<p>Buch „Irgendwie Anders“ als vergrößerte Farbkopie (DIN A3)</p>
<p>10 Min</p>	<p>Gespräch über den letzten Teil der Geschichte mit Nacherzählung. Zum Jungen auf der letzten Seite: Provokation – der sieht also merkwürdig aus.</p>	<p>Die Wiederholung dient wiederum dazu, das Gehörte und Gesehene zu verinnerlichen. Das Gespräch über den Jungen soll verdeutlichen, dass er eigentlich gar nicht merkwürdig ist, aber das jeder Mensch „irgendwie anders“ ist als andere Menschen.</p>	<p>gelenktes Gespräch im Stuhlkreis</p>	
<p>vertiefende Erarbeitung 8 Min</p>	<p>Die Geschichte soll nun weitergedacht werden. Was machen Irgendwie Anders, das Etwas und der Junge? Bleiben sie dort oben auf dem Berg? Gehen sie herunter? Wie begegnen sie den Tieren?</p>	<p>Die Geschichte bietet zwar ein positives Ende für Irgendwie Anders und Etwas an, gibt aber keine Lösung für das Problem mit den Tieren vor. Die Kinder sollen überlegen, wie sich diese Situation ändern könnte.</p>	<p>gelenktes Gespräch im Stuhlkreis</p>	<p>Buch „Irgendwie Anders“ als vergrößerte Farbkopie (DIN A3)</p>



© Astrid Aach

aktive gestalterische Auseinandersetzung mit dem Thema 10 Min	<b>Malaufgabe:</b> Die Schüler sollen das Irgendwie Anders oder /und das Etwas malen.	Nach der relativ langen Phase, in der die Schüler zuhören mussten und sich nur durch Reden am Unterricht beteiligen konnten, sollen sie nun die beiden Hauptfiguren der Geschichte malen und sich dadurch auch aktiv an der Geschichte beteiligen. Das Malen soll außerdem eine Entspannung für die Schüler sein.	Einzelarbeit am Platz	Papier und Stifte
--	--	--	-----------------------	-------------------

***Reflexion zur Unterrichtseinheit von Montag, dem 21. August 2000, 1. / 2. Stunde***

Dieser erste Tag meiner Unterrichtsreihe war für die Schüler ein bisschen ungewöhnlich. Neben der Tatsache, dass sie sich nun eine Woche lang auf mich einlassen und sie sich so mit einer Umstellung arrangieren mussten, lernten die Schüler an diesem Tag auch eine neue Praktikantin kennen, die sie nun für ein halbes Jahr begleiten wird. Daher war die Stimmung in der Klasse von einer etwas angespannten Neugier geprägt.

Abgesehen davon waren diese beiden Stunden insgesamt jedoch positiv. Die Kinder hörten anfangs aufmerksam zu und verfolgten die Geschichte über „Irgendwie Anders“ interessiert. Später ließ ihre Aufmerksamkeit jedoch etwas nach.

Außer Mareike kannte keines der Kinder das Buch und so bildete die Geschichte für die meisten Schüler keine Wiederholung. Mareike hielt sich auf meine Bitte hin bei Fragen, wie es wohl weitergehen mag, zurück und ließ die anderen Kinder ihre Ideen vorbringen. Da Mareike ein eher impulsives Kind ist, dem es schwer fällt, Dinge, die es weiß für sich zu behalten, war dies ein großes „Opfer“.

Auf die Abweisung der Figur Irgendwie Anders reagierten die meisten der Schüler sehr emotional. Alle fühlten mit Irgendwie Anders und fanden die Tiere, die die Titelfigur wegschicken, sehr gemein.

In der Diskussion über das Verhalten der Tiere äußerten sich die meisten Kinder sehr empört und verteidigten die Figur des Irgendwie Anders. Alle Schüler sagten, dass sie gerne mit ihm spielen wollten und dass es ihnen egal sei, wenn ein Spielpartner „irgendwie anders“ sei.

An dieser Stelle der Diskussion kamen die Schüler sehr schnell auf einen neuen Schüler der Eingangsklasse zu sprechen, der ihnen aufgrund seiner Kleinwüchsigkeit in den Pausen aufgefallen war. So nahm unsere Diskussion eine ungeahnte Wendung, weil die Schüler diesen Jungen in den Mittelpunkt unsere Betrachtungen stellen wollten.

Ich versuchte jedoch die Aufmerksamkeit der Schüler wieder auf unsere Bilderbuchfigur zu lenken, um zu verhindern, dass dieser Junge noch mehr in das Zentrum der Pausenaktivitäten gerückt wird. Im Laufe der Woche kamen die Schüler jedoch immer wieder auf diesen Mitschüler zu sprechen.

Möglicherweise erschien den Schülern die Figur des Irgendwie Anders nicht real genug, um über das Anderssein zu sprechen.

Da die Schüler beim Vorlesen die einzelnen Seiten des Buches, das ich mit Farbkopien auf DinA3 vergrößert und zur bessern Haltbarkeit und Standfestigkeit laminiert hatte, im Stuhlkreis herumgaben, dauerte das Vorlesen sehr lange. Einzelne Kinder wurden daraufhin unruhig und begannen sich untereinander zu unterhalten. Die Konzentration konnte über diesen langen Zeitraum, in dem die Schüler nur zuhören und diskutieren konnten, nicht gehalten werden. Es war mir jedoch wichtig, das Buch nicht im Ganzen vorzulesen, sondern es in drei Teile zu zerteilen und über die einzelnen Teile mit den Schülern zu diskutieren. Dennoch wäre es besser gewesen, wenn die Schüler auch in dieser Phase hätten aktiv werden können. Zum Beispiel hätte hier ein Bewegungsspiel dazu beitragen können, wieder eine konzentriertere Atmosphäre zu schaffen.

Insbesondere für Ekrem und auch für Celime war es jedoch sehr wichtig, die einzelnen Seiten des Buches noch einmal eingehend und aus der Nähe zu betrachten. Vielleicht hätten zusätzlich zu dem vergrößerten Buch noch zwei Exemplare für diese beiden Kinder zur Verfügung stehen sollen.

Nach dem Vorlesen und der Diskussion erhielten die Schüler die Aufgabe die beiden Figuren Irgendwie Anders und Etwas zu malen. Diese, als gestalterische Auseinandersetzung mit dem Buch gedachte, Arbeitsphase wurde von den Schüler insofern noch weiter ausgeführt, dass die meisten noch weitermalen wollten.

Abschließend kann zu dieser Doppelstunde festgehalten werden, dass die Schüler sich weitestgehend meinen Vorstellungen entspre-



chend verhielten und sich durch das Buch emotional stark ansprechen ließen.

## Unterrichtsskizze für Montag, 3. Stunde, ca. 45 Minuten

Phase / Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
Einstieg, Motivati- on  5 Min	Den Kindern wird angekündigt, dass nun ein Lied gelernt werden soll. Dieses Lied soll am Freitag bei der Ausstellung den Eltern vorgesungen und vorgespielt werden soll. Um das Lied richtig singen zu können, muss der Text auswendig gelernt werden.	Wenn die Schüler wissen, dass das Lied für die Ausstellung geplant ist, werden sie sich vermutlich sehr viel Mühe geben, es zu lernen.		
Erarbei- tung 1  20 Min	Der Text wird verteilt und stropfenweise mit den Schülern gelesen und auch Strophe für Strophe gesungen.	Da der Text des Liedes zwar einfach ist und sich teilweise in jeder Strophe wiederholt, sollte er trotzdem in kleinen Schritten gelernt werden.	Gruppenaktivi- tät	Textblatt
10 Min	Die Kassette mit dem Lied wird den Kindern vorgespielt. Dabei sollen die Kinder versuchen mitzusingen.	Die Kassette soll den Kindern helfen, die Melodie kennen zu lernen und sich auf das Lied einzulassen.	Gruppenaktivi- tät	Textblatt, Kassette
Erarbei- tung 2 10 Min	Die Schüler werden gefragt, warum die Bewohner des jeweiligen Landes den jeweils neu ankommenden Fremden abweisen.	Zwischen dem Text und der in der vorherigen Stunde gehörten Geschichte vom Irgendwie Anders soll ein Zusammenhang erkannt werden.	geleitetes Ge- spräch im Stuhlkreis	

## Im Land der Blaukarierten

Im Land der Blaukarierten  
sind alle blaukariert.

Doch wenn ein Rotgefleckter  
sich mal dorthin verirrt,  
dann rufen Blaukarierte:  
„Der passt doch zu uns nicht!  
Er soll von hier verschwinden,  
der rotgefleckte Wicht!“



Im Land der Rotgefleckten  
sind alle rotgefleckt.

Doch wird ein Grüngestreifter  
in diesem Land entdeckt,  
dann rufen Rotgefleckte:  
„Der passt doch zu uns nicht!  
Er soll von hier verschwinden,  
der grüngestreifte Wicht!“



Im Land der Grüngestreiften  
sind alle grüngestreift.  
Doch wenn ein Blaukariertes  
so etwas nicht begreift,  
dann rufen Grüngestreifte:  
„Der passt doch zu uns nicht!  
Er soll von hier verschwinden,  
der blaukarierte Wicht!“



Im Land der Buntgemischten  
sind alle buntgemischt.  
Und wenn ein Gelbgetupfter  
das bunte Land auffrischt,  
dann rufen Buntgemischte:  
„Willkommen hier im Land!  
Hier kannst du mit uns leben,  
wir reichen dir die Hand!“



**Reflexion zur Unterrichtseinheit von Montag, dem 21. August 2000, 3. Stunde**

Die Ankündigung, dass für die Ausstellung ein Lied gelernt werden sollte, nahmen die Schüler sehr positiv auf. Schon während des Vorlesens der ersten Strophe kamen einige Schüler auf den Gedanken, dass die T-Shirts, die wir in der vorherigen Woche bemalt hatten, etwas mit dem Lied zu tun haben könnten und so war die Freude darüber, die T-Shirts bei der Ausstellung vor den Eltern und den anderen Klassen tragen zu können, sehr groß.

Das Erlernen des Liedes stellte sich jedoch als nicht einfach dar.

Ich hatte gedacht, dass wir das Lied Strophe für Strophe vorlesen und dann singen üben könnten. Doch manche Schüler hatten große Schwierigkeiten mit dem Lesen und waren nicht in der Lage, den Text des Liedes gleichzeitig von ihrem Blatt abzulesen und zu singen.

Andere Kinder konnten den Text zwar besser lesen, doch fiel es ihnen schwer, die Melodie des Liedes beizubehalten.

Auch die Kassette, auf der das Lied von einem Kinderliedermacher mit instrumentalischer Unterstützung gesungen wird, war für die Kinder keine große Hilfe, da das Lied hier viel schneller gesungen wurde, als die Kinder es zu diesem Zeitpunkt des Lernens, hätten leisten können.

Da die Kinder merkten, dass der Erfolg, dieses Lied schön zu singen, ausblieb, verloren sie die Lust daran, sich anzustrengen.

Es fiel mir schwer, die Schüler wieder zur Ruhe zu bringen.

Für diese Stunde wäre es sicherlich besser gewesen, wenn die Kinder den Text bereits auswendig gekonnt hätten. Ich hätte den Text also in der vorherigen Woche verteilen und das Auswendiglernen als Hausaufgabe aufgeben sollen.

Ich beendete das Singen und erteilte die Hausaufgabe, das Lied bis Mittwoch auswendig zu lernen.

Nachdem die Schüler, die zu diesem Zeitpunkt der Stunde sehr unkonzentriert waren, sich wieder ein wenig beruhigt hatten, stellte ich

die Frage, warum die Bewohner des jeweiligen Landes den jeweils neu ankommenden Fremden wegschicken und nicht mit ihm spielen wollen. Daraufhin entwickelte sich ein lebhaftes Gespräch, in dem die Schüler auch Parallelen zur Geschichte über das Irgendwie Anders zogen und auch hier gute Ideen entwickelten, wie die Bewohner miteinander umgehen sollten, sodass eine bunte Gemeinschaft wie in der letzten Strophe entstehen kann.

Die Schüler erklärten, dass es eigentlich auch langweilig sei, wenn in einem Land alle Bewohner gleich aussehen, und dass in ihrer Klasse auch nicht jeder Schüler gleich sei.

Auch die Tatsache, dass fast die Hälfte der Schüler aus anderen Ländern kommen, wurde aufgegriffen. Die Schüler betonten, dass dies in ihrer Klasse keine große Rolle spielt, und dass man trotzdem gut miteinander auskommen kann.

Abgesehen von den Schwierigkeiten, die durch das Singen entstanden, war auch diese Stunde erfolgreich.

Das Gespräch mit den Schülern zeigte viel Verständnis und soziales Engagement bei den Schülern.

## Unterrichtsskizze für Montag, den 21. August 2000, 4. Stunde, ca. 45 Minuten

Phase / Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
Erarbeitung  15 Min	<p>Die Schüler sollen eine Einladung für die Ausstellung an die anderen Klassen schreiben. Dafür muss überlegt werden, was in der Einladung stehen soll. Stichwörter, wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einladung</b></li> <li>• Projektwoche</li> <li>• Ausstellung</li> <li>• Freitag, 25. August 2000</li> <li>• 9 Uhr</li> </ul> <p>werden an der Tafel festgehalten.</p>	Die Schüler sollen sich mit der Unterrichtsreihe identifizieren und auch die Verantwortung für das Gelingen mittragen. Dies soll ihnen auch dadurch klar werden, dass sie die anderen Klassen persönlich einladen.	Frontalphase	Tafel
Umsetzung  25 Min	Die Schüler erhalten nun ein Arbeitsblatt, mit dem die an der Tafel festgehaltenen Wörter als Erinnerungsstütze und Hilfe. Die Einladungen werden zuerst vorgeschrieben, und nach einer Korrektur durch die anwesenden Lehrpersonen auf ein vorbereitetes Einladungsblatt übertragen.	Da nach den Ferien wieder zahlreiche Rechtschreibfehler auftauchen, ist das Vorschreiben der Einladungen notwendig.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt mit den Stichwörtern, Vorschreibblatt, Einladungsblatt



© Astrid Aach

5 Min	Die Schüler räumen ihre Plätze auf, der Unterricht wird für diesen Tag beendet.			
-------	---	--	--	--



Hier bekommst du einige Ideen für die  
Einladung!

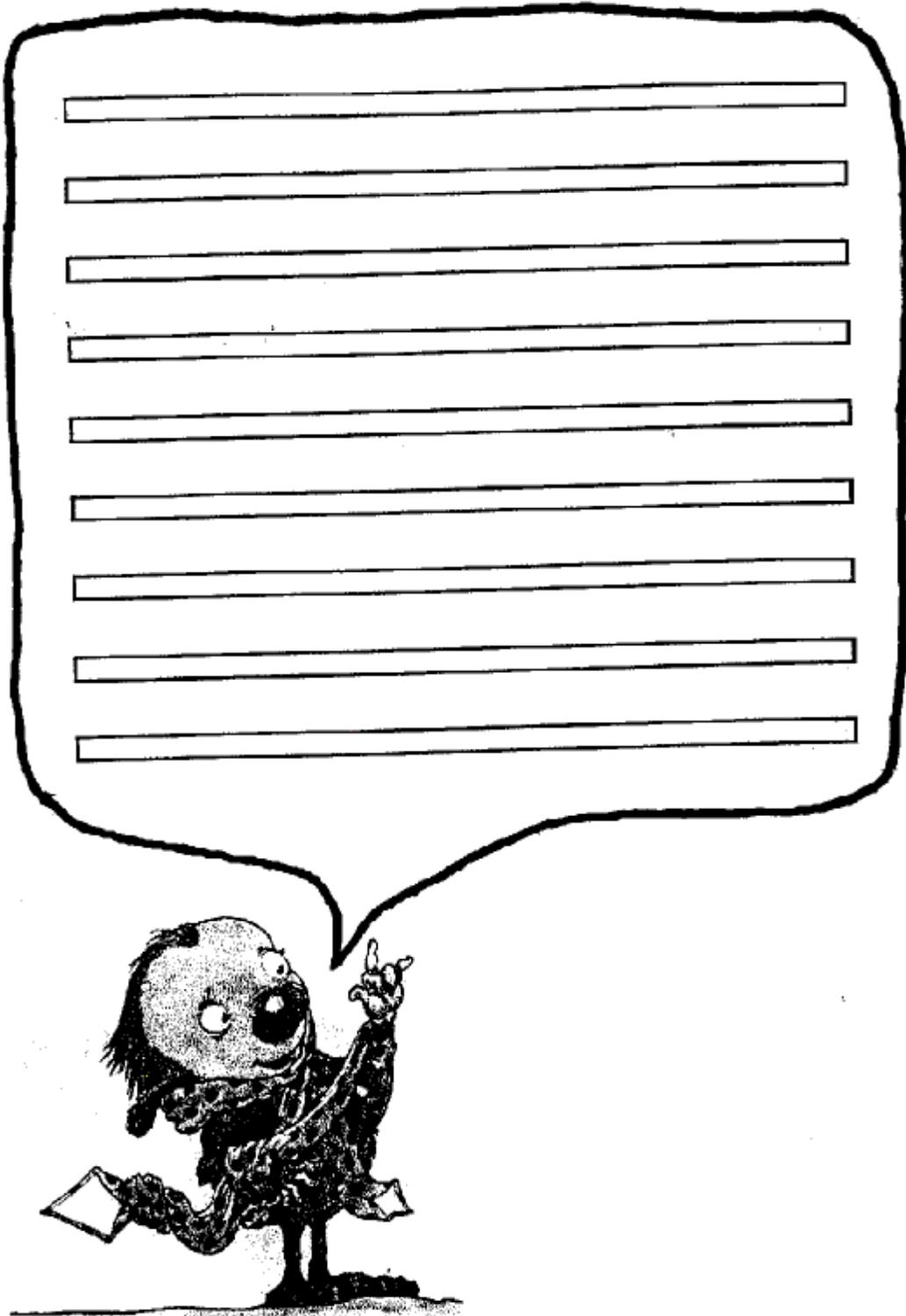
Einladung

Projektwoche

Ausstellung

Freitag, 25. August 2000

9 Uhr



***Reflexion zur Unterrichtseinheit von Montag, dem 21. August 2000, 4. Stunde***

Diese Stunde kann einerseits als Übungsstunde gewertet werden, da neben den Unterrichtseinheiten zum Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ in dieser Woche auch organisatorische Vorbereitungen für die Ausstellung zu treffen waren. Solche Vorbereitungen nahmen zwar Zeit in Anspruch, in der auch direkt an der Thematik hätte gearbeitet werden können, doch hielt ich es durchaus für wichtig, den Schülern auch die organisatorischen Aufgaben, die bei der Planung einer Ausstellung auszuführen sind, aufzuzeigen. Es sollte eine Ausstellung der Schüler werden, also mussten sie zumindest auch die Einladungen an die anderen Klassen schreiben.

Des Weiteren konnte mit dieser Stunde auch die gemeinsame Arbeit an einem Unterrichtsgegenstand gefördert werden, da die Schüler hier z.B. auch überlegen mussten, wer welche Klasse anschreibt. Insofern mussten Absprachen getroffen werden, es mussten also Kommunikation, Kooperation und Kontakte in der Klasse stattfinden. Ich hatte dabei jedoch nicht damit gerechnet, dass es den Schülern so schwer fallen würde, diese Einladungen zu schreiben.

Die Erarbeitungsphase, in der wir Wörter, die man für das Schreiben einer Einladung benötigen könnte, sammelten und an die Tafel schrieben, verlief sehr positiv. Die Schüler hatten die richtigen Ideen und gaben an, was für eine Einladung wichtig ist.

Nach dieser gut verlaufenen Phase stellte sich das tatsächliche Schreiben der Einladungen als sehr schwierig heraus.

Neben orthographischen Schwierigkeiten fiel es den Schülern schwer, das zuvor Besprochene umzusetzen.

So wurden die Schüler mit dem Schreiben der Einladungen nicht fertig, und ich gab den Schülern das Fertigstellen der Einladungen als Hausaufgabe auf.

Am Dienstag, den 22. August 2000 führte ich keine Unterrichtsstunden durch, da die Schüler an diesem Tag Fachunterricht hatten.

### Unterrichtsskizze für Mittwoch, den 23. August 2000, 1. und 2. Stunde, ca. 90 Minuten

Phase / Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
festigende Wiederholung  10 Min	Die Geschichte vom Irgendwie Anders wird mit Hilfe des Bilderbuches wiederholt.	Die Wiederholung der Geschichte soll die Kinder wieder an die Geschichte erinnern. Außerdem ist sie notwendig, weil ein Schüler am Montag gefehlt hatte. Durch die Wiederholung soll ihm zumindest das Wesentliche der Geschichte vermittelt werden, was er später durch das Lesen des Buches vertiefen kann.	gelenktes Gespräch im Stuhlkreis	vergrößerte Farbkopie des Bilderbuches „Irgendwie Anders“ (DIN A3)

<p>Erarbeitung 1 10 Min</p>	<p>In einem nächsten Schritt soll anhand einer bestimmten Situation (Die Tiere schicken das Irgendwie Anders mit den Worten „Du gehörst nicht hierher.“ fort.) überlegt werden, warum die anderen nicht mit Irgendwie Anders spielen wollen und wie sich Irgendwie Anders dabei fühlt. Dazu wird den Schülern die Seite 9 des Buches gezeigt. Möglicherweise müssen Leitfragen wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irgendwie Anders würde gerne mit den anderen spielen, aber die anderen wollen das nicht. Warum ist das wohl so?</li> <li>• Was sagen die anderen Tiere zu ihm?</li> <li>• Rufen sie ihm vielleicht etwas hinterher?</li> <li>• Wie mag es Irgendwie Anders gehen, wenn er das hört?</li> <li>• ...</li> </ul> <p>gestellt werden.</p>	<p>Das Bild auf Seite 9 soll die Kinder nochmals emotional ansprechen und entsprechende Reaktionen hervorrufen. Sie sollen erkennen, dass das Irgendwie Anders aufgrund seiner Unterschiedlichkeit nicht von den anderen Tieren akzeptiert wird, und dass es darüber sehr traurig ist.</p>	<p>gelenktes Gespräch im Stuhlkreis</p>	<p>vergrößerte Seite 9 des Buches „Irgendwie Anders“</p>
---------------------------------	---	--	---	--

<p>Erarbeitung 2 10 Min</p>	<p>Die Schüler sollen Lösungsmöglichkeiten aufzeigen und überlegen, ob sich ihre Ideen verwirklichen lassen. Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wieso könnte es vielleicht gut sein, wenn Irgendwie Anders mitspielt?(vielleicht kann er gut Geschichten erzählen, Fußball spielen ,...)</li> <li>• Was könnten die anderen tun, damit es Irgendwie Anders besser geht?</li> <li>• Was könnt ihr tun, wenn ihr jemanden wie Irgendwie Anders trifft?</li> <li>• Was könnte Irgendwie Anders tun, um seine Situation zu ändern?</li> <li>• Was könnt ihr tun, wenn ihr euch in einer ähnlichen Situation wie Irgendwie Anders befindet?</li> </ul>	<p>Die Schüler sollen in erster Linie selbst auf Lösungsmöglichkeiten für Irgendwie Anders` Situation kommen. Die Leitfragen sind nicht grundsätzlich zu stellen. Von der Geschichte soll der Transfer auf die Realität erfolgen, indem zum einen überlegt wird, ob die – möglicherweise recht unrealistischen – Ideen der Schüler überhaupt verwirklicht werden können und zum anderen, indem überlegt wird, was man selbst in einer solchen Situation tun kann.</p>	<p>gelenktes Gespräch im Stuhlkreis</p>	<p>vergrößerte Seite 9 des Buches „Irgendwie Anders“</p>
---------------------------------	---	---	---	--

<p>Umsetzung der erarbeiteten Lösungen 30 Min</p>	<p>Danach sollen lustige Geschichten erfunden werden, in denen Irgendwie Anders mitspielen darf. Diese Geschichten sollen Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten sein, das bedeutet, dass reihum in der Klasse jedes Kind einen Satz zu der Geschichte beisteuert. Diese Geschichten werden auf Kassette aufgenommen.</p>	<p>Diese Geschichten erhalten dadurch ihren Reiz, weil die Schüler sie selbst entwickeln und dabei genau darauf achten müssen, was ihre Mitschüler zu der Geschichte beisteuern.</p>	<p>Gruppenarbeit</p>	<p>Kassettenrecorder</p>
<p>Übung und Festigung 30 Min</p>	<p>Im Anschluss daran wird das Lied „Im Land der Blaukarierten“ geübt.  Zuerst soll der Text des Liedes abgefragt werden, dann wird das Singen geübt und schließlich ein kleiner Tanz einstudiert.</p>	<p>Durch das Abfragen des Textes soll zum einen deutlich werden inwieweit der Text nun sicher gelernt ist, zum anderen dient das Abfragen auch als Übung für alle Kinder. Der Tanz dient dazu, das Üben des Liedes weiterhin attraktiv zu gestalten und einen zusätzlichen Anreiz für die Ausstellung zu geben.</p>	<p>Gruppenarbeit</p>	<p>Kassette mit dem Lied „Im Land der Blaukarierten“, bemalte T-Shirts</p>

## Ergebnisse der „Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten“

### *Geschichte 1*

Mareike	Irgendwie Anders hatte Freunde gefunden.
Till	Sie spielten immer schön zusammen; einmal spielten sie Verstecken, und das hat ihnen sehr viel Spaß gemacht.
Öçan	Dann sind sie schwimmen gegangen.
Ekrem	Danach haben sie Federball gespielt.
Sarah	Und sie hatten sehr viel Spaß.
Lina	Dann haben sie Fußball gespielt.
Janina	Da sagte Irgendwie Anders: Es ist schön, Freunde zu haben!

**Geschichte 2**

- Mareike Irgendwie Anders hatte viel Spaß mit den Tieren.
- Till Beim Spielen hat Irgendwie Anders irgendetwas Merkwürdiges gespürt.
- Öçan Ihm tat etwas weh.
- Ekrem Irgendwie Anders hatte ganz fürchterliche Schmerzen.
- Niklas Er fragte die Tiere: Können wir uns auf die Bank setzen?
- Sarah Die Freunde sagten: Ja, gerne.
- Lina Da fragte die Giraffe: Irgendwie Anders, wo tut`s denn weh?
- Janina Irgendwie Anders sagte: An meinem Bein.
- Mareike Dann versuchten sie ihn zu heilen.
- Till Irgendwie Anders hatte auf einmal keine Schmerzen mehr, und sie haben weiter Fußball gespielt.
- Öçan Da gab es wieder ein Foul und eine rote Karte.
- Ekrem Dann war das Fußballspiel zu Ende.
- Niklas Dann haben sie Tennis gespielt.
- Sarah Sie hatten sehr viel Spaß.
- Lina Dann sind sie ins Schwimmbad gefahren.
- Janina Da sind sie vom Brett gesprungen.
- Mareike Irgendwie Anders rief: Hilfe!
- Till Es kam aber keiner.
- Ekrem Irgendwie Anders hatte fürchterliche Angst.
- Sarah Er machte einen Köpper ins Wasser.
- Lina Irgendwie Anders schrie: Hilfe!
- Janina Da kam Etwas.
- Mareike Sie planschten herum.
- Till Sie hatten sehr viel Spaß beim Plan-

Öçan           schen.  
 Ekrem        Dann sind sie nach Hause gegangen.  
 Niklas        Zu Hause haben sie gegessen.  
 Sarah         Sie haben Spinat gegessen.  
 Lina          Zum Nachttisch gab es Eis.  
                Irgendwie Anders hat Vanilleeis geges-  
                sen.  
 Janina        Etwas hatte Bauchschmerzen.  
 Till          Er hat sich auch sofort hingelegt.  
 Öçan         Dann ist er eingeschlafen.  
 Ekrem        Danach war Etwas wieder gesund.  
 Niklas        Sie gingen auf den Spielplatz.  
 Sarah         Etwas ist durch eine Röhrenrutsche ge-  
                rutscht.  
 Lina          Da ist er in den Sand gefallen.  
 Janina        Irgendwie Anders hat gefragt: Hast du dir  
                wehgetan?  
 Mareike      Etwas antwortete: Nein, ich hab mir nicht  
                wehgetan.  
 Till          Irgendwie Anders fragte die Giraffe: Darf  
                ich einmal von deinem Hals runterrut-  
                schen?  
 Öçan         Ja.  
 Ekrem        Die Giraffe sagte: Ja, du kannst von mei-  
                nem langen Hals herunterrutschen.  
 Niklas        Da ist er von ihrem Hals gerutscht.  
 Sarah         Die Giraffe schrie: Aua!  
 Lina          Aber Irgendwie Anders hatte Spaß am  
                Rutschen.  
 Janina        Etwas hatte auch Spaß.

**Geschichte 3**

Mareike Ein Hase hatte ein Baby im Bauch.  
 Till Es ist ein Junge.  
 Öçan Dann kam der Irgendwie Anders.  
 Ekrem Dann hat er das Baby gesehen.  
 Niklas Dann hat er gerufen: Toll!  
 Sarah Er hat gefragt: Ist das ein Junge?  
 Lina Ja, es war süß.  
 Janina Der sieht wirklich süß aus.  
 Mareike Er hat mit ihm gespielt.  
 Till Irgendwie Anders sagte: Das ist ein sü-  
 ßer Fratz!  
 Öçan Der zieht ja meine ganzen Haare raus.  
 Ekrem Dann ist er rausgegangen und hat mit  
 den anderen gespielt.  
 Niklas Sie fanden das richtig toll.  
 Sarah Sie hatten Fangen gespielt, und sie hat-  
 ten sehr viel Spaß.  
 Lina Dann sind sie ins Schwimmbad gefahren.  
 Janina Da konnte der Babyhase nicht schwim-  
 men.  
 Mareike Der Elefant hat viel geplansch.  
 Till Er hat seinen Rüssel als Dusche benutzt.  
 Öçan Irgendwie Anders hat immer dem kleinen  
 Hasen geholfen, schwimmen zu üben.  
 Ekrem Da hat er es endlich gelernt zu schwim-  
 men.  
 Niklas Sie sind richtig schön geschwommen.  
 Sarah Sie rutschten und spielten fangen.  
 Lina Irgendwie Anders tauchte so tief er konn-  
 te.  
 Janina Da konnte der Hase wieder nicht tau-  
 chen.  
 Mareike Sie haben beide mit der Giraffe geübt.  
 Till Die Giraffe fragt: Kann das Hasenbaby  
 überhaupt gut schwimmen?

Öçan      Ja.  
Ekrem     Jetzt bringe ich dir tauchen bei.  
Niklas    Sie sind bis unten hin getaucht, bis zur  
            Erde.  
Sarah     Etwas sagte: Du kannst das ja gut, wieso  
            hast du dich gerade so angestellt?  
Lina      Weil ich das noch nicht geübt habe.  
Janina    Und ich konnte das auch nicht richtig.

***Reflexion zur Unterrichtseinheit von Mittwoch, dem 23. August 2000, 1. / 2. Stunde***

Der Mittwochmorgen begann mit der Wiederholung der Geschichte „Irgendwie Anders“. Anhand der Bilder erzählten die Schüler die Geschichte ihrem Mitschüler Till, der am Montag gefehlt hatte. Obwohl Till also zuerst nur die nacherzählte Geschichte kannte, begriff er, wie sich im anschließenden Gespräch und bei den „Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten“ zeigte, sehr schnell, worum es ging und was für unsere Unterrichtsreihe wichtig war.

Till hatte später die Gelegenheit, das Buch mit Janina zusammen zu lesen, und Janina erzählte ihm auch, was wir am Montag gemacht hatten.

Nach der Wiederholung der Geschichte zeigte ich den Schülern noch einmal das Bild (Seite 9), auf dem die Tiere Irgendwie Anders wegschicken. Wie erwartet, äußerten die Schüler ihren Unmut über die Tiere, die nicht mit Irgendwie Anders spielen wollen und es fortschicken.

Ich begann nun Fragen zu stellen, und die Schüler suchten Erklärungen, warum die anderen nicht mit Irgendwie Anders spielen wollen. Außer Celime beteiligten sich alle Kinder an der Diskussion, und es zeigte sich, dass die Schüler die Intention des Buches verstanden hatten. Gleichzeitig mit den Hinweisen, dass die Tiere nichts mit Irgendwie Anders zu tun haben wollen, weil er sich von ihnen unterscheidet und anders ist, als die anderen, waren sich alle einig, dass es sicherlich lustig sein könnte, mit Irgendwie Anders zu spielen, und dass möglicherweise seine Verschiedenheit besonders interessant sein könnte.

Die Schüler hatten auch verstanden, dass solch abweisendes Verhalten weh tun kann und nicht nur Irgendwie Anders, sondern auch Kinder, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, verletzt.

Eigenständig gingen die Schüler dazu über, Lösungsmöglichkeiten zu finden. Diese reichten von Aussagen, wie: „Die anderen sollten Irgendwie Anders einfach mitspielen lassen.“ bis hin zu Antworten,

wie „Ich finde, die Tiere sollten sich erst einmal bei Irgendwie Anders entschuldigen und ihm sagen, dass es ihnen leid tut, dass sie so gemein zu ihm waren.“

Die Erklärungen der Schüler waren durchaus realistisch.

Auch hatten die Schüler Ideen, wie man sich selbst verhalten kann, wenn man ausgegrenzt wird. Es kamen Beiträge, die mit der Lösung im Buch übereinstimmten, also sich von denen, die einen ausgrenzen abwenden und einen anderen Freund suchen, aber auch die Idee, den anderen sein Verhalten oder Aussehen zu erklären.

Im Anschluss an diese Diskussion nahmen wir Geschichten, in denen Irgendwie Anders mitspielen durfte, auf Kasette auf. Jedes Kind sollte einen Teil zu den Geschichten beisteuern, indem die Schüler nach einander Sätze in den Kassettenrecorder sprachen. Es sollten also gemeinsam – in Kooperation – Geschichten erfunden werden.

An den „Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten“ hatten die Kinder sehr viel Spaß. Es war schön für sie zu sehen, wie sich mit ihrer Mithilfe eine Geschichte entwickelte, andererseits mussten sie auf das achten, was die anderen Kinder zuvor erzählt hatten. Letzteres gelang ihnen allerdings nicht immer.

Die Geschichten zeigen jedoch, dass den Schülern bewusst war, wie wichtig es ist, Freunde zu haben und mit anderen etwas gemeinsam zu tun, auch wenn diese sich von ihnen unterscheiden und anders sind. Dies präsentiert selbst die erste Geschichte, die wir aus technischen Gründen (Ausfall des Kassettenrecorders) nach dem ersten Durchgang abbrechen mussten. Sie endet mit Janinas Satz: „Da sagte Irgendwie Anders: Es ist schön, Freunde zu haben.“

Ich vermutete, dass Celime mit den „Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten“ überfordert sein würde und so fragte ich sie, bevor wir damit anfangen, ob sie mitmachen wollte, was sie verneinte. Auch wenn Celime nun nur dabeisaß und keine Sätze zu den Geschichten beisteuerte, so war sie nicht von der Aktion ausgeschlossen. Celime schien es sehr viel Spaß zu machen, den Geschichten ihrer Mitschüler zuzuhören, und so nahm sie, zwar passiv, trotzdem auch an diesem Teil der Unterrichtseinheit teil.

Die letzte halbe Stunde dieser Doppelstunde übten wir das Lied „Im Land der Blaukarierten“.

Nachdem durch das Abfragen der einzelnen Strophen offensichtlich war, dass die Schüler den Text nun gut konnten, versuchten wir wieder, das Lied zu singen, was in dieser Stunde wesentlich besser klappte.

Ich forderte die Schüler auf, nun die bemalten T-Shirts anzuziehen und sich so in einem Halbkreis aufzustellen, dass immer die Kinder, die zu einer Gruppe gehörten, nebeneinander standen.

Ekrem, Öçan und Till bildeten die Gruppe der Blaukarierten, Janina, Celime und Florian waren die Rotgefleckten, Sarah, Niklas und Lina stellten die Gruppe der Grüngestreiften dar und Mareike war die Gelbgetupfte.

Der Tanz, den ich nun mit den Schülern einübte, sah folgendermaßen aus:

Entsprechend der Strophen sollten die jeweiligen Gruppen in die Mitte des halb dargestellten Kreises gehen, sich an den Händen halten und sich im Kreis bewegen. Der Liedtext sagt an, aus welcher Gruppe ein Kind nun hinzukommen sollte. Dieses Kind wird weggeschickt. In der letzten Strophe tanzen schließlich alle Kinder miteinander und nehmen auch das zuletzt hinzukommende Kind mit dem gelbgetupften T-Shirt in ihre bunte Gruppe auf.

Die Darstellung des Liedes als Singspiel hatte zwei Gründe. Zum einen sollte das Lied bei der Ausstellung vorgetragen werden und erreichte mit dem Tanz sowohl für die Schüler, als auch für ihr Publikum eine höhere Attraktivität.

Zum anderen bot sich dadurch auf spielerische Art die Möglichkeit, dass jedes Kind sich einmal in der Position des Ausgeschlossenen, einmal in der Position des Ausschließenden und letztlich auch in der Position des jemanden Aufnehmenden befinden konnte. So konnten die Kinder Erfahrungen mit der jeweiligen Rolle machen, ohne persönlich davon betroffen zu werden.



Insgesamt lassen sich diese beiden Unterrichtsstunden als erfolgreich beschreiben. Die Schüler engagierten sich in den Diskussions-  
teilen der Stunden, erzählten ehrgeizig die „Jeder-sagt-einen-Satz-  
Geschichten“ und tanzten aktiv bei dem Singspiel mit.

### Unterrichtsskizze für Mittwoch, 3. und 4. Stunde, ca. 90 Min

Phase / Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
Erarbeitung 10 Min	Die Schüler überlegen gemeinsam, welche positiven Eigenschaften ein Mensch haben kann und wodurch sich ein Mensch auszeichnet. Die Begriffe werden an der Tafel festgehalten.	Durch die gemeinsame Beschäftigung mit positiven Eigenschaften und Stärken können die Schüler sich auf das Thema einstimmen. Sie bekommen einen Begriffskatalog an die Hand, mit dem sie weiterarbeiten können.	gelenktes Gespräch im Stuhlkreis an der Tafel	Tafel
aktive Umsetzung und Reflexion des Erarbeiteten 10 Min	Es wird erklärt, dass es wichtig ist, einmal zu überlegen, was die Schüler alles können und welche Eigenschaften sie haben. Zu diesem Zweck bekommt jedes Kind nun ein Pappschild, das an seinem Rücken befestigt wird. Die Schüler sollen sich, während sie durch die Klasse wandern, gegenseitig Schildchen mit ihren Stärken auf den Rücken kleben.	Durch das Ankleben der Stärkenschilder wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, sich gegenseitig ihre Stärken aufzuzeigen, jedoch ohne dabei nach Worten suchen zu müssen. Die Schüler sollen sich auch bildlich den Rücken stärken.	Gruppenaktivität	Pappschilder, vorbereitete Stärkenschildchen, Meditationsmusik

<p>Festigungsphase 10 Min</p>	<p>Nachdem jedes Kind jedem Mitschüler ein Schild auf den Rücken geklebt hat, treffen sich alle im Stuhlkreis wieder. Jedes Kind gibt sein Schild an den linken Nachbarn weiter, sodass jeder die Aufgabe erhält, seinen rechten Nachbarn vorzustellen.</p>	<p>Manchen Kindern könnte es schwer fallen, in positiver Form über sich selbst zu sprechen. Durch das Weiterreichen des Schildes entsteht die Möglichkeit, Positives über sich selbst zu hören und auch einem anderen Kind seine Stärken vorzustellen.</p>	<p>gelenktes Gespräch im Stuhlkreis</p>	<p>Papp-schilder</p>
<p>10 Min</p>	<p>Die Pappschilder werden zu einem „Plakat der Stärken“ zusammengefügt, das bei der Ausstellung am Freitag gezeigt werden soll.</p>	<p>Die einzelnen Pappen der Schüler sind Dokumente, die etwas Positives über das jeweilige Kind aussagen. Zusammengefasst werden sie zu einem großen Plakat der Stärken, das viele positive Fähigkeiten und Eigenschaften der ganzen Klasse dokumentiert. Es soll in der Klasse hängen, damit die Schüler daran immer wieder ihre Stärken erkennen können.</p>	<p>Gruppenaktivität</p>	<p>Papp-schilder, Tonpapier, Klebe</p>
<p>Motivation 5 Min</p>	<p>Den Schülern wird mitgeteilt, dass aus den Ergebnissen, die soeben gewonnen wurden, noch etwas für die Ausstellung hergestellt werden soll, nämlich ein Klassenmobile.</p>	<p>Die Offenlegung des Ziels (Transparenz) – etwas für die Ausstellung herzustellen – soll motivierend wirken.</p>		

<p>Erarbeitung 40 Min., ineinander überge- hende Unter- richtspha- sen</p>	<p>Jeder Schüler erhält zwei Pappkarten in unterschiedlichen Farben. Auf einer Karte sollen Eigenschaften und auf der anderen Stärken eines Schülers aufgeführt werden. Jeder Schüler soll die Karten eines anderen Schülers ausfüllen. Als Anregungen dienen hierbei die Ergebnisse, die auf dem Plakat der Stärken zu finden sind.</p>	<p>Die Schüler sollen ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten sozusagen als Geschenk von einem anderen Kind erhalten. Auch dieser Schritt wurde so geplant, weil es manchen Kindern schwer fallen könnte, in positiver Art und Weise über sich selbst zu schreiben.</p>	<p>Einzelarbeit</p>	<p>Pappkarten in unterschiedlichen Farben, auf denen Arbeitsblätter aufgeklebt sind</p>
	<p>Mit Hilfe der Mitschüler und der Lehrer sollen die fertigen Stärken- und Fähigkeiten-Karten so an den vorbereiteten Stäben des Mobiles angebracht werden, dass das Mobile im Gleichgewicht hängt. Für jedes Kind ist ein eigenes Stabkreuz vorgesehen, an dem außer den beiden in dieser Stunde fertiggestellten Karten noch zwei weitere Karten (eine ist mit dem Namen des Kindes beschriftet, auf der anderen ist ein Foto zu sehen) hängen.</p>	<p>Diese Aktion ist zwar für die Schüler nicht besonders einfach, aber lohnend, da ein großes Mobile dabei entsteht, das eindrucksvoll die gesamte Klasse darstellt.</p>	<p>Gruppenaktivität</p>	
<p>Festigung 5 Min</p>	<p>Als Hausaufgabe erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt, auf dem sie nochmals ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten aufschreiben sollen.</p>			



**ist:**

---

# Was ich alles kann



Ich kann...



***Reflexion zur Unterrichtseinheit von Mittwoch, dem 23. August 2000, 3. / 4. Stunde***

In dieser Doppelstunde stand die Ich-Stärkung der Schüler, als elementarer Bestandteil des sozialen Lernens und wichtige Aufgabe in der Erziehung zu einem positiven Umgang mit Verschiedenheit, im Mittelpunkt. Wir begannen damit, positive Eigenschaften und Fähigkeiten, die ein Mensch haben kann, zu sammeln und an die Tafel zu schreiben. Dabei klärten wir auch den Unterschied zwischen Eigenschaften und Fähigkeiten. Die Schüler hatten nun Begriffe, die für den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe wichtig waren, vom Beginn der Stunde an, vor sich an der Tafel stehen.

Ich erklärte den Schülern, dass wir uns nun Gedanken über die positiven Eigenschaften und Fähigkeiten der Kinder in dieser Klasse machen wollten. Die Schüler sollten einander, indem sie sich gegenseitig diese Fähigkeiten und Eigenschaften zuteilten, den Rücken stärken<sup>45</sup>. Dies sollte nicht nur dadurch geschehen, dass sie sich gegenseitig etwas Positives sagten, sondern dadurch, dass sich die Schüler auch bildlich den Rücken stärkten. Hierfür erhielt jedes Kind ein großes blaues Pappschild mit seinem Namen, das an seinem Rücken befestigt wurde. Es wurden grüne Schildchen mit positiven Eigenschaften (hilfsbereit, freundlich, lustig, gerecht, fröhlich, ehrlich, lieb, geduldig, zuverlässig, aufmerksam, mutig, rücksichtsvoll) und orangefarbene Schildchen mit Fähigkeiten (kann gut lesen, kann gut schreiben, kann gut rechnen, kann gut malen, kann gut trösten, macht viele Späße, kann schnell laufen, kann gut klettern, kann gut singen, kann gut turnen, kann gut schwimmen) auf einen Tisch gelegt. Die Schüler erhielten nun die Aufgabe, leise durch die Klasse zu gehen, zu überlegen, zu welchem Mitschüler welche Eigenschaften und Fähigkeiten passen und ihm dann das jeweilige Schildchen auf den Rücken zu kleben.

---

<sup>45</sup> Unterrichtsidee abgewandelt von: Hagedorn, in: Die Grundschulzeitschrift, 1996

Die Schüler sollten hierdurch die Möglichkeit bekommen, sich gegenseitig ihre Stärken aufzeigen zu können, indem sie auf die zuvor erarbeitete Sammlung von Eigenschaften und Fähigkeiten zurückgriffen.

Diese Unterrichtsphase verlief wie geplant, und die Schüler beteiligten sich sehr aktiv am Unterrichtsgeschehen.

Während die meisten Schüler sich wirklich Gedanken machten, welche Schildchen sie wem geben wollten, nahmen einige Schüler die Schilder jedoch wahllos und verteilten sie auch wahllos.

In der anschließenden Nachbesprechung im Stuhlkreis ließ ich die Schüler ihre Schilder an ihren linken Nachbarn weiterreichen, so dass die Stärken eines jeden Schülers von seinem linken Nachbarn vorgetragen wurden.

Ich hatte Bedenken, dass es einigen Schülern schwer fallen könnte, sich selbst so positiv darzustellen und durch diesem Trick konnten die Schüler etwas Positives über sich selbst hören, ohne selbst davon erzählen zu müssen.

Gemeinsam klebten wir die Pappschilder mit den positiven Eigenschaften und Fähigkeiten auf große Tonpapierbögen und hängten diese im Klassenraum auf. So entstand ein „Plakat der Stärken“, das die Stärken der Schüler imponierend darstellte. Die Schüler hatten nun die Möglichkeit, das Plakat zu studieren und die eigenen und fremden Stärken zu betrachten und anzunehmen.

Auch für den weiteren Verlauf der Stunde war dieses Plakat wichtig, denn wir arbeiteten auch weiterhin mit den Stärken der Schüler.

Es sollte ein Mobile entstehen<sup>46</sup>, das sich aus einzelnen Mobiles zusammensetzt. Zu diesem Zweck hatte ich ein großes Holzkreuz hergestellt, an dem an Schnüren für jeden Schüler ein kleines Holzkreuz angebracht war. An diesen kleinen Holzkreuzen sollten jeweils vier Karten angebracht werden. Auf einer Karte stand der Name des jeweiligen Kindes, auf einer anderen Karte war ein Foto aufgeklebt, die dritte Karte sollte mit den positiven Eigenschaften und die vierte mit

---

<sup>46</sup> Unterrichtsidee abgewandelt von: Bücken, 1991

den Fähigkeiten des Kindes beschriftet werden. Die Schüler erhielten nun die dritte und vierte Karte für die Eigenschaften und Fähigkeiten. Jeder Schüler sollte die Karten eines Mitschülers ausfüllen. Als Anregung diente das Plakat der Stärken.

Die fertigen Karten sollten von den Schülern mit Hilfe von Mitschülern und Lehrern an den Holzkreuzen angebracht werden.

Diesen Teil der Stunde musste ich jedoch ein wenig anders durchführen, als ich geplant hatte.

Am vorherigen Tag hatte ich selbst versucht, die Karten so an dem Mobile anzubringen, dass ein Gleichgewicht entstand. Dabei hatte ich feststellen müssen, dass diese Aufgabe sehr viel schwieriger war, als ich erwartet hatte. Aus diesem Grund hatte ich die Namens- und Fotokarten bereits ohne die Schüler am Mobile befestigt. Auch das Anbringen der weiteren Karten musste ich übernehmen, wobei mir die Schüler halfen.

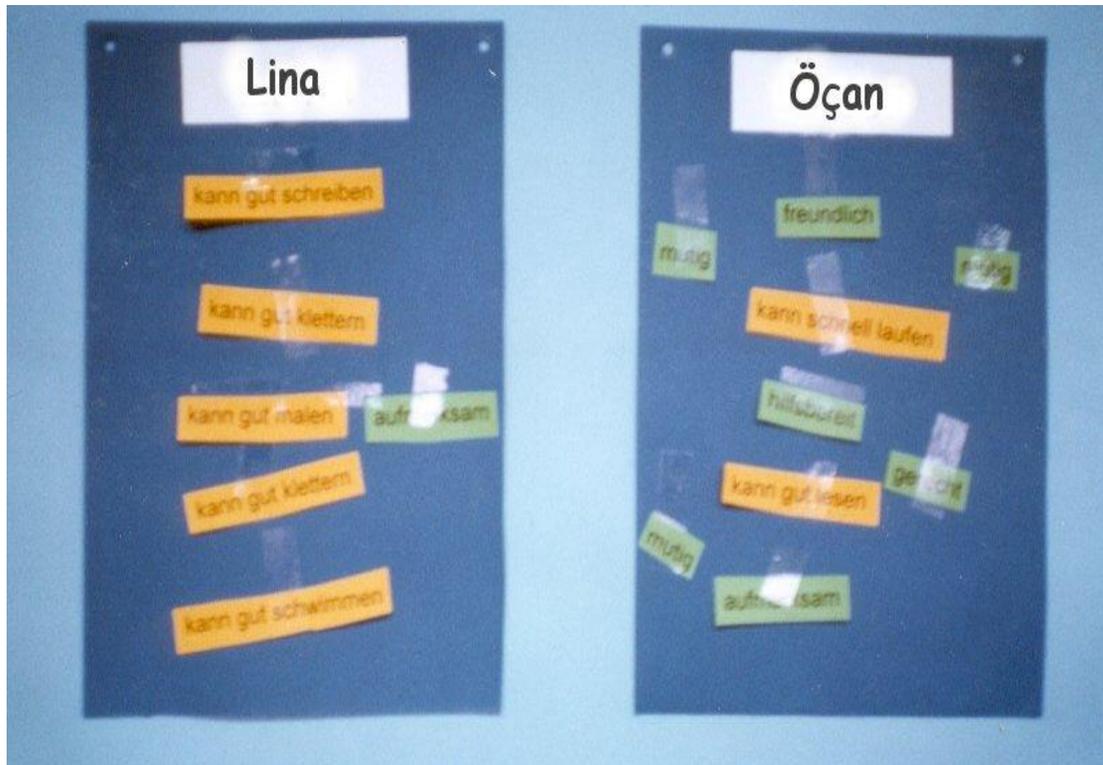
Das Ergebnis dieser Stunde war im wahrsten Sinne des Wortes bewegend. Die Schüler standen unter dem Mobile, das wir im Gruppenraum aufgehängt hatten und betrachteten staunend die einzelnen, sich bewegenden Karten.

Das Mobile trägt die Fähigkeiten und Eigenschaften der einzelnen Schüler und ist gleichzeitig ein Symbol für die Klassengemeinschaft. Ohne einander zu berühren bewegen sich die einzelnen Teile, wobei trotzdem alle Teile miteinander verbunden sind. Schwingungen und Bewegungen übertragen sich von einem Teil zum anderen. Wird nur ein Teil des Mobiles abgenommen, ist das zuvor entstandene Gleichgewicht nicht mehr zu halten und auch das einzelne Teil ist nur innerhalb des Mobiles wirklich bedeutungsvoll und aussagekräftig.

Für die Schüler war es zum einen schön, das fertige Mobile in der Klasse an einem Ort zu haben, an dem sie täglich damit konfrontiert werden, da es im Gruppenraum, in dem die Schüler gemeinsam frühstücken, hängt.

Es war jedoch auch ein Gewinn, die eigenen Stärken von einem Mitschüler sozusagen als Geschenk zu bekommen und einem anderen Mitschüler ebenfalls dieses Geschenk machen zu können.

Auch diese Unterrichtseinheit war erfolgreich und konnte, abgesehen von der Änderung im Aufbau des Mobiles, wie geplant durchgeführt werden.



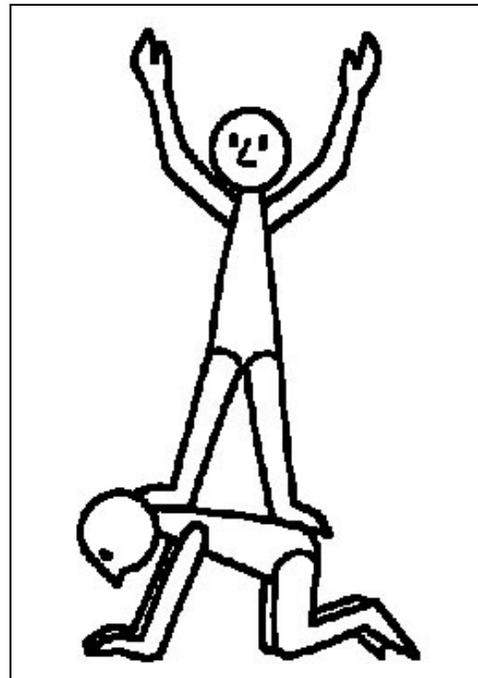
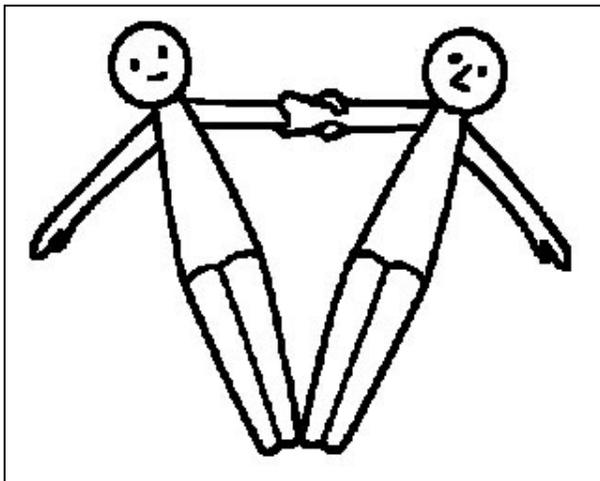
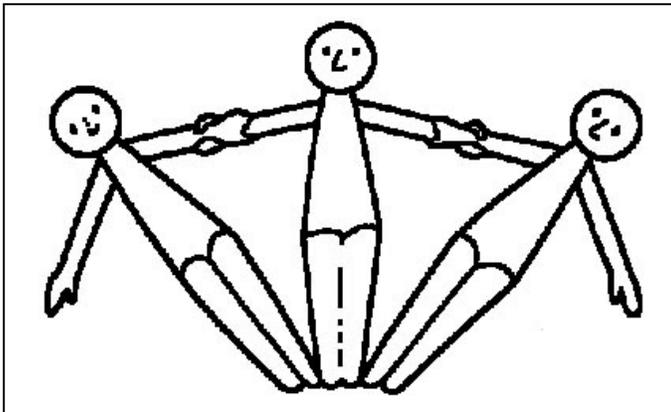
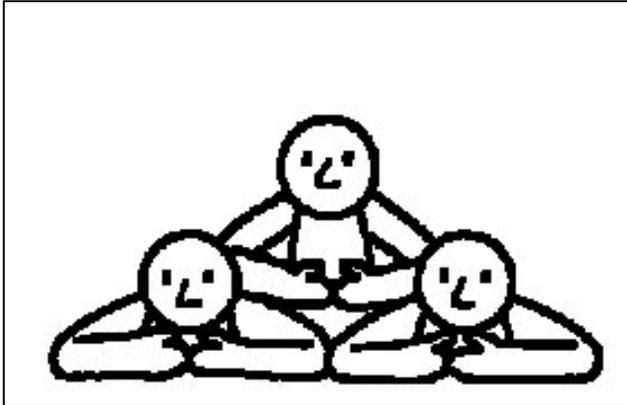


## Unterrichtsskizze für Mittwoch, 5. Stunde, ca. 45 Min

Phase / Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
Einstieg, Motivati- on 5 Min	Diese Stunde soll auf dem Schulhof stattfinden. Die Schüler werden aufgefordert, sich aufzustellen und leise das Schulgebäude zu verlassen, um draußen zwei Spiele zu machen.	Nach den überwiegend ruhigen Aktivitäten der vorherigen Stunden, sollen die beiden für diese Stunde geplanten Spiele als Ausgleich wirken.		
aktive Spiel- phase 1  15 Min	Das erste Spiel ist ein Geschicklichkeitsspiel. Gemeinsam werden Abbildungen von „Menschenpyramiden“, den Freundschaftspyramiden, betrachtet. Es werden Gruppen gebildet, in denen die Kinder versuchen sollen, die Pyramiden nachzustellen.	Die Schüler sollen anhand der Abbildungen in ihren Gruppen selbst überlegen, wie sie die Pyramiden „nachbauen“ können. Es ist dabei notwendig, sich kooperativ zu verhalten, auf die anderen Schüler Rücksicht zu nehmen und sich gegenseitig zu helfen.	Kleingruppen- aktivität	Abbildungen der Freund- schaftspy- ramiden

<p>aktive Spiel- phase 2</p> <p>15 Min</p>	<p>Das zweite Spiel trägt den Namen „Gruppenspiel“. Die Schüler verteilen sich auf dem Hof, danach folgen sie Aufforderungen, wie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Schüler mit blonden Haaren gehen auf die linke Seite des Hofes und alle Schüler mit dunklen Haaren auf die rechte Seite des Hofes.</li> <li>• Alle Schüler mit grünen Augen gehen auf die linke Seite des Hofes und alle Schüler mit braunen Augen auf die rechte Seite des Hofes.</li> <li>• Alle Schüler, die gerne Spaghetti essen, gehen auf die linke Seite des Hofes ...</li> </ul>	<p>Bei diesem Gruppenspiel unterscheiden die Schüler sich immer wieder neu voneinander oder entdecken Gemeinsamkeiten, finden sich also in ständig neuen Gruppierungen zusammen.</p>	<p>Gruppenaktivität</p>	
--	---	--	-------------------------	--

Verkleinerte Abbildungen der Freundschaftspyramiden – Verwendung im Unterricht in Größe DinA 4



**Reflexion zur Unterrichtseinheit von Mittwoch, dem 23. August 2000, 5. Stunde**

Für diese Einzelstunde hatte ich zwei Spiele geplant, die einen Kontrast zu den vorherigen, eher ruhigen Stunden bilden sollten.

Wir begaben uns dazu auf den Schulhof, da wir dort mehr Platz für die Spiele hatten.

Den Schülern wurden unterschiedliche Abbildungen gezeigt. Bei den Abbildungen handelte es sich um „Menschenpyramiden“<sup>47</sup>. Anhand dieser Bilder sollten die Schüler in kleinen Gruppen minimale artistische „Kunststücke“ ausprobieren und diese einander vorstellen.

Dabei war es sehr wichtig, dass die Schüler sich genau absprachen, miteinander kooperierten, sich halfen und Rücksicht aufeinander nahmen. Die Schüler mussten überlegen, welches Kind besser als „Stütze“ der Pyramide fungieren konnte und welches Kind die „Spitze“ bilden sollte. Ohne diese Überlegungen und gegenseitigen Unterstützungen konnten die Pyramiden nicht gelingen, deshalb mussten alle Kinder der jeweiligen Gruppen genau überlegen, was zu tun sei und sich auch an diese Absprachen halten. Für dieses Spiel war zum einen das Vertrauen in die eigenen Stärken, wie auch das Vertrauen in die Mitschüler wichtig.

Bei diesem Spiel hatten die Schüler sehr viel Spaß. Natürlich gelangen nicht alle Pyramiden auf Anhieb und so überlegten und probierten die Gruppen immer wieder neu.

Die Pyramiden waren nicht sehr schwierig und doch erkannten die Schüler schnell, dass es unbedingt notwendig war, sich an Absprachen halten und aufeinander verlassen zu können.

Ferner lernten sie mit dieser Übung, wie wichtig jedes einzelne Kind für seine Gruppe war. Dies bestätigte die Erkenntnis, die die Schüler in der vorherigen Stunde bereits mit dem Mobile gemacht hatten. Auch dort waren die Karten jedes einzelnen Schülers für das Gleich-

---

<sup>47</sup> Unterrichtsidee abgewandelt von: Theis-Scholz / Thuemmel, in: Grundschulmagazin, 1994

gewicht des Mobiles unersetzlich gewesen. Ebenso war hier jeder einzelne Schüler für das Gelingen der Pyramiden unersetzlich.

Bei dem zweiten Spiel ging es darum, sich immer wieder neu von anderen Kindern zu unterscheiden und immer wieder neue Gemeinsamkeiten zu entdecken. Dazu verteilten sich die Schüler auf dem Hof. Ein Spielleiter (Lehrer oder Schüler) ruft den Kindern Aufforderungen zu, denen die Schüler nachkommen sollen. Eine Aufforderung kann beispielsweise „Alle Kinder mit blonden Haaren gehen auf die linke Seite und alle Kinder mit dunklen Haaren auf die rechte Seite des Schulhofes!“ lauten.

Die Schüler erkennen so Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sich und ihren Mitschülern.

Wir begannen das Spiel mit Äußerlichkeiten, wie Haar- oder Augenfarbe, und kamen letztendlich auch zu Vorlieben und Abneigungen der Schüler.

Zuerst rief ich als Spielleiter den Schülern Aufforderungen zu, die ich mir vorher überlegt hatte, doch nach und nach brachten die Schüler auch ihre eigenen Ideen ein.

Auch diese Unterrichtsphase verlief wie geplant. Die Schüler hatten einmal mehr die Möglichkeit, Verschiedenheiten und Berührungspunkte zu ihren Mitschülern zu erkennen und nutzten diese auch, indem sie sich über ihre Vorlieben austauschten.

Die Idee, diese Unterrichtsstunde als Spielphase durchzuführen und so die Anspannung der vorherigen Stunden abzubauen, erwies sich als günstig.

Nach der Unterrichtsphase, in der die Schüler die „Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten“ erfunden hatten, folgte das Üben des Singspiels als Aktivitätsphase und nach dem Bau des Mobiles bildete das Spielen einen aktiven Abschluss des Tages.

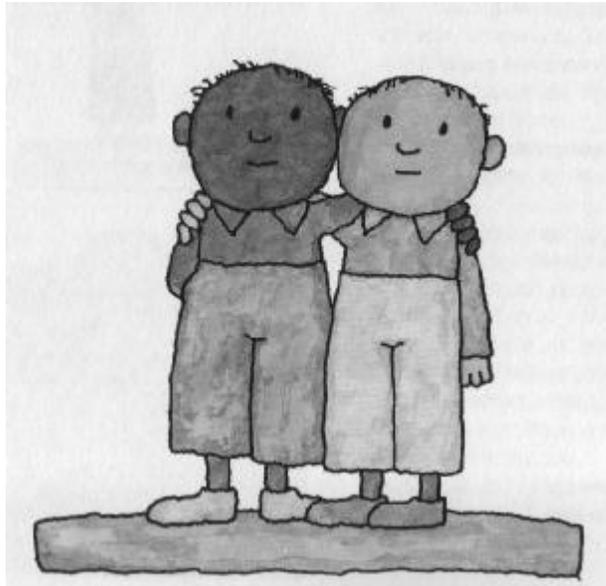
So wechselten sich an diesem Tag ruhigere und aktivere Unterrichtsphasen ab.

## Unterrichtsskizze für Donnerstag, 1. und 2. Stunde, ca. 90 Minuten

Phase / Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
Einstieg 10 Min	Als erste Handlung des Tages werden heute die Einladungen an die anderen Klassen verteilt. Danach bilden die Schüler einen Stuhlkreis und teilen der Klasse kurz mit, ob die anderen Klassen schon zugesagt haben.	Die Schüler sollen selbst die Verantwortung für die Einladung ihrer Mitschüler übernehmen.		
Erarbeitung 10 Min	Die Schüler erhalten das Leseblatt „Keinen gibt es zweimal“ und lesen es im Stuhlkreis vor. Das Arbeitsblatt wird besprochen.	Das Arbeitsblatt dient der Einstimmung auf die nun folgende Partnerarbeit. Die Schüler sollen hier Fakten erhalten, die ihnen verdeutlichen, dass sich jeder Mensch von seinen Mitmenschen unterscheidet.	gelenktes Gespräch im Stuhlkreis	Leseblatt „Keinen gibt es zweimal“
Durchführung 30 Min	Die Schüler erhalten das Arbeitsblatt „Keinen gibt es zweimal“ und sollen sich in Partnerarbeit damit beschäftigen.	Die Schüler sollen Unterschiede zwischen sich und einem konkreten Klassenkameraden erkennen und benennen.	Partnerarbeit	Partnerarbeitsblatt „Keinen gibt es zweimal“

15 Min	Die Partnerarbeitsblätter werden auf Tonpapierbögen geklebt und als weitere Station für die Ausstellung an die Wand gehängt.	Nachdem die Schüler gemeinsam nach Unterschieden untereinander gesucht und das Arbeitsblatt bearbeitet haben, soll nun für die Ausstellung eine weitere Wand mit Arbeitsblättern der Schüler entstehen, die sowohl den Schülern dieser Klasse, als auch den Besuchern der Ausstellung verdeutlicht, dass jeder Mensch sich von anderen unterscheidet.	Partnerarbeit	Partnerarbeitsblatt „Keinen gibt es zweimal“, Klebe, Tonpapier
--------	--	---	---------------	--

<p>Spiel- phase  25 Min</p>	<p>Nach dieser Arbeits- und Schreibphase gehen wir wieder gemeinsam auf den Schulhof, um das Spiel „Jeder Mensch ist einzigartig“ zu spielen. Dabei stehen alle Schüler zuerst in der Mitte des Schulhofes, bis der Spielleiter Aufforderungen erteilt, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Kinder mit blonden Haaren machen einen Schritt nach vorne, alle mit braunen Haaren gehen einen Schritt nach rechts, alle Kinder mit schwarzen Haaren machen einen Schritt nach hinten und alle Kinder mit roten Haaren gehen einen Schritt nach links.</li> </ul> <p>Wenn nach einigen Spielrunden alle Schüler einzeln stehen, wird das Spiel wieder rückwärts gespielt, bis erneut eine Gruppe entsteht.</p>	<p>Zuerst sind die Schüler noch eine Gruppe, doch der Spielleiter nennt immer andere Merkmale, so dass nach kurzer Zeit alle Kinder isoliert auf dem Schulhof stehen. Die Schüler erkennen, dass jeder Mensch Merkmale hat, die ihn von anderen unterscheiden. Das rückwärts gespielte Spiel zeigt den Schülern, dass sie trotz ihrer Verschiedenheit doch immer noch viel mit anderen Kindern gemeinsam haben und lässt sie wieder zur Gruppe „zusammenwachsen“:</p>	<p>Gruppenaktivität</p>	
---	---	---	-------------------------	--



## Keinen gibt es zweimal

Menschen sind eine sehr spannende Angelegenheit, denn jeder Mensch ist einzigartig.

Jeder der sechs Milliarden Menschen, die es auf der Welt gibt, ist etwas Besonderes.

Sechs Milliarden, das ist eine Sechs mit neun Nullen: 6 000 000 000.

Nicht zwei dieser vielen Menschen sind ganz und gar gleich.

Worin kann sich ein Mensch vom anderen unterscheiden?

Worin unterscheidest du dich von deinem Partner?

# Keinen gibt es zweimal

Ich bin:



Ich bin ein:

Meine Augen sind:

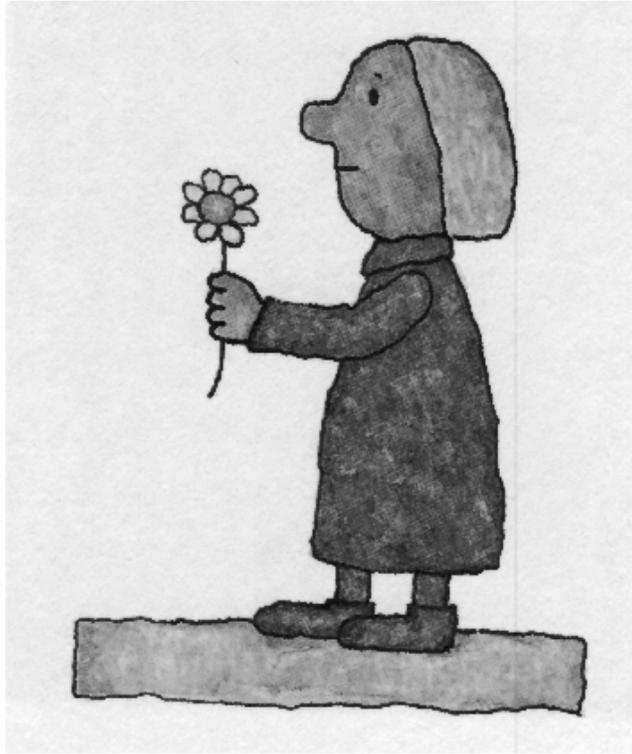
Meine Haare sind:

Ich kann:

Ich bin:

# Keinen gibt es zweimal

Du bist:



Du bist ein:

Deine Augen sind:

Deine Haare sind:

Du kannst:

Du bist:



***Reflexion zur Unterrichtseinheit von Donnerstag, dem 24. August 2000, 1. / 2. Stunde***

Ziel dieser Doppelstunde war es, dass sich die Schüler als unterschiedlich zu ihren Mitschülern erkennen und diese Verschiedenheit als etwas Positives und Natürliches auffassen sollten. Zu diesem Zweck lasen die Schüler zuerst ein Leseblatt mit einem Text zur Verschiedenheit der Menschen<sup>48</sup>. Hieraus ging hervor, dass jeder Mensch einzigartig ist und es nicht zwei Menschen auf der Welt gibt, die völlig gleich sind. Es sollte erkannt werden, dass es keinen einzigen Menschen dieser Erde mehrmals gibt.

In der darauffolgenden Arbeitsphase sollten die Schüler in Partnerarbeit Arbeitsblätter ausfüllen, auf denen sie sich selbst und ihren Partner beschrieben. Es sollten unterschiedliche Merkmale beobachtet und auf dem Blatt eingetragen werden, wie z.B. das Geschlecht des jeweiligen Kindes, die Haar- und Augenfarbe, sowie auch wieder seine Fähigkeiten und positiven Eigenschaften. Hier konnten die Schüler wieder auf die Ergebnisse des Vortages zurückgreifen, indem sie am Plakat der Stärken nachschauten, welche Stärken ihrem Partner zugeordnet worden waren.

Für das Ausfüllen des Arbeitsblattes benötigten die Schüler viel Zeit. Zwar war ihnen die Aufgabe klar, doch fiel ihnen auch in dieser Stunde die Rechtschreibung schwer, was vermutlich mit den langen Sommerferien zusammenhing. Die Schüler wurden unterschiedlich schnell mit den Arbeitsblättern fertig und so hatten einige Kinder nur wenig Zeit, um die Blätter für die Ausstellung auf die Tonpapierbögen zu kleben.

Auch wenn die Ergebnisse dieser Stunde eher eine Wiederholung des Vortages waren, so fanden die Schüler es doch sehr interessant, die fertigen Partnerarbeitsblätter, die an einer Wand aufgehängt wurden zu lesen und suchten nach weiteren Gemeinsamkeiten und Un-

---

<sup>48</sup> Text aus: Sterck, 1996

terschieden auch bei den Kindern, mit denen sie nicht zusammenge-  
arbeitet hatten.

Im zweiten Teil der Doppelstunde gingen wir wieder auf den Schulhof, um ein weiteres Spiel zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zu spielen. Da das Spiel „Jeder Mensch ist einzigartig“<sup>49</sup> einen ähnlichen Verlauf wie das „Gruppenspiel“ vom Vortag hat, dauerte es einen Moment, bis die Schüler erkannten, dass es sich trotzdem um ein anderes Spiel handelte. Während bei dem „Gruppenspiel“ immer neue Gruppen gebildet werden und die Schüler erkennen, dass sie sich in manchen Merkmalen von ihren Mitschülern unterscheiden, in anderen aber mit ihnen übereinstimmen, geht es bei diesem Spiel nicht um Gruppen sondern um die Individualität der Schüler. Am Anfang des Spiels befinden sich alle Schüler in der Mitte des Schulhofes. Durch Aufforderungen, wie „Alle Kinder mit blonden Haaren machen einen Schritt nach vorne, alle mit braunen Haaren gehen einen Schritt nach rechts, alle Kinder mit schwarzen Haaren machen einen Schritt nach hinten und alle Kinder mit roten Haaren gehen einen Schritt nach links.“ entfernten sich die Schüler immer mehr von ihren Mitschülern und durch die Nennung immer anderer Merkmale steht jeder Schüler nach kurzer Zeit allein auf dem Schulhof.

So erkannten sich die Schüler als verschieden zu ihren Mitschülern und dadurch als einzigartig, da an keiner Stelle Kinder beisammen standen.

Da wir das Spiel auch rückwärts spielten, also so, dass aus vielen einzelnen Schülern eine Gruppe von „Kindern, die die Klasse drei besuchen“ wurde, hatten die Schüler die Möglichkeit, zu erfahren, dass sie trotz der Verschiedenheit auch noch eine Gruppe bleiben, die in bestimmten Merkmalen (hier die Zugehörigkeit zur Klasse drei) Gemeinsamkeiten hervorbringt.

---

<sup>49</sup> Unterrichtsidee abgewandelt von: Sterck, 1996

Diese Doppelstunde hatte aktive und passive Anteile, die in ausgewogener Form einander ablösten. Die Schwierigkeiten beim Schreiben führten kurzzeitig dazu, dass einige Schüler sich überfordert fühlten. Dennoch kann auch diese Stunde als positiv aufgefasst werden, da sich alle Schüler sehr eingehend mit den fertigen Partnerarbeitsblättern beschäftigten und interessiert nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchten.

Auch das anschließende Spiel fand viel Zuspruch. Ebenso wie am Vortag machten die Schüler viele Vorschläge, in welchen Merkmalen man sich unterscheiden könnte und sorgten so dafür, dass das Spiel einen lebhaften Verlauf nehmen konnte.

## Unterrichtsskizze für Donnerstag, den 24. August 2000, 3. und 4. Stunde, ca. 90 Minuten

Phase / Zeit	Handlungsschritte	didaktischer Kommentar	Sozialform	Medien
Übungsphase 20 Min	Das Lied „Im Land der Blaukarierten“ soll in dieser Stunde noch einmal intensiv geübt werden. Dazu ziehen die Schüler ihre T-Shirts an. Das Lied soll zuerst nur gesungen werden, danach üben die Schüler auch weiter den Tanz.	Um das Lied bei der Ausstellung vorzutragen, soll es wirklich gut von allen Schülern gesungen werden können. Auch der Tanz muss soweit bekannt sein, dass jeder Schüler weiß, was er wann zu tun hat.	Gruppenaktivität	
Einstieg, Motivation 10 Min	In dieser Stunde sollen die Schüler eine Phantasiereise machen. Dazu wird zuerst eine große Decke in der Mitte der Klasse ausgelegt und der Raum verdunkelt. Die Schüler werden aufgefordert, sich auf die Decke zu legen und es sich gemütlich zu machen. Sie erfahren, dass sie nun eine Geschichte hören werden, der sie leise zuhören sollen und zu der sie sich Dinge vorstellen sollen.	Den Schülern wird genau erklärt, was nun passieren wird, damit sie sich darauf einstellen können, dass es nun ihre Aufgabe sein wird, zu der Geschichte eigene Bilder in ihrem Kopf entstehen zu lassen.	Gruppenaktivität	

<p>Vorlesen und Anhören der Geschichte</p> <p>20 Min</p>	<p>Die Geschichte „Der Planet mit den drei Toren“ wird den Schülern vorgelesen. An bestimmten Stellen werden Pausen gemacht, so dass die Schüler ungestört ihren Gedanken folgen können.</p>	<p>In der Geschichte werden die Schüler aufgefordert, sich vorzustellen, sie würden in ein beliebiges Tier und einen anderen Menschen verwandelt und es würde ihnen ein Wunsch erfüllt.</p> <p>An diesen Stellen werden Lesepausen von jeweils einigen Minuten eingefügt, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ungestört die Verwandlungen und Wunscherfüllungen zu durchleben.</p>	<p>Gruppenaktivität</p>	<p>Geschichte „Der Planet mit den drei Toren“, Kassette mit Meditationsmusik</p>
<p>gestalterische Umsetzung der individuellen Phantasie-reise</p> <p>15 Min</p>	<p>Nach dem Vorlesen der Geschichte sollen die Schüler aufmalen, in welches Tier und welchen Menschen sie sich verwandelt haben und welcher Wunsch in Erfüllung gegangen ist..</p>	<p>Die Phantasieerlebnisse sollen durch das Aufmalen der Bilder konkretisiert werden.</p>	<p>Einzelarbeit mit Bezug zu den Mitschülern</p>	<p>Papier, Stifte</p>



© Astrid Aach

Reflexion des Erleb- ten im gemein- samen Gespräch  20 Min	Im Anschluss an die Malaktion sollen die Schüler einander im Stuhlkreis ihre Bilder vorstellen und erzählen, in welches Tier und in welchen Menschen sie sich verwandelt haben und welcher ihrer Wünsche in Erfüllung gegangen ist.	Im Gespräch mit den anderen Schülern sollen auch in den Vorstellungen und Wünschen der Schüler Verschiedenheiten entdeckt werden.	gelenktes Gespräch im Stuhlkreis	fertige Bilder der Schüler
5 Min	Die Schüler räumen ihre Sachen zusammen und gehen zum Bus, der sie ins Schwimmbad bringen soll.			

## ***Der Planet mit den drei Toren***

### Phantasiereise

(Kinder liegen auf einer Decke)

Wir wollen nun eine ganz besondere Reise machen, eine Phantasie-  
reise. Atme ganz ruhig und höre gut zu!

Stell dir nun vor, dass du Ferien hast. Es ist morgens, und du gehst  
hinaus ins Freie. Du entscheidest dich zu einem Platz zu gehen, an  
dem du schon oft gespielt hast. Du machst dich auf den Weg dort-  
hin...

Als du ankommst, siehst du, dass der Platz, den du so gut kennst,  
leer ist. Niemand ist da außer dir.

Plötzlich hörst du ein Zischen und riechst Rauch. „Was ist das?“  
denkst du und drehst dich um: Da steht eine Rakete, eine richtige  
Rakete, so hoch wie ein Haus. Du gehst um sie herum und siehst,  
dass die Tür offen steht. Ohne Angst steigst du ein. Die Tür schließt  
sich automatisch hinter dir. Du setzt dich ins Cockpit.

Neben einem roten Hebel ist ein Schild angebracht, auf dem steht  
„Aufwärts“ und „Abwärts“. Du bewegst den Hebel vorsichtig in Rich-  
tung „Aufwärts“. Da beginnt die Rakete sich zu bewegen und ganz,  
ganz langsam zu fliegen. Du kannst durch das Fenster sehen, wie  
die Häuser kleiner werden, und bald ist die Erde nur noch so groß  
wie ein blauer Fußball...

So fliegst du eine Weile durch das Weltall und bist begeistert. Du  
hast keine Angst. Du weißt, dass du jederzeit zurück nach Hause  
kannst.

In diesem Moment siehst du draußen einen Planeten. Du schaltest  
auf „Abwärts“. Die Rakete wird langsamer, sie bewegt sich langsam  
nach unten. Sie beginnt zu landen. Die Tür öffnet sich von selbst und  
du steigst aus. Du schaust dich um auf diesem fernen Planeten...

In einiger Entfernung bemerkst du drei große Tore. Langsam gehst  
du auf das erste zu. Du entdeckst an dem Tor ein Schild, auf dem

geschrieben steht: „Wenn du durch mich hindurchgehst, bist du für zwei Minuten ein Tier.“

Auch jetzt hast du keine Angst. Im Gegenteil, du bist eher neugierig. Du entschießt dich, durch das Tor hindurch zu gehen. Du gehst also hindurch und verwandelst dich in ein Tier.

Nun stell dir vor, dass du ein Tier bist und was du tust. Stell es dir eine Zeitlang vor... (zwei Minuten)

Nun gehst du wieder langsam durch das Tor zurück und bist wieder du selbst. Du hast dich zurückverwandelt.

Schon siehst du das zweite Tor mit seinem Schild: „Ich verwandle dich in einen anderen Menschen.“

Du gehst hindurch und bist ein anderer Mensch, einer, der du schon immer mal sein wolltest. Wie siehst du aus? Was hast du an? Was tust du? ... (zwei Minuten)

Du verwandelst dich wieder zurück und gehst auf das dritte Tor zu. „Ich erfülle dir einen Wunsch“ steht auf dem Schild.

Das ist die Chance, auf die du schon immer gewartet hast! Du gehst hindurch und ein Wunsch geht in Erfüllung.

Was ist das für ein Wunsch? Stell dir vor, was passiert... (zwei Minuten)

Nun gehst du wieder durch das Tor und kommst zurück.

Du läufst zur Rakete, steigst durch die offene Tür ein und setzt dich wieder ins Cockpit. Du bewegst den Hebel in Richtung „Aufwärts“. Die Rakete hebt ab und fliegt langsam wieder zurück. Manchmal glaubst du einen Stern wiederzuerkennen, den du auf der Hinreise auch schon gesehen hast...

Bald siehst du die blaue Erde und wenig später die Häuser deines Heimatortes...

Du schaltest auf „Abwärts“. Die Rakete beginnt zu landen. Vorsichtig und behutsam setzt du auf. Du steigst aus. Die Tür schließt sich automatisch. Du entfernst dich voller Freude von der Rakete.



Noch einmal drehst du dich um und bemerkst, dass die Rakete verschwunden ist.

Lass dir noch eine Moment Zeit, dich von dieser Reise zu verabschieden...

Recke und strecke dich jetzt. Atme tief ein und gähne, wenn du magst.

Öffne jetzt wieder deine Augen und kehre von dieser Reise hierher zurück.

(abgewandelt aus: Manteufel, Eva / Seeger, Norbert (1992): Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen. München: Kösel Verlag, S. 45ff)

***Reflexion zur Unterrichtseinheit von Donnerstag, dem 24. August 2000, 3. / 4. Stunde***

Die Wiederholung und weitere Übung des Singspieles verliefen sehr gut. Mittlerweile konnten alle Kinder den gesamten Text auswendig und auch der Tanz fiel ihnen nicht mehr schwer.

Im Hinblick auf die Ausstellung und die Vorführung des Tanzes übten wir das Lied aber trotzdem noch einige Male.

Für den weiteren Verlauf der Stunde hatte ich eine Phantasiereise aus dem Buch „Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen“ von Manteufel / Seeger herausgesucht und ein wenig abgewandelt. Das Ziel dieser Phantasiereise sollte zum Einen das Erkennen von Verschiedenheiten auch in Vorstellungen und Wünschen der Schüler sein, zum anderen die weitere Förderung des Selbstbewusstseins und der Ich-Stärke.

Die Geschichte handelt von der Reise auf einen Planeten, auf dem drei Tore die Schüler zur Verwandlung in ein Tier, in einen anderen Menschen und zur Erfüllung eines Wunsches einladen.

An diese Phantasiereise sollte sich eine Malaktion und eine Gesprächsrunde anschließen. Die Schüler sollten aufmalen, in welches Tier und welchen anderen Menschen sie sich verwandelt hatten und welcher Wunsch ihnen erfüllt worden war. Später sollten sie die Bilder ihren Mitschülern vorstellen.

Die Schüler waren bei den Vorbereitungen der Phantasiereise sehr gespannt, was sie nun erwartete. Dementsprechend war es nicht leicht, die Schüler dazu zu bringen, schweigend auf der Decke zu liegen und der Geschichte zuzuhören.

Durch ruhige Musik und nach einigen kurzen Atemübungen, zur Einstimmung auf die Geschichte, war es jedoch sehr still in der Klasse und ich konnte mit dem Vorlesen der Geschichte beginnen.

Zu meinem Erstaunen hielt dieser Zustand während der ganzen Zeit des Vorlesens an. Kein einziger Laut von den Schülern war zu hören.

Es schien, als hätten sich die Schüler völlig auf die Geschichte eingelassen und als entwickelten sie eine Vielzahl an inneren Bildern.

Nachdem die Geschichte zu Ende war, fiel es den Schüler nicht ganz leicht, sich wieder mit der normalen Unterrichtssituation abzufinden.

Viele bedauerten, dass die Geschichte nun vorbei sei.

Die Schüler nutzten die Zeit, in der sie die Erlebnisse während der Phantasiereise aufmalen sollten, ausgiebig.

Die Ergebnisse waren jedoch nicht so individuell, wie ich es erhofft hatte. So hatten die Schüler, die an einem Tisch saßen, meist auch ähnliche Erlebnisse aufgemalt und es fiel ihnen in der folgenden Gesprächsrunde nicht leicht, zu beschreiben, was sie auf ihrer persönlichen Reise erlebt hatten, da sie sich beim Malen der Bilder aneinander orientierten.

Bei den Tieren, in die sich die Kinder verwandelt hatten, handelte es sich meistens um Löwen, Bären oder andere starke Tiere. Die Kinder gaben an, gerne einmal so stark und mutig wie diese Tiere zu sein.

Bei den Mädchen waren auch einige Pferde vertreten, in die sie sich gerne verwandeln würden, weil es ihre Lieblingstiere waren.

Neben unterschiedlichen Stars, in die sich die Kinder gerne einmal verwandeln würden, wollten sich interessanterweise mehrere Mädchen in einen schwarzen Menschen verwandeln. Eine Begründung dafür konnten die Mädchen nicht geben, doch vermute ich einen Zusammenhang mit der Tatsache, dass ein schwarzes Kind die Eingangsklasse besucht.

Bei den zu erfüllenden Wünschen waren viele materielle Dinge, wie bestimmte Spielzeuge, zu finden.

In der Gesprächsrunde überlegten wir vor allem, was die Kinder tun könnten, um die vorgestellten Verwandlungen in ihr alltägliches Leben zu überführen. Uns beschäftigte die Frage, was man tun könnte, um z.B. einmal so mutig wie ein Löwe zu sein. Dabei war es für mich sehr beeindruckend, dass die Kinder einem Mitschüler erklärten, dass er bereits so mutig wie ein Löwe sei.

Die Phantasie- und die anschließende weitere Verlauf der Stunde waren überwiegend positiv, wenn sich manche Schüler auch dazu verleiten ließen, die Erlebnisse ihrer Mitschüler abzumalen und so nicht klar wurde, was sie selbst in ihrer Phantasie erlebt hatten. Dennoch war vor allem das anschließende Gespräch interessant und zeigte, dass die Schüler bereits Einfühlungsvermögen und Toleranz für die Einstellungen und Wünsche ihrer Mitschüler entwickelt hatten. Wenn auch das eigentliche Stundenziel, Verschiedenheit in Einstellungen und Wünschen der anderen zu erkennen, ein wenig zu kurz kam, so hatte sich doch ein anderes Ziel, nämlich Einfühlungsvermögen zu zeigen, schon entwickelt.

## ***Beschreibung und Reflexion der Ausstellung am 25. August 2000***

Bevor am Freitag Morgen die Ausstellung stattfinden sollte, mussten wir noch die Klasse vorbereiten. Die Plakate der einzelnen Stationen waren zwar bereits an den Wänden und Tafeln aufgehängt, doch mussten die Tische in eine Ecke geschoben und einige Stühle aufgestellt werden. Ferner unternahmen wir als ganze Klasse den ersten Rundgang durch unsere Ausstellung, überlegten noch einmal, was wir in dieser Woche alles getan hatten und verteilten Stationsposten. Dies bedeutete, dass sich an jeder Station unserer Ausstellung ein bis zwei Schüler aufstellten, um unseren Gästen von den Ereignissen der Woche – insbesondere von den Ergebnissen der einzelnen Stationen – zu erzählen.

Schließlich übten wir noch ein letztes Mal das Singspiel bis die ersten Gäste kamen.

Die Ausstellung bestand aus sieben Stationen:

- an der Wand im Gruppenraum hingen die einzelnen Seiten des vergrößerten Bilderbuches „Irgendwie Anders“
- an der Tür des Klassenzimmers waren die gemalten Bilder vom Irgendwie Anders und dem Etwas angebracht
- an der Seitentafel war das Plakat der Stärken zu betrachten
- auf der Fensterseite hingen an einer Stellwand das Textblatt des Liedes „Im Land der Blaukarierten“ und Fotos vom bemalen der T-Shirts und dem Üben des Tanzes
- auf dem Regal am Verbindungsfenster zwischen Klassen- und Gruppenraum stand ein Kassettenrekorder, der die Kassette mit den „Jeder-sagt-einen-Satz-Geschichten“ abspielte, und am Fenster hingen die drei Geschichten in schriftlicher Form
- an der Tafel im Gruppenraum waren die Partnerarbeitsblätter „Keinen gibt es zweimal“ angebracht
- an der Decke des Gruppenraumes hing das Klassenmobile.

Nachdem die Gäste eingetroffen waren, hielten die Schüler eine kleine Willkommensrede, die sie in Unterrichtsphasen, wenn die Schüler unterschiedlich schnell mit einer Aufgabe fertig waren, geschrieben und auswendig gelernt hatten. Auch ich begrüßte die Eltern sowie die Lehrer und Schüler der anderen Klassen, bevor die Kinder das Singspiel vorführten.

Danach begaben sich die Schüler an ihre Stationen und erklärten den Besuchern, was in dieser Woche in ihrer Klasse geschehen war. Durch die bunten T-Shirts waren die Schüler besonders gut zu erkennen und konnten von den meisten Gästen sofort als „Ausstellungsbegleiter“ erkannt werden.

Alle eingeladenen Klassen hatten es möglich gemacht, unsere Ausstellung zu besuchen und so kamen auch die Klassen, die eigentlich Sport hatten, zum Ende der Stunde noch in unsere Ausstellung.

Meine Schüler erkannten sofort, dass die später gekommenen Kinder das Singspiel nicht mitbekommen hatten. Daher spielten sie das Lied zum Ende der Ausstellung noch einmal vor.

Insgesamt war die Ausstellung ein Erfolg. Die Eltern und anderen Lehrer betrachteten interessiert, was wir in dieser einen Woche gemeinsam erarbeitet hatten. Es wurden Fragen gestellt, die die „Ausstellungsbegleiter“ begeistert und ausführlich beantworteten. Auch bei den anderen Schülern war das Interesse groß. Vor allem die jüngeren Schüler begeisterten sich für das Singspiel, während die älteren sich verstärkt auch mit den Partnerarbeitsblättern, dem Plakat der Stärken und dem Mobile auseinander setzten.

Die Idee, die Ausstellungsstationen von Schülern begleiten zu lassen, erwies sich als sehr gut. So waren die Schüler während der Ausstellung beschäftigt und erfüllten eine wichtige Aufgabe, was wiederum ihr Selbstbewusstsein stärkte, und die Ausstellungsgäste hatten an jeder Station einen Ansprechpartner, der ihnen erklären konnte, wie wir zu dem jeweiligen Ergebnis gekommen waren.

## 5.5 Ideen zur weiteren Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“ war auf eine Woche begrenzt. Dadurch konnte ein klares Ende der Reihe durch die Ausstellung geplant werden. Außerdem bestand so auch nicht die Gefahr, dass die Schüler das Interesse an der Reihe verlieren könnten.

Dennoch hatte ich viel mehr Unterrichtsideen, die ich schließlich jedoch nicht mehr verwirklichen konnte. Diese Vorschläge zur weiterführenden Unterrichtsgestaltung möchte ich im folgenden nur kurz benennen und vorstellen. Ich halte mich auch hierbei weiter an die Schwerpunkte der Unterrichtsreihe

1. Das Bilderbuch „Irgendwie Anders“
2. Bereich des Umgangs mit der eigenen Person
3. Bereich des Umgangs mit anderen Menschen und der Verschiedenheit der Menschen.

Weiterführende Ideen zum Bilderbuch „Irgendwie Anders“

Zum Textverständnis des Bilderbuches „Irgendwie Anders“ könnte ein Spiel für die Schüler erstellt werden, bei dem die Schüler Aussagen auf ihre Richtigkeit hin überprüfen müssen. Dieses Spiel könnte aus einem Spielplan und Aussagenkarten bestehen. Die Karten müssten in die Kategorien „stimmt“ und „stimmt nicht“ eingeordnet werden. Des Weiteren könnte die Kategorie „Dazu habe ich eine andere Idee“ die Schüler zu Diskussionen über das Buch anregen.

Im Rahmen des Faches Kunst / Textilgestaltung könnte ein „Klassen-Irgendwie-Anders“ gebastelt werden. Jeder Schüler sollte die Gestaltung eines Körperteils übernehmen. Das dadurch entstehende „Irgendwie Anders“ würde aus individuellen Ideen der Schüler entwickelt und wäre dadurch an Verschiedenheit kaum zu überbieten. Diese gemeinsam hergestellte Puppe würde die Kooperationsfähig-

keit der Schüler ebenso wie ihr Verständnis für Verschiedenheit fördern und könnte als Maskottchen der Klasse fungieren.

Zur Förderung der Empathie könnten die Schüler die Aufgabe erhalten, neue Enden für die Geschichte zu erfinden. Einschnitte könnten auf den Seiten 9, 10, 17 und 20 gemacht werden. Es wäre interessant, wenn jedes Kind einen anderen Arbeitsauftrag erhalten würde, z.B.:

- Lies die Geschichte bis Seite 9 und schreibe ein fröhliches / überraschendes / ... Ende.
- Lies die Geschichte bis Seite 20 und schreibe ein fröhliches Ende, bei dem alle Tiere vorkommen.
- ...

Des Weiteren könnten die ganze Geschichte oder Teile der Geschichte nachgespielt oder mit verteilten Rollen vorgelesen werden. Auch die Erstellung eines Hörspiels wäre denkbar.

Weiterführende Ideen zum Umgang mit der eigenen Person

Um individuelle Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften herauszufinden können die Schüler ein Arbeitsblatt erhalten, auf dem zahlreiche Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften zu finden sind. Die Schüler könnten Aufgaben wie,  
 Kreise alle Wörter rot ein, die dich beschreiben,  
 Kreise alle Wörter blau ein, die beschreiben, was du gut kannst,  
 Kreise alle Wörter grün ein, die beschreiben, wie du bist, ...  
 erhalten.

(aus: Schilling, Dianne (2000): Soziales Lernen in der Grundschule)

Ferner könnten aus mehreren Wortlisten mit Adjektiven, Verben und Nomen Wörter und Wendungen herausgesucht werden, von denen die Schüler meinen, dass sie sie gut beschreiben. Dadurch können

die Schüler positive Charaktereigenschaften an sich selbst erkennen, eine gute Einstellung zu sich selbst finden und ihre Stärken als Teil ihrer persönlichen Einzigartigkeit kennen lernen.

(aus: Schilling, Dianne (2000): Soziales Lernen in der Grundschule)

Es könnte eine Gesprächsrunde stattfinden, in der die Schüler darüber sprechen, was sie an sich selbst besonders mögen. Durch das Beschreiben der positiven Eigenschaften kann eine positive Einstellung zu sich selbst erzeugt bzw. gestärkt werden.

(aus: Schilling, Dianne (2000): Soziales Lernen in der Grundschule)

Um sich gegenseitig etwas Gutes zu tun, sich auf die Freundlichkeiten anderer einzulassen und selbst auch anderen gegenüber Freundlichkeit entgegenzubringen, kann das „Wohl-tu-Spiel“ gespielt werden. Dabei steht ein Kind mit geschlossenen Augen in der Mitte des Stuhlkreises, während die anderen Schüler ihm mit sanften Berührungen etwas Gutes tun. Das Kind öffnet seine Augen wieder, wenn es meint, dass ihm die Berührungen der anderen genug „wohl getan“ haben.

(aus: Pfeifer, Kordula (1997): „Ich-mag-dich-ich-mag-mich-Spiele“, in: Grundschulmagazin 1/97)

Weiterführende Ideen zum Umgang mit anderen Menschen und der Verschiedenheit der Menschen

Beim „Kleeblatt-Spiel“ bekommen die Schüler in Gruppen mit je vier Schülern ein Arbeitsblatt, auf dem Fragen, wie

Welche Sachen magst du gerne?

Welche Sachen magst du nicht?

Wo spielst du gerne?

usw.

gestellt werden. Jedes Kind erhält eine Spalte, in der es die Fragen beantworten soll. Dadurch stehen zu jeder Frage vier unterschiedli-

che Antworten nebeneinander, die zeigen sollen, wie unterschiedlich sie sind.

(aus: Pfeifer, Kordula (1997): „Ich-mag-dich-ich-mag-mich-Spiele“, in: Grundschulmagazin 1/97)

Das Thema „Umgang mit Verschiedenheit der Menschen“ beinhaltet auch den Komplex „Freundschaft“. Mit Schülern, die im Umgang mit Sprache gut zurechtkommen könnte hierzu das Gedicht „Wann Freunde wichtig sind“ von G. Bydlinski bearbeitet werden.

Freunde sind wichtig zum Sandburgenbauen,  
 Freunde sind wichtig, wenn andere dich hauen,  
 Freunde sind wichtig zum Schneckenhaussuchen,  
 Freunde sind wichtig zum Essen von Kuchen.  
 Vormittags, abends,  
 im Freien, im Zimmer...  
 Wann Freunde wichtig sind?  
 Eigentlich immer!

Das Gedicht könnte eingehend besprochen werden, bevor man versuchen könnte, mit den Kindern weitere Strophen zu bilden.

(aus: Hielscher, Hans (1987): Du und ich – ihr und wir.)

All diese weiterführenden Ideen bedürfen natürlich auch weiterführender Gespräche mit den Schülern. Die Durchführung und die Ergebnisse müssten ebenso mit den Schülern besprochen werden, wie die tatsächlich durchgeführten Elemente der Unterrichtsreihe.

Des weiteren gibt es außer den hier genannten Vorschlägen und Ideen sicherlich noch zahlreiche andere Möglichkeiten, um mit Schülern das Thema „Umgang mit Verschiedenheit“ zu bearbeiten.

## 5.6 Gesamtreflexion der Unterrichtsreihe

Ziel der Unterrichtsreihe war es, einen positiven Umgang mit Verschiedenheit bei den Schülern anzubahnen bzw. zu fördern. Zu diesem Zweck haben wir uns über einen Zeitraum von einer Woche intensiv mit diesem Thema beschäftigt.

Das Thema Verschiedenheit muss aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Zum einen geht es darum, sich selbst als „anders“ zu fühlen und einer Gruppe gegenüber zu stehen, die dieses Gefühl möglicherweise durch Ausgrenzung und Abweisung bestätigt, und zum anderen geht es darum, jemanden als anders, von gesellschaftlichen oder persönlichen Normen abweichend, zu betrachten. Insofern ist es auch wichtig bei diesem Thema an beiden Seiten anzusetzen und sowohl eine Person in ihrem eigenen Anderssein zu unterstützen, als auch einen Weg zu bereiten, der es ermöglicht, offen zu sein für die Individualität der Menschen, die einem begegnen.

In der Unterrichtsreihe verfolgte ich soziale Lernziele, die für das Thema relevant waren.

Für den Umgang mit der eigenen Person handelte es sich dabei in erster Linie um die Ich-Stärkung. Durch die Verdeutlichung der individuellen Stärken und Fähigkeiten, womit auch eine Stärkung des Selbstbewusstseins und –vertrauens angestrebt war, sollten ein bejahender Umgang mit den eigenen Schwächen und die Akzeptanz des eigenen Andersseins ermöglichen werden.

Für den Umgang mit anderen standen die Toleranz und Akzeptanz der Individualität von Freunden, Klassenkameraden und – resultierend daraus – allen anderen Menschen im Vordergrund. Verschiedenheit sollte als positiv aufgefasst werden, der Umgang mit anderen Menschen durch eine respektvolle Haltung geprägt sein.

Um diese Ziele zu verwirklichen war es wichtig, die Schüler miteinander in Kontakt zu bringen, sie kooperativ in den verschiedenen Unterrichtsphase miteinander arbeiten zu lassen und auch den Austausch zwischen ihnen zu fördern.

Den Rahmen der Unterrichtsreihe bildete das Bilderbuch „Irgendwie Anders“ von Kathryn Cave. Schon zu Beginn der Reihe zeigte sich eine starke Solidarität der Kinder zu dem kleinen Wesen „Irgendwie Anders“. Die äußerte sich unter anderem darin, dass es vehement von ihnen verteidigt wurde.

Die Kinder waren aber auch in der Lage von der Geschichte einen Transfer zur Wirklichkeit und zu realen Situationen zu vollziehen, was sich in den einzelnen Unterrichtsphasen und durch –gespräche zeigte.

Insgesamt habe ich das Gefühl, dass die Schüler, insbesondere im Bereich der Ich-Stärkung, von der Unterrichtsreihe profitieren konnten. Im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler, die den Schülerbeschreibungen zu entnehmen sind, muss dieser Bereich auch als sehr wichtig angesehen werden.

Aber auch im Bereich des Umgangs mit der Verschiedenheit anderer Menschen entstanden positive Ergebnisse. Speziell die Individualität eines jeden Menschen ist den Schülern bewusst geworden, was sich in der Unterrichtseinheit „Keinen gibt es zweimal“ durch die intensive Beschäftigung der Schüler mit den individuellen Besonderheiten ihrer Mitschüler zeigte.

Doch auch außerhalb des Unterrichts konnte ich erkennen, dass im Anschluss an die Reihe der Umgang mit Verschiedenheiten der einzelnen Schüler respektvoll und insgesamt positiv gehandhabt wurde. Abschließend möchte ich als Beispiel dafür ein kurzes Gespräch zwischen drei Schülern der Klasse anführen, das dies eindrucksvoll verdeutlicht und stellvertretend für den gesamten Umgang miteinander gesehen werden kann:

*Nikolas: Hör mal, Florian, das wollte ich dich schon seit drei Jahren fragen: Warum steht eigentlich deine Unterlippe so vor?*

*Florian: Ähm, also, ...*



© Astrid Aach

*Till: Guck doch mal, Nikolas. Ich schiele, und bei Florian, ... da ist das eben so. Das ist angeboren. Jeder ist eben anders.*

## 6. Schlussbetrachtung

Nach der theoretischen und praktischen Beschäftigung mit den Themen „Soziales Lernen“ und „Umgang mit Verschiedenheit“ möchte ich nun meine Ergebnisse bezüglich der eingangs gestellten Fragen zusammenfassen.

Insgesamt konnte ich feststellen, dass das Thema Verschiedenheit für alle Kinder – und auch Erwachsenen – durch die zahlreichen Differenzen, die zwischen den Menschen bestehen, eine Bedeutung hat.

Der Umgang mit Verschiedenheit fällt nicht jedem Menschen immer leicht, was an Vorurteilen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen deutlich wird. Die Tatsache, dass jeder Mensch verschieden ist, dass jeder Mensch einzigartig ist, wird oft nicht beachtet.

Menschen fühlen sich Gruppen zugehörig und vergessen manchmal, dass sie in jeweils neuen Zusammenhängen und Situationen durch ihre eigene Verschiedenheit / Besonderheit auffallen können.

Dabei sind Menschen, die sich deutlicher von anderen unterscheiden, von Ausgrenzung aus Gruppen, von Diskriminierung und Vorurteilen besonders betroffen.

Ein solches „deutlich unterscheidendes Merkmal“ kann z.B. durch die Hautfarbe, die Sprache, das Geschlecht oder durch eine Behinderung gegeben sein.

Es ist wichtig, dass Kinder lernen, die Verschiedenheit der Menschen als Individualität zu sehen. Ein solches Anerkennen der Verschiedenheit aller Menschen macht die Verschiedenheit z.B. eines Menschen mit Behinderung zu einer Form des „normalen“ Menschseins unter Menschen.

Zwischen dem Umgang mit Verschiedenheit und dem sozialen Lernen besteht ein großer Zusammenhang.

Soziales Lernen beschäftigt sich mit dem Umgang einer Person mit sich selbst und – darauf aufbauend – mit anderen. Soziales Lernen

will Kinder – Menschen – zu selbstbewusstem, selbstsicheren Handeln erziehen und positive Formen des Zusammenlebens fördern.

Für einen positiven Umgang mit Verschiedenheit sind genau diese Bereiche wichtig und notwendig. Die Individualerziehung macht Kinder insofern stark, als sie ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten besser kennen lernen und so lernen, auch mit ihren Schwächen und ihrer Verschiedenheit gut umzugehen. Die Gemeinschaftserziehung sorgt dafür, dass Kinder die Verschiedenheit aller Menschen tolerieren und akzeptieren und positiven Kontakt mit unterschiedlichen Menschen pflegen.

Soziales Lernen und der positive Umgang mit Verschiedenheit als Methode und Ziel der Erziehung und des Unterrichts haben also eine hohe Bedeutsamkeit für alle Kinder – egal, ob sie, wie die Zielgruppe meiner Unterrichtsreihe, sehgeschädigt sind, oder nicht.

Es sind andere Faktoren – nicht der einer Behinderung – die dafür verantwortlich sind, dass viele Kinder in diesem Bereich stärker gefördert werden müssen.

Als solcher Faktor ist z.B. die veränderte Lebenswelt der Kinder zu nennen. Oftmals bestehen zwischen den Kindern nur über die Schule Kontakte, so dass soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen fast ausschließlich im schulischen Umfeld gemacht werden.

Die Tatsache, dass es an Schulen, die über einen weiten Einzugsbereich verfügen, für die Schüler nicht immer leicht ist, außerschulische Kontakte zu Klassenkameraden zu verwirklichen, sei hierbei nur am Rande erwähnt. Auch Kinder, deren Wohnorte nah beieinander liegen, pflegen heute oftmals weniger intensive Kontakte.

Die zunehmende Technisierung, die den Computer als Spiel- und auch als Kommunikationsgerät für Kinder immer attraktiver macht, sorgt dafür, dass Kinder den Kontakt zueinander verlieren, bzw. – insbesondere ältere Kinder und Erwachsene – Kontakte suchen, die berührungsfrei, unpersönlich und oftmals auch als eher unreal einzustufen sind.

Bei all diesen Ausführungen darf jedoch nicht vergessen werden, dass der Bedarf nach sozialem Lernen ebenso individuell und unter-

schiedlich ist, wie die Kinder selbst. Auch über Kinder mit einer Behinderung, z.B. einer Sehschädigung, kann und darf kein verallgemeinerndes Urteil in Bezug auf den Bedarf an sozialem Lernen oder den Umgang mit Verschiedenheit abgegeben werden.

Dennoch ist zu vermuten, dass die Förderung des sozialen Lernens, und damit auch die Förderung eines positiven Umgangs mit anderen Menschen und ihren individuellen Eigenheiten, sehgeschädigte Kinder darin unterstützen kann, einen kompetenten Umgang mit sich selbst und ihrer Sehschädigung zu erlangen.

Die Förderung sollte jedoch in erster Linie als übergreifendes Unterrichtsprinzip stattfinden. Auch eine Unterrichtsreihe, in der Aspekte des sozialen Lernens wichtig sind, so wie ich sie an der Martin Bartels Schule durchgeführt habe, sind zu vertreten. Die Einrichtung eines Unterrichtsfaches zum sozialen Lernen, wie Strittmatter es durchführt, halte ich für weniger sinnvoll.

Ich hatte die Möglichkeit, die von mir geplante Unterrichtsreihe „Irgendwie Anders“ tatsächlich durchzuführen. Durch diese praktische Umsetzung konnte ich meine Erkenntnisse in Bezug auf den Umgang mit Verschiedenheit und das soziale Lernen vertiefen und gleichzeitig auch überprüfen.

Durch die Durchführung der Reihe ist mir besonders deutlich geworden, dass soziale Verhaltensweisen und der Umgang mit Verschiedenheit nicht nur in der Schule für Sehbehinderte wichtig sind. Die Förderung zu einem positiven Umgang mit der Individualität aller Menschen und mit ihren zahlreichen Differenzen ist für alle Kinder bedeutsam.

Gerade auch im gemeinsamen Unterricht, wenn in einer Klasse durch die besonderen Bedürfnisse einiger Kinder die Verschiedenheit sehr deutlich und für ein harmonisches Miteinander die Fähigkeit zur Rücksichtnahme notwendig wird, könnte sich eine solche Unterrichtsreihe eignen.

## 7. Literatur

### Soziales Lernen

- 📖 Bächtold, Andreas (1983): Zur Theorie und Praxis der Förderung sozialer Kompetenzen behinderter Kinder. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete
- 📖 ~~Bächtold~~, Gudrun (1994): Komm, wir finden einen Weg. Wie Eltern die psycho-soziale Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können. In: blind/sehbehindert 1/1994
- 📖 Bauer, Gabriele /Rögner, M. (1995): Mit Freunden leichter lernen. Der Deutschunterricht als Mittel zum sozialen Lernen. In: Grundschulmagazin , Heft 9/1995, S. 13-16
- 📖 Biskup, Claudia (1994): Was Kinder in Zusammenarbeit mit anderen lernen. In: Die Grundschule Heft 4/1994, S. 13-15
- 📖 Bönsch, Manfred / Silkenbeumer, Rainer (1972): Soziales Lernen und Vorurteile. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung
- 📖 Fauser, Peter / Schweitzer, Friedrich (1985): Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 3/1985, S. 339-363
- 📖 Fölling-Albers, Maria (1994): Kinder brauchen Kinder: Soziales Lernen in der Grundschule. In: Die Grundschule Heft 4/1994, S. 8-10
- 📖 Godow, Ann-Kerstin (1999): Freundschaft bei Jungen und Mädchen. In: Praxis Grundschule 1/1999
- 📖 Götzfried, Wolfgang (1994): Muß der schwache Schüler Außenseiter sein? In: Grundschulmagazin Heft 9/1994, S. 7-9
- 📖 Grillenberger, Anne (1980): Soziales Lernen (k)ein neues Unterrichtsfach. Frankfurt am Main, u.a.: Diesterweg
- 📖 Hagedorn, Ortrud (1996): Förderung des Selbstbewusstseins durch Affirmation. In: Die Grundschulzeitschrift 91/1996, S. 18-20

- 📖 Hänsel, Dagmar (1977): Soziales Lernen und Grundschuld-  
daktik. In: Hänsel, Dagmar (1977): Lernen in der Grundschule:  
Ziele und Konsequenzen der Grundschulreform. Weinheim,  
Basel: Beltz
- 📖 Heimlich, Rudi (1988): Soziales und emotionales Lernen in  
der Schule. Weinheim, Basel: Beltz
- 📖 Hielscher, Hans (1978): Eigenwahrnehmung sensibilisieren  
und ein positives Selbstkonzept entwickeln: Selbstfindung. In:  
Hielscher, Hans (Hrsg.): Sozialerziehung konkret. 2. durchge-  
sehene Aufl. Hannover, u.a.: Schroedel
- 📖 Hielscher, Hans (1987): Über soziale Erziehung nachdenken.  
In: Hielscher, Hans (Hrsg.): Du und ich – ihr und wir. Konkrete  
Arbeitshilfen für die soziale Erziehung. Dieck Verlag, S. 11-23
- 📖 Hielscher, Hans (1987): Zusammenarbeit fördern. In: Hiel-  
scher, Hans (Hrsg.): Du und ich – ihr und wir. Konkrete Ar-  
beitshilfen für die soziale Erziehung. Dieck Verlag, S. 111-133
- 📖 Hudelmayer, Dieter (1997): Soziale Kompetenz. In: Verband  
der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen e.V. (Hrsg.)  
(1997): Soziale Kompetenzen – soziales Lernen. Bausteine  
zeitgemäßer Sehgeschädigtenpädagogik. Beilage zu Heft  
3/97 blind / sehbehindert, S. 6-16
- 📖 Kellner, Gustav / Hefner, Karlo (1999): Soziales Lernen will  
gelernt sein. Donauwörth: Auer Verlag
- 📖 Knoll-Jokisch, Heidrun (1981): Sozialerziehung und soziales  
Lernen in der Grundschule. In: Knoll-Jokisch, Heidrun (Hrsg.)  
(1981): Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grund-  
schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92-118
- 📖 Kohl, Eva Maria (1992): Ich-Bücher mit Verwandlungen. In:  
Praxis Grundschule 5/1992
- 📖 Korte, Jochen (1996): Soziale Erziehung in der Grundschule.  
In: Grundschule 1/1996, S. 50-52
- 📖 Krücken-Pasch, Gisela (1987): Vorurteile vermeiden. In: Hiel-  
scher, Hans (Hrsg.): Du und ich – ihr und wir. Konkrete Ar-  
beitshilfen für die soziale Erziehung. Dieck Verlag, S. 94-110

- 📖 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1992): Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung in NRW. Suchvorbeugung in der Grundschule. Baustein 3A. Erziehung und Unterricht. Soest: Soester Verlagskontor
- 📖 Lohrer, Konrad (1997): Förderung eines realistischen Selbstkonzepts. In: Grundschulmagazin Heft 1/1997, S. 39-42
- 📖 Lucht, Vera u.a. (1978): Soziales Lernen im Primarbereich. In: Prior, Harm (Hrsg.) (1978): Soziales Lernen in der Praxis. München: Juventa Verlag, S. 22-58
- 📖 Petermann, Franz; Senftleben, Simone (1990): Training sozialer Kompetenzen mit sehbehinderten Grundschulkindern. In: Heilpädagogische Forschung 2/1990, S. 53-60
- 📖 Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus Sicht des Kindes. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union
- 📖 Petillon, Hanns (1994): Wie gehen Kinder in den ersten Schuljahren miteinander um? Ein Untersuchungsbericht. In: Die Grundschule Heft 4/1994, S. 16-19
- 📖 Pfeifer, Kordula (1997): „Ich-mag-dich-ich-mag-mich-Spiele“. In: Grundschulmagazin Heft 1/1997, S. 25-26
- 📖 Schilling, Dianne (2000): Soziales Lernen in der Grundschule. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr
- 📖 Schottmayer, Georg (1997): Ich-Identität, soziale Kompetenz und Konfliktfähigkeit. In: Pädagogik 10/1997, S. 30-35
- 📖 Strittmatter, Roswit (1997): „Soziales Lernen“ – Ein sonderpädagogisches Curriculum zum Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen. Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen e.V. (Hrsg.) (1997): Soziale Kompetenzen – soziales Lernen. Bausteine zeitgemäßer Sehgeschädigtenpädagogik. Beilage zu Heft 3/97 blind / sehbehindert, S.38-52
- 📖 Strittmatter, Roswit (1995): Soziales Lernen – handelnd lernen. Kooperation. In: blind/sehbehindert 2/95

- 📖 Strittmatter, Roswit (1999): Soziales Lernen: ein Förderkonzept für sehbehinderte Schüler. Frankfurt am Main, u.a.: Lang-Verlag
- 📖 Strittmatter, Roswit / Kögel, Fritz (1989): Möglichkeiten sozialen Lernens mit sehbehinderten und blinden Schülern. In: blind/sehbehindert 3/1989
- 📖 Theis-Scholz, Margit/ Thuemmel, Ingeborg (1994): Freunde suchen - Freunde finden. Ein Projekt. In: Grundschulmagazin Heft 9/ 1994, S. 51-54
- 📖 Wagner, Jürgen (1994): Freundschaft im Grundschulalter. In: Grundschulmagazin Heft 9/1994, S. 4-6
- 📖 Walthes, Renate (1999): Förderschwerpunkt Sehen. In: Verband deutscher Sonderschulen (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 35-40

#### Umgang mit Verschiedenheit

- 📖 Antor, Georg (1991): Behinderte zwischen Gleichheit und Verschiedenheit. In: Pädagogik 1/1991,S. 29-32
- 📖 Beck, Johannes (2000): Vom Reichtum der Verschiedenheit und dem Recht, so oder anders zu sein. Vortrag der Universität Bremen mit Radio Bremen (13.01.2000), gesendet am 08. April 2000
- 📖 Bücken, Hajo (1991): Das Fremde überwinden: vom Umgang mit sich und anderen. Offenbach/M.: Burckhardthaus-Laetare Verlag
- 📖 Copray, Norbert (1995): Menschlicher Reichtum, der in die Zukunft trägt. Kleiner ethischer Streifzug durch die Widrigkeiten, füreinander anders zu sein. In: Fabriz, Friedrich /Rinck, Stefanie /Tettenborn, Michael (Hrsg.):Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Bonn: Reha Verlag GmbH

- 📖 Gerspach, Manfred (1999): Das Eigene und das Fremde. Gedanken zur Integration und zum Recht auf Verschiedenheit. In: Geistige Behinderung 3/1999, S. 228- 237
- 📖 Gogolin, Ingrid / Kalpaka, Annita (1993): Interkulturelle Bildung. Über die Fähigkeit zum Umgang mit Verschiedenheit. In: Pädagogik 5/1993, S. 52-55
- 📖 Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hrsg.) (1995): Materialien zur sonderpädagogischen Förderung. Auseinandersetzung mit dem Anderssein. Wiesbaden
- 📖 Hinz, Andreas (1995): Im Spannungsfeld von Homogenität und Heterogenität. Pädagogischer Umgang mit dem Anderssein in der Schule. In: Fabriz, Friedrich /Rinck, Stefanie /Tettenborn, Michael (Hrsg.): Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Bonn: Reha Verlag GmbH, S. 61-68
- 📖 Neumann, Johannes (1997): Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In: Neumann, Johannes: „Behinderung“ – Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. 2. Aufl. Tübingen: Attempto Verlag, S.21-43
- 📖 Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich
- 📖 Simon, Fritz B. (1995): Der Beobachter. In: Simon, Fritz B.: Die andere Seite der Gesundheit: Ansätze einer systemischen Krankheits- und Therapietheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag
- 📖 Sterck, Marita de (1996): Alle Menschen sind gleich – und jeder ist anders. München: Bertelsmann Verlag
- 📖 Valet, Wolfgang (1995): An der Grenze zwischen Vertrautem, Bekanntem und Unvertrautem, Fremden. Psychologische Aspekte des Andersseins. In: Fabriz, Friedrich /Rinck, Stefanie /Tettenborn, Michael (Hrsg.):Spuren. Gemeinsamer Unterricht

von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Bonn: Reha Verlag GmbH, S. 46-53

📖 von Lüpke, Klaus (1994): Die Gleichheit der Verschiedenen. In: von Lüpke, Klaus: Nichts Besonderes: Zusammen-Leben und Arbeiten von Menschen mit und ohne Behinderung. Essen: Klartext-Verlag

📖 Walthes, Renate (1997): Behinderung aus konstruktivistischer Sicht – dargestellt am Beispiel der Tübinger Untersuchung zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehschädigung. In: Neumann, Johannes: „Behinderung“ – Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. 2. Aufl. Tübingen: Attempto Verlag, S. 89-104

📖 Werning, Rolf (1995): Gleichheit, Verschiedenheit, Integration. Lehrer lernen ihre Kinder neu sehen. In: Pädagogik 10/1995; S. 30-33

## Sehschädigung

📖 Baacke, Dieter (1984): Die Sechs- bis Zwölfjährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

📖 Fritsch, Franz (1993): Das Auge. Unveröffentlichte Zusammenstellung zur Verwendung an Sehbehinderten- und Blindenschulen

📖 Mersi, Franz (1985): Pädagogische Sehschädigung: Definition, Konzept, Modell. In: Rath, Waltraud / Hudelmayer, Dieter (Hrsg.) (1985): Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. II). Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Berlin: Carl Marhold Verlag, S. 3-7

📖 Pschyrembel, Willibald (1994): Klinisches Wörterbuch. 257., neu bearbeitete Auflage. Berlin, New York: de Gruyter

- 📖 Rath, Waltraud (1987): Sehbehindertenpädagogische Grundfragen. In: Rath, Waltraud: Sehbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-34

## Unterrichtliche Gestaltung

- 📖 Cave, Kathryn / Riddell, Chris (1994): Irgendwie Anders. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger
- 📖 Dichanz, Horst (1980): Unterrichtsvorbereitung: Probleme, Beispiele, Vorbereitungshilfen. 4. verb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett
- 📖 Jank, Werner / Meyer, Hilbert (1991): Ratschläge für Stundenentwürfe. In: Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, S. 385 – 420
- 📖 Kroner, Bernd / Schauer, Herbert (1997): Unterricht erfolgreich planen und durchführen. Köln: Aulis-Verlag Deubner
- 📖 Kultusministerium des Landes NRW (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW – Evangelische Religionslehre. Düsseldorf: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
- 📖 Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) (1980): Richtlinien für die Schule für Sehbehinderte (Sonderschule) in NRW. Unveränderter Nachdruck 1991. Düsseldorf: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
- 📖 Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) (1980): Richtlinien für die Schule für Blinde (Sonderschule) in NRW. Düsseldorf: Greven Verlag
- 📖 Lange, Günter (2000): Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Bd.2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- 📖 Manteufel, Eva / Seeger, Norbert (1992): Selbsterfahrung mit Kindern und Jugendlichen. München: Kösel Verlag

- 
 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW – Sprache. Unveränderter Nachdruck 1996. Düsseldorf: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
- 
 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (1985): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW – Sachunterricht. Unveränderter Nachdruck 1996. Düsseldorf: Verlagsgesellschaft Ritterbach mbH
- 
 Rooyackers, Paul / Heerkens, Saskia (1999): Spiele zu Kinder- und Jugendbüchern – für Schule, Kinder- und Jugendarbeit. Mülheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr
- 
 Sahr, Michael (1994): Fünf mal Kinderbücher im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- 
 Sahr, Michael / Born, Monika (1993): Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- 
 Schulz, Gudrun (2000): Außenseiter als Thema der Kinder und Jugendliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Bd.2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren