Prävention von Schulabbruch durch inklusive Strategien

Handbuch für Multiplikatoren in der Lehrer*innen-Fortbildung

Quelle: Ana Cotta, „Bateu a saudade... faz um 31!!!“. Some rights reserved. Source: www.piqs.de

Erasmus+
PEARLS
Institut für Didaktik der Demokratie
Leibniz Universität Hannover

Herausgeber*innen

Meike Jens
Dirk Lange

Projektkoordination
Meike Jens

Projektmanagement
Dirk Lange

Projektkonzept
Meike Jens

Layout
Marion Rolfes

Autor*innen

Annette Barnscheidt
Angela Casariu
Erzsebet Csaky
Piroska Czifrik
Necmi Gündüz
Meike Jens
Zsuzsanna Komjáthy
Nevenka Lončarić Jelačić
Semih Marangoz
Sandra Moßner
Susan Navissi
Stefana Mariuca Nicolau
Tomislav Ogrinšak
Özlem Oktay
Ionut Stan
Csilla Stenczinger
Bernhard Stolz
Diana Szántó

Dieses Unterrichtsmaterial für einen Lehrer*innen-Fortbildungskurs wurde im Rahmen des ERASMUS+ Projekts PEARLS - Prävention gegen Schulabbruch mit inklusiven Strategien – entwickelt (Laufzeit 2014-2017).
Der Kurs fand erstmals vom 23.-30. April 2017 in Budapest statt.

Dieses Projekt wurde mit der Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser;
die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Projektnummer: NI-2014-1-DE03-KA201-001573
Vereinbarungsnummer: VG-SPS-NI-14-001573-3

Copyright
Alle Rechte vorbehalten. Der Inhalt dieser Publikation darf für pädagogische und andere nicht-kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden, unter der Voraussetzung, dass der folgende Name als Quelle in jeder Vervielfältigung angegeben ist: „Erasmus+ Projekt PEARLS – Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover“.

Alle Materialen können heruntergeladen werden:
https://www.pearls-erasmus.eu

Inhaltsverzeichnis

0 **Einleitung** 3

1 **Inklusion von Roma-Schüler*innen** 7

2 **Umgang mit Heterogenität – Diversity-Kompetenz im Unterricht** 37

3 **Schulen als Lerngemeinschaften** 77

Einleitung

Prävention von Schulabbruch durch inklusive Strategien – PEARLS – ist ein ERASMUS+ Projekt, welches von der Europäischen Kommission gefördert wird. Innerhalb des dreijährigen Projekts wurde eine Fortbildung für Lehrer*innen organisiert und durchgeführt, sowie Kursmaterial entwickelt, das sogenannte PEARLS Toolkit. Dieses kann von erfahrenen Trainer*innen in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden. Es besteht aus drei Modulen, die weiter unten erläutert werden. Ein Projektteam aus neun Institutionen in fünf Staaten hat die Materialien entwickelt. Sie wurden getestet, modifiziert und schließlich in sechs Sprachen übersetzt.

Politischer Hintergrund des Projekts

Das Märchen der „Reinheit“ scheint im heutigen Europa stetig populärer zu werden: Geschichten und Bilder von „homogener Bevölkerung“ und „natürlichen“ Familien finden immer mehr Anhänger. Einige Gruppen und Parteien versuchen, neue Regeln für Zugehörigkeit zu definieren, z. B. zu einer bestimmten Nation oder zu Europa, indem sie sozialdarwinistische Erklärungen liefern: einige Menschen seien wertvoll, andere wertlos. Dies verstößt gegen Verfassungen, gegen die Charta der Grundrechte der EU und gegen viele weitere demokratische Übereinkünfte.

Mit rassistischer Propaganda gegen Roma und andere Minderheiten hat Jobbik (eine rechtsextreme Partei in Ungarn) 20% der Wählerstimmen gewonnen (2014). Ähnliche Entwicklungen gibt es in vielen anderen europäischen Ländern.[1] Fanatiker und Populisten kämpfen gegen die menschliche Fähigkeit, Diversity wertzuschätzen. Diese Mischung aus Religionen, Herkünften, Praktiken und Gewohnheiten, körperlichen Ausprägungen und Sexualitäten in unseren Gesellschaften, scheint eine äußerst beängstigende Sache für Viele zu sein.

Diversity und Inklusion

„Diversity“ ist eines der zentralen Konzepte des PEARLS Projekts. Jeder Schüler und jede Schülerin sollte die Freiheit und Möglichkeit haben, seine bzw. ihre Persönlichkeit zu entfalten. Ein Kind gehört möglicherweise zu einer bestimmten Gruppe (Religionsgemeinschaft, nationale Minderheit etc.), die ihn*sie zu einem gewissen Grad geprägt hat. Gleichzeitig sollte ein Kind, das einer Minderheit angehört (z. B. Roma) oder eine Migrationsgeschichte hat, auch als Individuum betrachtet und behandelt werden. Nicht jede Äußerung des Kindes und nicht jedes Verhalten kann mit seinem*ihrem Hintergrund erklärt werden. Denn das hieße, dass das Kind an seine Gruppe bzw. Community festgebunden ist, wie eine Marionette. Die Fäden symbolisieren die stereotypen Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft über die jeweilige Gruppe. Auf diese Weise könnte das Kind seine einzigartige Persönlichkeit nicht entfalten.

---

1 Zum Beispiel Ukip in Großbritannien, Front National in Frankreich, PiS in Polen, NPD und AfD in Deutschland, HČSP in Kroatien, Goldene Morgenröte in Griechenland und Schwedendemokraten etc.

Wir denken, dass es in jeder Klasse und in jeder Schule Respekt für unterschiedliche Zugehörigkeiten UND gleichzeitig für Individualität geben sollte. Wir gehen davon aus, dass dies eine wichtige Voraussetzung für Schüler*innen ist, um motiviert zu sein.

John Hattie, ein bekannter Bildungsforscher hat in einer Metastudie herausgefunden, dass der Einfluss des*der Lehrers*in auf den Lernerfolg von Schüler*innen mit 30% herausragend hoch ist. Weitere wichtige Faktoren sind der soziale Hintergrund und der Freundeskreis.[1]

Wir sind uns der immensen Arbeitsbelastung von Lehrer*innen bewusst. Denn die Mehrheit unseres Teams besteht aus Lehrkräften. Der Fortbildungskurs ist so konzipiert, das der Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmer*innen sowie die Diskussion über erfolgreiche pädagogische Ansätze im Vordergrund stehen. Darüber hinaus hoffen wir, dass unsere Impulse Lehrer*innen dazu inspirieren, ihre Einstellungen und ihre Lehrpraxis zu reflektieren. Auf diese Weise tragen einige Kollegen*innen vielleicht zukünftig dazu bei, Inklusion in europäischen Schulen umzusetzen bzw. stärker zu verankern.

Das Konzept der Inklusion bedeutet, gerechte Zugangsbedingungen für Individuen und Gruppen zu schaffen, für die es schwierig ist, an Angeboten der Mehrheitsgesellschaft teilzunehmen. Einige Gruppen haben geringere Chancen die Schule mit einem Abschluss zu beenden als andere. Studien zeigen, dass die Abbruchrate der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte sowie den Roma wesentlich höher ist als der Durschnitt.

Schulabbruch

Die Definition von Schulabbruch, welche auf EU Ebene verwendet wird, meint: Junge Menschen, die das Bildungssystem lediglich mit der Abschluss der Sekundarstufe 1 oder früher verlassen und danach nicht weiter in Bildungs- oder Trainingsprozesse involviert sind. Europäische Schulabbruchraten beziehen sich somit statistisch auf die o.g. Gruppe der 18- bis 24-Jährigen.[2] Wenn in der hier vorliegenden Publikation von Schulabbruch die Rede ist, sind damit alle Formen des Schulabgangs gemeint, die vor Abschluss der Sekundarstufe 2 stattfinden.

Faktoren die zu Schulabbruch führen sind vielfältig

Auf einer individuellen Ebene können die Gründe mit gesundheitlichen, persönlichen oder emotionalen Schwierigkeiten von jungen Menschen zusammenhängen, was oft mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien verbunden ist. Auf Schulebene können es folgende Faktoren sein: angespannten Stimmung in der Schule, Mobbing und schlechte Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Wenn Schüler*innen denken, dass ihre Stimme in der Schule nicht zählt, weil es keine Beteiligungsmöglichkeit gibt, verlieren sie das Interesse und es besteht das Risiko für Schulabbruch (ebd.: 11).

Auch auf struktureller Ebene können sich unflexible Bildungswege und frühe Aufteilung der Schüler*innen in unterschiedliche Schulstufen negativ auswirken (ebd.: 9).

1 Hattie, John A. C. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Oxford

2 European Commission (2013): Reducing Early School Leaving. Key Messages and Policy Support. Final Report of the Thematic Working Group Early School Leaving. Brussels, S. 6

Innerhalb des PEARLS Projekts gibt es Maßnahmen gegen Schulabbruch auf der Präventions- und der Interventionsebene. Die Unterstützungsangebote (wie z. B. Mentorprogramm) und die Einbeziehung von Eltern beziehen sich auf Intervention, während der 6-tägige Fortbildungskurs zur Prävention zählt. Wir haben den Kurs in drei Module eingeteilt:

1. INKLUSION VON ROMA-SCHÜLER*INNEN

Die größte Minderheit in Europa sind Roma. Sehr häufig sind Roma mit Hass, Demütigung und Diskriminierung konfrontiert. Strukturelle Probleme wie inakzeptable Wohnbedingungen in allen europäischen Ländern wirken sich negativ auf die Bildungssituation von Roma-Kindern aus. Indem wir die strukturellen und die historischen Dimensionen einbeziehen, geben wir den Kursteilnehmer*innen die Möglichkeit, neue Bilder und Erzählungen von Roma kennenzulernen. Dieses Neue kann alte, möglicherweise stereotype Vorstellungen perforieren und somit weniger mächtig machen. Das übergeordnete Ziel besteht darin, Lehrer*innen zu ermutigen, ressourcenorientiert mit Roma-Kindern zu arbeiten.

2. UMGANG MIT HETEROGENITÄT – DIVERSITY-KOMPETENZ IM UNTERRICHT

Hier lernen Lehrer*innen, wie wichtig es ist, Schüler*innen faire Lernchancen zu bieten, unabhängig von den jeweiligen Identitäten. Lehrer*innen erhalten in diesem Modul die Möglichkeit, darüber zu diskutieren, was es bedeutet, Diversity in ihrer Klasse zu erkennen und zu akzeptieren. Es wird eine Extra-Einheit zum Thema Herausforderung geben: Welche Äußerungen und welches Verhalten sind akzeptabel? Und ab wann sollten welche Schritte eingeleitet werden, weil Grenzen überschritten wurden?

3. SCHULEN ALS LERNGEMEINSCHAFTEN

Die Teilnehmer*innen erfahren, dass die Schule als Institution nicht neutral ist, sie kann ebenfalls zu Ausschluss und Diskriminierung beitragen. Darüber hinaus können sie lernen, wie andere Akteure involviert werden können (z. B. Eltern, Repräsentanten von Communities etc.), um Schulen zu Lerngemeinschaften auszubauen. Dieses, sowie weitere Dinge, können Teil eines kleinen Aktionsplans sein, der in der eigenen Schule umgesetzt wird, sodass sie ein Stück weit inklusiver wird.

Wir sind uns bewusst, dass eine drastische Verringerung der Schulabbrecherquoten nur mit radikalen Veränderungen auf politischen Ebenen zu erreichen ist, z. B. hinsichtlich des Kampfes gegen Armut und Arbeitslosigkeit.

Wir hoffen, dass der Kurs gut umsetzbare Ideen und anschlussfähiges Hintergrundwissen enthält, sodass einige Lehrer*innen als Multiplikator*innen fungieren – für ihre Kolleg*innen und für ihre Schüler*innen.

Das PEARLS TEAM

Das PEARLS Projekt Team

Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Institut für Didaktik der Demokratie

Deutschland

Humanistischer Verband Deutschlands
Abteilung Lebenskunde

Deutschland

Artemisszio Stiftung

Ungarn

Losonci Grundschule

Ungarn

Verein für Solidarität und Unterstützung von Roma

Türkei

Mustafa Necati Grundschule

Türkei

Verein „Gipsy Eye“

Rumämien

Cozmesti Grundschule

Rumämien

Agentur für Aus-und Fortbildung von Lehrer*innen

Kroatien

Inklusion von Roma-Schüler*innen

01 MODUL

EINLEITUNG

Das allgemeine Ziel dieses Moduls ist es, die Vorstellungen, die wir möglicherweise über Roma haben, in Frage zu stellen. Wir werden Mythen und Legenden sowie stigmatisierende Vorstellungen genauer betrachten. Ziel ist es, ein besseres Verständnis von der größten Minderheit Europas zu bekommen und eine differenziertere Betrachtungsweise zu ermöglichen. Dies ist ein erster Schritt für die Kursteilnehmer*innen, um sich gegen Vorurteile zu engagieren und den Weg zur Chancengleichheit für Roma Kinder zu ebnen.

Einige einleitende Fakten über die Roma

Die Roma kommen ursprünglich aus Nord-West Indien, was bewiesen werden konnte, da Romani, die Sprache der Roma, mit Sanskrit verwandt ist. Am Ende des 15. Jahrhunderts wurden Sinti und Roma in Aufzeichnungen fast aller europäischen Länder erwähnt. Der Begriff Roma wird gewöhnlich in Grundsatzdokumenten und Diskussionen der EU verwendet, obwohl er diverse Gruppen wie „Travellers“ (Vereinigtes Königreich), Manouches, Gitans (Frankreich, Spanien), Ashkali (Albanien), Sinti (West- und Zentraleuropa) sowie Boyash, Romungro (Ungarn) umfasst. Für all diese Gruppen gibt es einen weiteren Begriff, den die meisten Roma als diskriminierend auffassen: „Zigeuner”.

Das Lied „Gelem, Gelem“ gilt für viele Roma als gemeinsame Hymne, zudem gibt es eine Flagge, die allerdings nicht von allen Roma bzw. Roma-Communities anerkannt wird. Viele Roma sprechen Romanes bzw. Romani, es gibt über 100 Dialekte. Nicht alle Roma sprechen Romanes, z.T. weil die europäischen Staaten diese Sprache nicht ausreichend anerkannt bzw. gefördert haben.

Die soziale Situation und die Bildung von Roma in Frankreich (Manouches, Gitans, etc.) und Roma in Rumänien (Ursari, Caldarari, Aurari, Ciurari) kann sehr unterschiedlich sein. Selbst innerhalb eines Landes kann sich die Situation einer Roma-Familie stark von der in einem anderen Landesteil unterscheiden.

Leider haben alle Roma in Europa auch heute noch eines gemeinsam. In ganz Europa sind sie Diskriminierung, Erniedrigung und Hass ausgesetzt. Vor Jahrhunderten hatte Antiziganismus eine stark religiöse Komponente. Mitglieder der Minderheit wurden oft als Heiden stigmatisiert oder beschuldigt, Verbündete des Teufels zu sein. Während der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland (1933-1945) wurden rund 500.000 Roma in Todeslagern und sogenannten Konzentrationslagern ermordet, mit dem Ziel, die ganze Minderheit auszulöschen. Mitglieder der Roma-Gemeinschaften kämpften jahrzehntelang, bis die deutsche Regierung schließlich den Völkermord anerkannte (1985), was zu materieller „Entschädigung“ führte. Obwohl es viele Gesetze zur Förderung der Rechte der Roma in den europäischen Ländern gibt und zahlreiche Projekte versuchen, ihre Situation zu verbessern, sind die tief verwurzelten Vorurteile schwer zu überwinden.

01 MODUL

TEIL		TITEL DER UNTEREINHEIT	ZIELSETZUNG	DAUER
		Einleitung	Erläuterung des Themas und allgemeine Informationen über Roma. Schaffung einer angenehmen Atmosphäre unter den Teilnehmer*innen.	15 min.
1		Sar San? Con san? (Wie geht's dir? Wer bist du?)	Maßnahmen erarbeiten, die die Teilnehmer*innen umsetzen können, um Schulabbrüche zu verhindern.	3 Std. 20 min.
	1.1	Lehrer*innen berichten über ihre Erfahrungen/ Ergebnisse		1 Std. 30 min.
	1.2	Die Zukunftsaussichten eines/ einer fiktiven Roma-Schülers*-Schülerin bzw. eines/ einer fiktiven Nicht-Roma Schülers*-Schülerin		30 min.
	1.3	SWOT Analyse – ein Roma Schüler*eine Roma Schülerin macht einen Schulabschluss		1Std. 20 min.
2		Katar SAN? (Woher kommst du?)	Recherche über die unterschiedliche Wohnsituation von Roma und die Auswirkungen auf die Bildungssituation	2 Std.
	2.1	Recherche zu Wohnverhältnissen		1 Std. 45 min.
	2.2	Auswirkungen auf die Bildung von Schüler*innen		1 Std. 15 min.
3		Stolz darauf, Roma zu sein	Beispiele von Roma, die einen Schulabschluss haben und ihrer Identität positiv gegenüber stehen Die (Selbst-)Wahrnehmung so zu verändern, dass das Roma-Sein nicht mehr als Hindernis im Bildungsprozess angesehen wird	1 Std. 30 min.
	3.1	Vorbilder		30 min.
	3.2	Schritte, die Zuhause umsetzbar sind, um die Bildungssituation von Roma-Schüler*innen zu verbessern.		1 Std.
			Geschätzte Gesamtdauer (ca.) 7 Std.	

01 MODUL

Ziele:	**DIE TEILNEHMER*INNEN SOLLEN** • in der Lage sein, Stereotype zu hinterfragen und die komplexe Situation von Roma in Europa besser zu verstehen. • die Kultur der Roma schätzen lernen und verstehen, dass nicht das Roma-Sein ein Problem ist, sondern das diskriminierende Verhalten gegen sie. • Möglichkeiten bekommen, um über ihre Einstellungen und ihr Verhalten zu reflektieren, in Bezug auf faire Behandlung von Roma-Schüler*innen • dabei unterstützt werden, eine Atmosphäre der Zugehörigkeit für alle Schüler*innen zu kreieren.
Zielgruppe:	Lehrer*innen, Jugendarbeiter*innen und pädagogische Mitarbeiter*innen, ab 16 Jahren
Raum:	ein großer Raum mit Platz zum Bewegen, bewegliche Tische und Stühle
Material:	Laptops, Beamer, Internet, Flipcharts und Filzstifte
Zeit:	7 Stunden (weniger, wenn die Moderation sich auf bestimmte Aspekte fokussiert bzw. bestimmte Einheiten auslässt)
Ablauf:	Die Lehrer*innen darin unterstützen, ihre Roma-Schüler*innen zu verstehen und ihre Stärken und Schwierigkeiten differenziert zu sehen. Möglichkeiten eröffnen, wie man mit den Schwierigkeiten umgehen kann Schlüsselfaktoren identifizieren, die zu Schulabbruch führen Maßnahmen kennen lernen, die Lehrer*innen bzw. Schulleitung etc. umsetzen können, um Schulabbruch verhindern

TEIL 1	1. SAR SAN? CON SAN? (WIE GEHT'S DIR? WER BIST DU?)
Einleitung:	In dieser Einheit haben die Lehrer*innen die Möglichkeit, ihre Roma-Schüler*innen besser kennen zu lernen. Wenn ein Kind jeden Tag zu spät zur Schule kommt oder gar nicht erscheint, gibt es einen Grund dafür. Diese Gründe zu kennen ist der erste Schritt, um angemessen zu reagieren, auf individueller als auch auf institutioneller Ebene.
Ziele:	• Die Lehrer*innen darin unterstützen, ihre Roma-Schüler*innen zu verstehen und ihre Stärken und Schwierigkeiten differenziert zu sehen. Möglichkeiten eröffnen, wie man mit den Schwierigkeiten umgehen kann • Schlüsselfaktoren identifizieren, die zu Schulabbruch führen • Maßnahmen kennen lernen, die Lehrer*innen bzw. Schulleitung etc. umsetzen können, um Schulabbruch verhindern
Zeit:	3 Std. 20 min.

TEIL 1.1	LEHRER*INNEN BERICHTEN ÜBER IHRE ERFAHRUNGEN
Einleitung:	Vor Kursbeginn werden die Lehrer*innen gebeten, Informationen über die Roma in ihrer Stadt oder Region zu sammeln.
Vorgehensweise vor dem Kurs:	Die Lehrer*innen bekommen ca. vier Wochen vor dem Kurs eine E-Mail mit der u.s. Tabelle und dem zugehörigen Text. Lehrer*innen, die keine Roma-Schüler*innen in ihrer Klasse haben, führen eine kleine Recherche über Roma in ihrer Stadt bzw. ihrer Region durch. Diejenigen, die Roma-Schüler*innen in der Klasse haben, finden mehr über diese und deren Familien heraus.

TABELLE FÜR LEHRER*INNEN

a) Falls Sie nicht direkt mit Roma-Schüler*innen arbeiten: Was wissen Sie über Roma in ihrer Stadt/Region – allgemein? (Fragen 1-2) b) Falls Sie direkt mit Roma-Schüler*innen arbeiten, beziehen Sie sich bitte auf deren Situation (Fragen 1-4).	
1. Welche Lebensbedingungen haben die Roma-Familien? Welche Traditionen und Bräuche haben sie gegebenenfalls? Womit verdienen sie ihren Lebensunterhalt? Wie lange leben sie schon in der Region?	
2. Sprechen sie Romanes? Zu welcher Gruppe von Roma gehören sie genau? (z.B. Calderash, Lovari, Askali?) Wie nennen sie sich selbst? *Bitte schauen Sie in den Anhang B1 für die Roma-Gruppen.	
3. Wie gut sind die Roma-Schüler*innen in der Schule? Falls die Kinder Probleme haben (in Bezug auf das Lernen oder auch andere) bitte nennen Sie sie hier.	
4. Welches Bildungsniveau haben die Eltern? Wie unterstützen die Eltern die Schüler*innen in der Schulausbildung?	

Bitte bereiten Sie eine kurze Power Point Präsentation oder eine andere Präsentation vor. Wenn Sie eine Gruppe von Lehrer*innen sind, die an einer Schule unterrichten, erstellen Sie bitte gemeinsam eine Präsentation. Sie sollte höchstens (!) 10 Minuten dauern. Fotos, Videos, Landkarten, Artikel oder jegliche Art von Informationen über Roma aus Ihrem Arbeitsumfeld können Sie gerne verwenden.

Ablauf:	• Jede Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse. Der*die Kursleiter*in achtet darauf, dass die 10 Minuten eingehalten werden und er*sie notiert mögliche Schwierigkeiten von Roma-Kindern, die Lehrer*innen erwähnen. Die anderen Lehrer*innen werden ermutigt, Fragen/ Kommentare auf Karteikarten zu notieren, ein Thema auf eine Karte, sodass die Karten anschließend eingesammelt werden können. • Danach findet eine allgemeine Diskussion statt, moderiert von einem Kursleiter*einer Kursleiterin, der*die viel Wissen über verschiedene Roma-Gruppen und viele Berührungspunkte mit Roma hat, z.B. über die Arbeit oder privat.

Material:	Beamer, Laptop, Filzstifte, Karteikarten
Zeit:	10 Min. Präsentation pro Gruppe plus 5 Minuten Zeitpuffer – 15 Min. pro Gruppe. 30 Min. für die Diskussion nach den Präsentationen.
Auswertung/Hinweise für die Trainer*in:	Zuhause bereiten die Lehrer*innen kurze Power Point Präsentationen mit möglichen Schwierigkeiten von Roma-Schüler*innen vor. In der Diskussion nach den Gruppenpräsentationen ist es entscheidend, dass der*die Trainer*in auch auf Positives hinweist, um Lehrer*innen zu motivieren und zu bestärken. Positive Beispiele und kleine Erfolgsgeschichten von Roma-Schüler*innen ermutigen sie, ihre Unterstützung für Roma-Kinder fortzusetzen. **Sie können z.B. folgende Fragen verwenden:** Was war ein glücklicher /guter Moment, den Sie mit den Kindern geteilt haben? Bitte beschreiben Sie eine Situation, in der Sie einen Schüler*eine Schülerin unterstützen konnten. Wie sah der Erfolg aus? Wenn Sie an eine schwierige Situation denken im Unterricht oder hinsichtlich der privaten Situation eines Schülers*einer Schülerin – welche Personen haben Ihnen geholfen? Zum Beispiel indem sie Ihnen einen Rat gegeben haben, indem sie Ihnen in der Praxis geholfen haben, eine Lösung zu finden oder die Situation zu verbessern?

TEIL 1.2	ZUKUNFTSAUSSICHTEN EINES/EINER FIKTIVEN ROMA-SCHÜLERS*SCHÜLERIN BZW. EINES/EINER FIKTIVEN NICHT-ROMA SCHÜLERS*SCHÜLERIN
Ziele:	• Perspektivenwechsel: Der Lehrer*die Lehrerin schlüpft in die Rolle des Kindes, um die Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. • Mögliche Stereotypen über Roma aber auch über das „typische" Erscheinungsbild sowie die Rollen von Jungen und Mädchen werden in der Diskussion in Teil B.2 angesprochen. Die Schreibweise zum Beispiel, „er*sie" bezieht sich auf Personen, die nicht in die männliche oder weibliche Kategorie passen oder passen wollen.
Material:	Auf einem Blatt oder auf dem Flipchart ist folgendes sichtbar: Die Beschreibung des Kindes sollte folgendes beinhalten: • Name • Geschlecht • ein Urlaub, von dem er*sie träumt • Lieblingsbücher • Lieblingsmusik • Religion/keine Religion • Dinge, in denen er*sie gut ist (jeder*r kann etwas: Fahrrad fahren, Witze erzählen, Musik, laufen, ein bestimmtes Schulfach, etc.) • Was für Freund*innen hat er*sie • Was möchte er*sie später beruflich machen? • Andere Dinge, die die Lehrer*innen gerne hinzufügen würden
Zeit:	• 30 Min.

Ablauf:	• Lehrer*innen bilden Gruppen, mit mindestens zwei Personen pro Gruppe, idealerweise gibt es Vierergruppen. • Die Lehrer*innen werden aufgefordert, den Umriss eines Kindes auf A3 Papier zu zeichnen. • Auf einem Flipchart-Blatt oder einer Power Point Folie sind die unten genannten Aspekte für alle sichtbar. Hinsichtlich dieser Aspekte entwickelt jede Gruppe ein Porträt eines „fiktiven" Schülers aus einer Roma-Gemeinschaft oder aus einer nicht-Roma-Gemeinschaft. Jede Gruppe entscheidet sich für nur ein Porträt. • Die Moderation stellt sicher, dass es die gleiche Anzahl von Roma- und nicht-Roma Schüler-Porträts gibt.

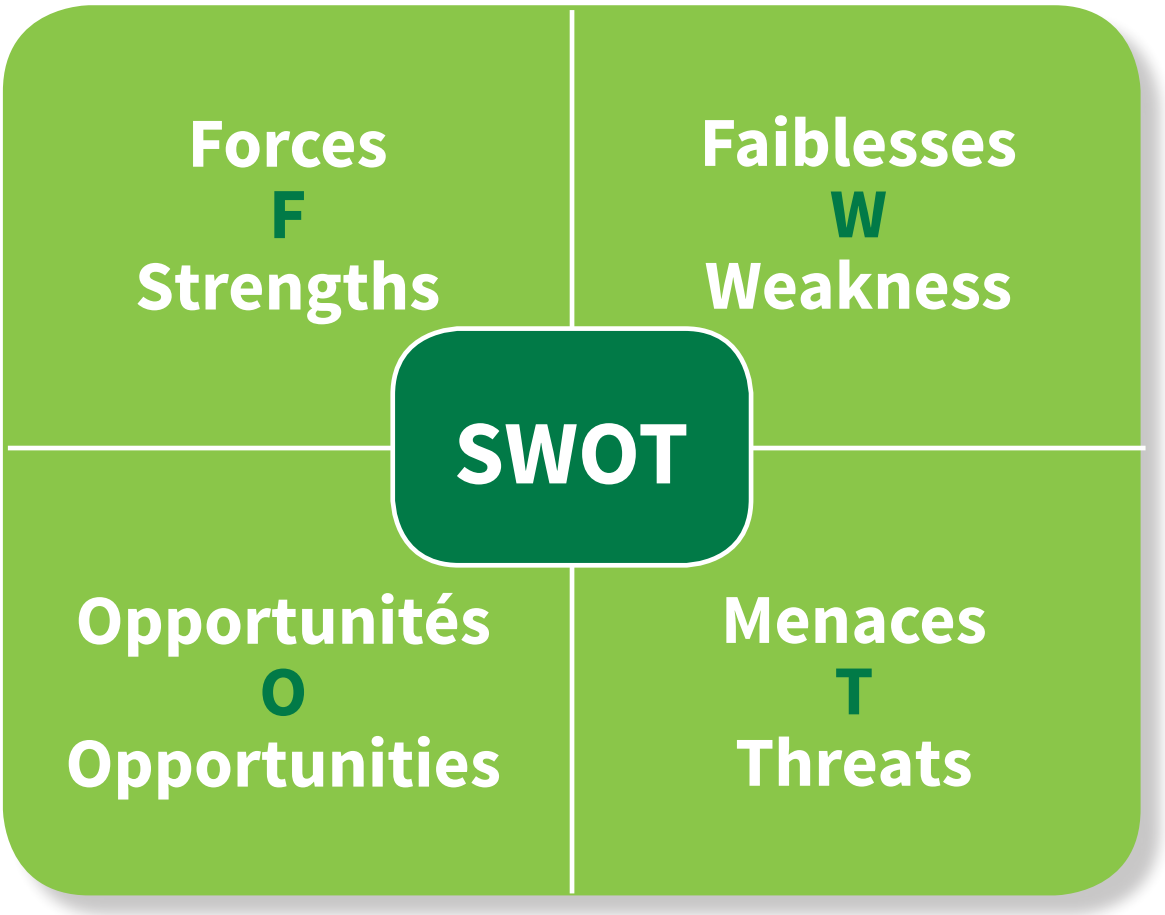
TEIL 1.3	SWOT-ANALYSE – ROMA-SCHÜLER*INNEN SCHLIESSEN DIE SCHULE AB
Einleitung:	Nachdem die Teilnehmer*innen ihre Porträts fertig gestellt haben, werden sie aufgefordert, eine SWOT-Analyse durchzuführen. Der Gegenstand der Analyse ist die Erlangung eines Schulabschlusses durch eine fiktive Schülerin*einen fiktiven Schüler. Eine SWOT-Analyse gruppiert die Kerninformationen in zwei Hauptkategorien: *(A) Interne Faktoren – die Stärken und Schwächen eines Schülers*einer Schülerin: Selbstbewusstsein, kognitive Fähigkeiten, Talente.* *(B) Externe Faktoren – die Möglichkeiten und Gefahren ausgehend von den äußeren Faktoren der Situation des Schülers*der Schülerin: die Situation, in der er*sie lebt: Nachbarschaft, Stadtteil, Wohnsituation, Unterstützung von anderen, Diskriminierung, positive Diskriminierung.* Hinweise für den Moderator*die Moderatorin: Meinungen sind relativ. Die Analyse kategorisiert die internen Faktoren in „Stärken" und „Schwächen", abhängig von deren Auswirkung auf die jeweiligen Ziele. Etwas, das möglicherweise bedeutsam für die Erreichung eines Ziels ist, ist möglicherweise irrelevant für andere Ziele. Ein Beispiel: Wenn ein Teilnehmer sich ausdenkt, dass eine Schülerin eine gute Sängerin oder Tänzerin ist, kann dies intern als Stärke gesehen werden, da die Schülerin wahrscheinlich durch die Aktivität Selbstvertrauen gewinnt. Hinsichtlich der externen Faktoren sind die Fähigkeiten zu singen/ tanzen relevant, wenn die Schülerin eine Karriere im Showgeschäft anstrebt. Wohingegen: Wenn sie Ingenieurin werden möchte, sind in erster Linie andere Fähigkeiten von Bedeutung.

Zeit:	1 Std. 20 Min.
Ziele:	• Hindernisse beim Abschließen der Schule für viele Schüler*innen aus Roma-Gemeinschaften und aus anderen benachteiligten Gruppen. • Austausch zwischen den Teilnehmer*innen Möglichkeiten, Roma-Schüler*innen dabei zu unterstützen, einen Schulabschluss zu machen.
Ablauf:	1. Jede Gruppe präsentiert ihre Porträts im Plenum; hier beträgt der Zeitrahmen 10 Minuten für jede Gruppe. 2. Diskussion mit der Gruppe über die Ergebnisse. Haben alle Kinder die gleichen Chancen, die gleichen Stärken, Kompetenzen, die gleiche Unterstützung? 3. Die meisten Schüler*innen, die regelmäßig diskriminiert werden, entwickeln Reaktionen und spezielle Fähigkeiten und Kompetenzen, um sich gegen die Diskriminierung zu schützen bzw. um Barrieren zu überwinden. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen sind das? 4. Kennen Sie Beispiele von Roma-Schüler*innen, die in der Schule erfolgreich waren? Was sind die Faktoren für den Erfolg? 5. Fazit: Was kann a) jeder von uns und b) die Schule als Institution tun, um die Situation der Kinder zu verbessern?
Hinweise:	Frage 4 und 5: Diese Fragen werden in Abschnitt 3 genauer diskutiert. Dort werden die Lehrer*innen aufgefordert, konkrete Handlungspläne für ihre Schule zu erstellen, um Roma-Schüler*innen zu unterstützen. Daher ist ein Brainstorming bei Frage 5 ausreichend. Damit die Lehrer*innen ihre Gedanken, Meinungen und Gefühle ausdrücken können, muss der Moderator*die Moderatorin für eine angenehme und offene Atmosphäre sorgen.
Material:	Arbeitsblatt SWOT-Analyse
Zeit:	1 Std. 20 Min.
Auswertung:	Während der Diskussion sollte der*die Kursleiter*in darauf achten, dass nicht nur Defizite im Fokus stehen. Wie die oben gestellten Fragen andeuten: Die Roma-Schüler*innen haben wie alle anderen Schüler*innen auch Stärken, Talente und Kraft. Dies sollte ebenfalls einen Teil der Diskussion ausmachen, obwohl Roma (Kinder und Erwachsene) zu einer Gruppe gehören, die stark diskriminiert wird.

ARBEITSBALTT SWOT-ANALYSE

STÄRKEN

SCHWÄCHEN

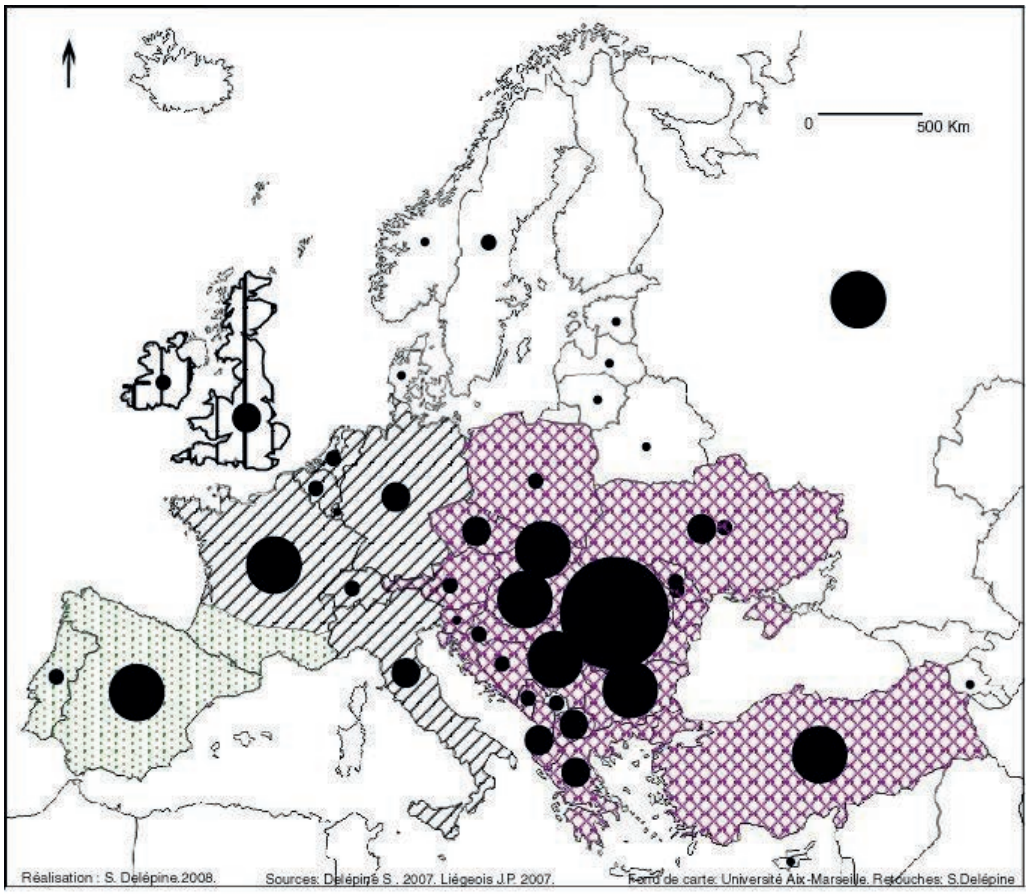


MÖGLICHKEITEN / CHANCEN

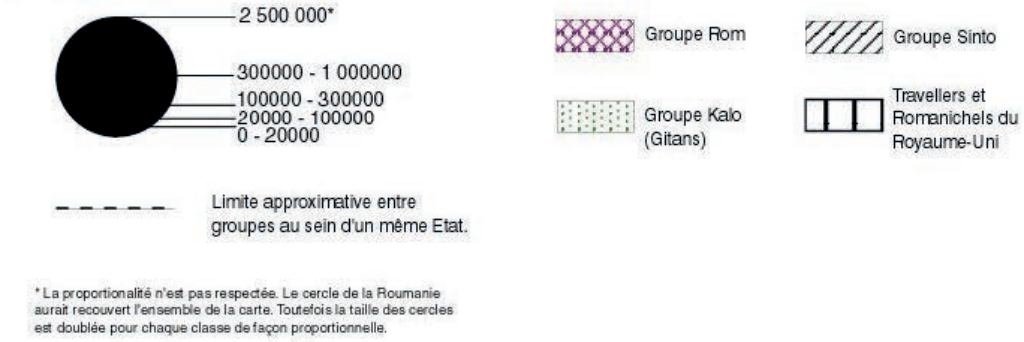
GEFAHREN

01 MODUL

ANHANG FÜR B.1 ROMA-GRUPPEN



A. Geschätzte Anzahl von Roma pro Land



Unter Berücksichtigung der geografischen Gebiete und der Bevölkerung können wir drei Gruppen bestimmen:

1. Die Roma aus dem östlichen Europa, hauptsächlich repräsentiert von Gruppen, die Bezüge zu den Kalderaš/Čurari/Lovari haben (hinsichtlich Anzahl und geografischer Verteilung)

2. Die Roma aus Zentraleuropa: Sinti- und Roma-Familien

3. Calé (spanische und portugiesische Roma)

Sowie einige eigenständige Gruppen, die in keine der oben genannten Gruppen einbezogen werden können: Khoraxané, Boyaš, Karpaten-Roma, Kaale, süditalienische Roma aus dem Balkan, griechische Roma, armenische Lom, etc.

TEIL 2	KATAR SAN? (WOHER KOMMST DU?)
Einleitung:	In Rumänien und auch in anderen Ländern ist die sozioökonomische Situation von Roma unterschiedlich. Somit sind die Lebensbedingungen zwischen den einzelnen Roma-Gruppen sowie innerhalb einer Roma-Gruppe verschieden. Von Land zu Land, von Region zu Region gibt es Unterschiede hinsichtlich des Ortes, wo Roma leben bzw. gezwungen wurden, sich niederzulassen. Es gibt Städte, wo die Roma die gleichen Annehmlichkeiten wie ihre Nicht-Roma Nachbar*innen genießen. In anderen Teilen kann die Situation folgendermaßen aussehen: Es gibt Straßen ohne Elektrizität, Asphalt oder fließendes Wasser – hier leben die Roma bzw. sie müssen hier leben. Und direkt um die Ecke gibt es Infrastruktur – hier leben die Nicht-Roma. Um Gründe für diese Ungleichheit zu finden, schlagen wir eine forschungsorientierte Vorgehensweise vor, in Kleingruppen werden die Teilnehmer*innen Recherchen zu unterschiedlichen Themen durchführen.
Ziele:	• Die Teilnehmer*innen erarbeiten historische Fakten, die die heutige Situation der Roma beeinflussen. • Mehr über die unterschiedlichen Wohnsituationen von Roma erfahren, eine differenziertere Sichtweise schärfen. Lernen, wie die Wohnsituation das Phänomen des Schulabbruchs beeinflusst. • Empathie für Roma und andere benachteiligten Menschen fördern.
Zeit:	ca. 2 Std.
Ablauf:	Gehen Sie sicher, dass der Raum groß genug für alle Teilnehmer*innen ist. Stellen Sie Artikel aus Zeitungen, Bücher und Zeitschriften bereit sowie Computer mit Internetzugang. Es sollte genug Raum und genügend Tische geben, so dass die Teilnehmer*innen ihre Recherche durchführen können.

TEIL 2.1.	RECHERCHE
Ziele:	Die Teilnehmer*innen führen kurze Recherchen durch, um ein besseres Verständnis der Lebensbedingungen von Roma-Familien und Roma-Communities in verschiedenen Ländern zu erlangen.
Zeit:	45 Min.
Gruppengröße:	mind. 12 bis max. 36 Personen
Ablauf:	Bitte teilen Sie die Teams in 6 Gruppen ein (je nach Gesamtanzahl; mindestens zwei Teilnehmer*innen pro Gruppe). Die Gruppen sollten aus Teilnehmer*innen aus dem gleichen Land bestehen. Jede Gruppe wird aufgefordert, ein oder zwei der unten genannten Themen, z.B. Sklaverei und/oder Roma-Aktivismus zu lesen und kurz zu diskutieren. Alle Themen sind auf Rumänien bezogen. Die Aufgabe für die Teilnehmer*innen besteht darin, ähnliche Beispiele in ihrem eigenen Land/ihrer eigenen Region zu finden. Die Recherche soll auf verlässlichen Internetquellen, Büchern (nutzen Sie die angehängte Bibliographie), Zeitungen, Filmen etc. basieren. Am Ende sollen die Teilnehmer*innen ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen. Dies kann entweder auf einem Flipchart oder mit einer kurzen Power Point Präsentation gemacht werden.

GRUPPE 1: SKLAVEREI: DIE FESSELN SPRENGEN

Der die erste schriftliche Erwähnung hinsichtlich des Verkaufs von Roma-Sklaven stammt aus Rumänien aus dem Jahre 1385. Später, im Jahre 1445, soll Prinz Vlad Dracul aus der Walachei 12.000 Roma aus Bulgarien entführt und sie zu Zwangsarbeit genötigt haben. Die ersten Anti-Roma Gesetze wurden 1471 in der Schweiz verabschiedet und im gleichen Jahr wurden 17.000 Roma von Stephan dem Großen für Sklavenarbeit nach Moldawien transportiert. Der Kodex von Basil dem Wolf von Moldawien, aus dem Jahre 1654, beinhaltete Verweise zur Behandlung von Sklaven, inklusive der Todesstrafe bei Vergewaltigung einer Nicht-Roma Frau durch einen Rom. Nichtsdestotrotz schaffte es der Osmanische Gerichtshof im Jahre 1800, die Gesetze strenger zu gestalten, und nahm im Jahre 1818 die folgenden Gesetze in den Kriminalkodex der Walachei auf: „Zigeuner sind als Sklaven geboren", „Jeder, der eine Sklavin als Mutter hat, ist ebenfalls ein Sklave" und „Jeder Zigeuner ohne Besitzer ist der Besitz des Prinzen". Mitte des 19. Jahrhunderts begannen sich die ökonomischen und sozialen Veränderungen auf die rumänischen Fürstentümer auszuwirken.

"For sale, a prime lot of Gypsy slaves, to be sold by auction at the Monastery of St.Elias, 8 May 1852, consisting of 18 men, 10 boys, 7 women and 3 girls: in fine condition." Wallachia.

From: Hancock, Ian (1989): The Pariah Syndrome. An account of gypsy slavery and persecution.

Moldawien und die Walachei zielten darauf ab, als ein Teil des neuen Europa angesehen zu werden und nahmen sich Frankreich als Vorbild. Und in Frankreich wurde Sklaverei vermehrt als barbarisch und als unmenschlicher Anachronismus angesehen. Am 25. September 1848 demonstrierten Studierende öffentlich in Bukarest und zerrissen eine Kopie der Satzungen, die die Sklaverei betrafen. Als Resultat der Unruhen stimmte die Moldawische Generalversammlung geschlossen für die Abschaffung der Sklaverei, das Gesetz wurde am 23. Dezember 1855 verabschiedet.

Die Versammlung der Walachei tat im Februar 1856 das Gleiche. Die vollständige rechtliche Freiheit folgte im Jahre 1864, als Prinz Alexandru Ioan Cuza, Herrscher der nun vereinten Fürstentümer den Roma die Grundstücke zurückgab, auf denen sie einst gearbeitet hatten, seither waren sie freie Menschen.

Bucharest Daily News - February 21, 2006 by Denisa Maruntoiu
http://roconsulboston.com/pages/infopages/culture/roma150yrs Letzter Zugriff: 28.3.2017

GRUPPE 2: KOMMUNISMUS

Ab dem Jahre 1948, als der Kommunismus vollständig in Rumänien implementiert wurde, erwähnte man die Roma nicht mehr in offiziellen politischen Dokumenten. Sie wurden nicht in die Liste der „co-existierenden Nationalitäten" aufgenommen. Bis 1989 wurde den Roma dieser Status im sozialistischen Rumänien verweigert. Folglich wurden die Roma nicht als ethnische Gruppe auf der Ebene der Einheitspartei und der Staatsverwaltung repräsentiert; es gab keine Institutionen, die ihre gemeinsamen Interessen vertraten und sich den speziellen Problemen dieser Minderheit annahmen, innerhalb der Grenzen des totalitären kommunistischen Staates. Ende der 1960er Jahre, als eine neue Art der Repräsentation für Minderheiten eingeführt wurde, wurde kein Nationalrat für die Roma-Nationalität eingerichtet wie es für die Ungarn, Deutschen und anderen Minderheiten gemacht wurde.

Roma Frauen in der Textilfabrik " Tricodava" in Rumänien, 1976

Quelle: https://urbanroma.wordpress.com/fotografii/#jp-carousel-37 Letzter Zugriff 21.3.2017

Aufgrund der häufig unzureichenden Qualifikationen, wurden die Roma gezwungen, ungelernte und schlecht bezahlte Arbeiten auszuführen. Am Ende des weitreichenden sozialen und beruflichen Transformationsprozesses, welcher während der kommunistischen Jahre in Rumänien stattfand, befanden sich die Roma auf der untersten Stufe in der Gesellschaft.

In den letzten Jahren durchgeführte soziologische Untersuchungen zeigten, dass, wie wir noch sehen werden, die meisten Roma, die in der Industrie oder in anderen Zweigen der Ökonomie beschäftigt waren, ungelernte oder nur angelernte Tätigkeiten ausübten.

Die alte berufliche Trennung zwischen den Roma und der restlichen Bevölkerung verschwand, jedoch blieb ein Mangel oder ein Fehlen von Berufsausbildungen für einen Großteil der Roma-Bevölkerung bestehen, mit allen Konsequenzen, die dies beinhaltet (Armut, Arbeitslosigkeit, etc.).

Eine Veränderung, die nur diese Bevölkerungsgruppe betraf, war das erzwungene Sesshaftmachen der Roma, die auf unterschiedliche Arten Nomaden waren. Am Anfang der 1960er Jahre starteten die Behörden einen Versuch, die nomadischen Roma an festen Orten anzusiedeln. Der Ergebnis war jedoch nicht wie erwartet.

Obwohl ihnen Häuser zuerkannt wurden, blieben sie zeitweilig in Zelten, die sie im Hof aufschlugen und nutzten das Haus als Stall für die Pferde. Im Sommer zogen sie immer noch durchs Land und übten ihre traditionellen Handwerke aus oder boten ihre Waren an.

Im Jahre 1877 schätzten die Behörden die Anzahl der nomadischen und halb-nomadischen Roma auf etwa 65.000 Menschen. Das erzwungene Sesshaftmachen dieser Roma fand Ende der 1970er Jahre und Anfang der 1980er Jahre statt, als alle von ihnen an festen Orten und in Häusern untergebracht waren. Die örtlichen Behörden waren gezwungen, sie mit Unterkünften zu versorgen und ihnen Arbeit zu beschaffen. Manche Familien wurde aus Landkreisen mit vielen Nomaden (Mures, Alba und andere) in andere Kreise umgesiedelt […]. Der Vorgang wurde zentral gesteuert und von den örtlichen Behörden und der Miliz durchgeführt. Folglich verschwanden die Karawanen der Roma, die vorher von Dorf zu Dorf zogen aus dem Landschaftsbild. Es kann festgehalten werden, dass die nomadische Lebensweise heutzutage praktisch ausgestorben ist.

Ausschnitt aus: ACHIM, Viorel (1998): The Roma in Romanian History. Budapest. Die elektronische Die elektronische Version gibt es hier: http://books.openedition.org/ceup/1532

GRUPPE 3: POST-KOMMUNISMUS POGROME

Es war ein klassischer Fall von Selbstjustiz. Aus einem Verlangen nach Rache für den Tod einer der ihren, nahm der Mob, der Frauen und Kinder einschloss, das Gesetz in die eigene Hand und entschloss sich, das ‚Roma-Problem' des Dorfes ein für allemal zu ‚lösen'.

Quelle: http://baabel.suprapus.ro/2013/07/ivan-trut-er-h-a-d-a-r-e-n-i-20-de-ani/ Letzter Zugriff: 28.3.2017

Quelle: http://www.errc.org/roma-rights-journal/roma-rights-1-2010-implementation-of-judgments/3613/3 Letzter Zugriff: 21.3.2017

‚Wir sind stolz darauf, was wir getan haben', sagten Marie und Ion, ein älteres Paar, das mit den anderen zusammen stand und die Flammen beobachteten und die Schreie hörten. ‚Bei genauerer Überlegung jedoch, wäre es besser gewesen, wenn wir mehr Menschen verbrannt hätten und nicht nur die Häuser'.

Es ist unmöglich, nicht stutzig zu werden bei solchen Bemerkungen. Marie und Ion sind kaum Neo-Nazi Extremisten oder Mitglieder einer organisierten Terror-Gruppe. Sie haben drei Töchter und sechs Enkel. Wie viele Bewohner von Hadareni sind sie bodenständig. Letzten Endes jedoch, wenn es um Roma geht, gibt es einen gewaltigen blinden Fleck in ihrem moralischen Universum.

Aus: Bridge, Adrian: The Independent newspaper 18.10.1993

Text:
http://www.independent.co.uk/news/world/romanians-vent-old-hatreds-against-gypsies-the-villagers-of-hadareni-are-defiant-about-their-murder-1511734.html
Letzter Zugriff: 1.2.2017

GRUPPE 4: ROMA-AKTIVISMUS: ES IST NIE ZU SPÄT ZU HANDELN

"Die meisten Roma agieren örtlich begrenzt – regionale Gruppe, regionale Probleme. Von Zeit zu Zeit im Laufe der 1990er Jahre haben wir Wege gefunden, landesweit zu mobilisieren. Zum Beispiel in Rumänien während der schwerwiegenden Massenausschreitungen in den frühen 1990er Jahren, haben wir es geschafft, Zusammenhalt und Solidarität zu fördern.

Nicolae Gheorghe
Quelle: http://www.theromanielders.org/elders/2/5/
Last access 21.3.2017

Trotz des anfänglichen Widerstands der Roma, anzuerkennen, dass das, was im nächsten Dorf passiert, von Bedeutung ist, arbeiteten die Roma solidarisch mit denjenigen Roma zusammen, die landesweit angegriffen wurden. Weiterhin haben wir es geschafft, als geschlossene Gruppe zu reagieren als das Außenministerium in Rumänien Mitte der 1990er Jahre versuchte, den Roma den Namen „Tigan" aufzuzwingen. Wir reagierten mit einer gemeinsamen Stimme und brachten klar zum Ausdruck, dass das Ministerium kein Recht hat, uns so zu nennen."

Text: http://www.errc.org/article/in-search-of-a-new-deal-for-roma-errc-interview-with-nicolae-gheorghe/1284
Letzter Zugriff: 2.2.2017

01 MODUL

GRUPPE 5: WOHNSITUATION DER ROMA

Zahlen beziehen sich auf Rumänien im Jahre 2014*

- 13% der Roma haben keine Elektrizität, im Gegensatz zu 2% bei den Nicht-Roma.
- Ein Großteil der Häuser der Roma besteht Stroh und Lehm, eine Vielzahl von Häusern hat keinen Zugang zu Trinkwasser, dem Abwassersystem und Gas.

- 35% der Roma-Haushalte sind nicht an die Müllabfuhr angeschlossen, dies trifft auf 20% der Nicht-Roma-Haushalte in der gleichen Gegend zu.
- Ein Drittel der Roma-Haushalte hat keinen Miet- bzw. Kaufvertrag für ihr Haus, somit können sie keine Versicherung bekommen.
- Der Staat weist den Roma-Gemeinschaften und Institutionen für Roma vergleichsweise wenig Geld zu (z.B. Schulen), daher sind die Gebäude oft in sehr schlechtem Zustand und es gibt einen Mangel an Personal und daraus folgend mangelhafte Dienstleistungen (inkl. Gesundheit).

**Offizielle Daten von Analiza socio-economica pentru programarea fondurilor europene 2014-2020, GLT Afaceri Sociale şi Incluziune Socială, Comitetul Consultativ Tematic Ocupare, incluziune socială şi servicii sociale, MMFPSPV, Bucureşti, Juni 2013, S. 22-25.*

GRUPPE 6: FRÜHE EHESCHLIESSUNGEN UNTER DEN ROMA

Die im Schulalter-befindliche Tochter eines rumänischen Roma heiratete einen 15-Jahre alten Bräutigam

Ana-Marie Cioaba, deren Alter entweder bei 12 oder 14 Jahren liegt, stürmte während der Zeremonie in Sibiu in Zentral-Rumänien aus dem Raum, und schrie die Reporter an, sie in Ruhe zu lassen.

Jedoch wurde sie von ihrer Familie überzeugt, zurückzukehren und heiratete Birita Mihai, der aus einer wohlhabenden Roma-Familie stammt.

Es gibt Berichte, die besagen, dass Ana-Maria ihm als Braut versprochen wurde als sie sieben Jahre alt war, für den Preis von 500 Goldmünzen. Berichterstatter sagen, dass die Hochzeit laut des rumänischen Gesetzes illegal sei, nach welchem Mädchen mindestens 16 Jahre alt sein müssen.

"What marriage?"

Ana-Maria Cioaba after ceremony

"Sometimes the Roma traditions are very hard, even unfair"

Luminita Cioaba Bride's aunt

In der Praxis jedoch sind Eheschließungen im Schulalter häufig in der Roma-Gemeinschaft und die rumänischen Behörden verschließen die Augen davor. Ana-Marias Vater, Florin Cioaba, ist einer der wenigen selbst-ernannten Roma-Könige in Rumänien. Beobachter sagen, dass die junge Braut während der Zeremonie traurig und verdrossen schaute. „Sie weinte den ganzen Tag, aber die Hochzeitszeremonie wird durchgeführt, ob mit oder ohne sie", sagte eine Beraterin der Familie, Dana Cherendea, nachdem die Braut herausstürmte, und sie deutete an, dass die Braut Schläge zu erwarten hätte für ihren Widerstand.

„Ana-Maria hatte kein Mitspracherecht bei dieser Eheschließung. Es war etwas, das beschlossen wurde als sie sieben war", sagte ihre Tante Luminita Cioaba, der AFP Nachrichtenagentur. „Manchmal sind die Roma-Traditionen hart, sogar unfair", fügte sie hinzu. Eine Cousine von Ana-Maria sagte, dass einige Roma-Frauen begonnen haben, den Brauch der arrangierten Ehe abzulehnen.

„Ich will nicht heiraten, ich bin wählerisch und ich habe einige Ehepartner, die meine Eltern mir vorgestellt haben, abgelehnt", sagte die 17jährige Gabriela Mihai. Ana-Maria selbst schien die Heirat von sich zu weisen. „Welche Hochzeit?", sagte sie nach der Zeremonie, während ihre 12 Brautjungfern sangen „Raus mit Birita!"

Der Zeremonie folgte eine drei Tage lange Party für 400 Gäste. Das Festmahl beinhaltete 12 Spanferkel und tausende Flaschen Wein. „Dies ist ein glücklicher Tag für meinen königlichen Haushalt – meine jüngste Tochter heiratet", sagte Herr Cioaba.

Aus: Roma king's daughter is sad child bride, Monday, 29. September 2003 http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/3148364.stm

(im Artikel wurde das Wort "Zigeuner" benutzt, das PEARLS Projekt hat es durch "Roma" ersetzt).

01 MODUL

Hintergrundinformationen für den*die Moderator*in

Den oben genannten Fall griffen zahlreiche Medien in verschiedenen europäischen Ländern auf. Der Artikel spiegelt dominante gesellschaftliche Diskurse. Um jedoch ein umfassendes Bild zu erhalten, muss genauer hingeschaut werden. In der Veröffentlichung „Sind die Rechte des Kindes verhandelbar?" (siehe unten) finden Sie wichtige Informationen zu dem oben genannten Fall sowie allgemein über das Thema der frühen Eheschließungen. Es ist empfehlenswert, sich damit vertraut zu machen, denn unserer Erfahrung nach kommunizieren die Teilnehmer*innen in dieser Einheit viele ihrer Stereotypen/ Vorurteile über Roma. Die Autorinnen von „Sind die Rechte des Kindes verhandelbar?" plädieren für eine differenzierte Sichtweise:

„Mehrfachdiskriminierung und die unterschiedlichen Erfahrungen von Roma-Frauen und Roma-Männern führen dazu, dass die Situation der Frauen analysiert werden muss. Unter Berücksichtigung einiger Faktoren wie: geographische Herkunft, Art der Familie, Alter, Bildungsniveau, ökonomischer Status, Anzahl der Schwangerschaften und Geburten etc." (Bitu/ Morteanu 2010, S. 21)

Und sie betonen, dass die historische Perspektive wichtig ist:

*„Die Teilnehmer*innen [an einem runden Tisch] hoben hervor, wie wichtig es ist, das Phänomen der frühen Eheschließungen in seiner historischen Gewordenheit zu betrachten und zu zeigen, wie es sich in der europäischen und der rumänischen Gesellschaft im Laufe der Zeit entwickelt hat. Es ist wichtig, das Phänomen historisch einzuordnen, um es nicht nur aus der exklusiven, rein ethnischen Perspektive der Roma Communities zu begreifen, sondern auch zu verstehen wie verschiedene Gemeinschaften im Laufe der Zeit davon betroffen waren." (Bitu/Morteanu 2010, S. 118)*

Bitu, Nicoleta; Morteanu, Crina (2010): Are the Rights of the Child Negotiable? The Case of Early Marriages within Roma Communities in Romania. Bucharest
http://www.unicef.org/romania/Early_marriages_Romani_CRISS.pdf Letzter Zugriff: 2.2.2017

TEIL 2.2.	EINFLUSS AUF DIE BILDUNG VON KINDERN
Einleitung:	Nachdem bestimmte Faktoren für die oftmals ärmlichen Lebensbedingungen der Roma in Europa angesprochen wurden, fokussiert diese Einheit die Bildungssituation von Roma-Schüler*innen.
Ziele:	• Die Teilnehmer bekommen 10 Minuten Zeit, um für sich allein über drei Dinge nachzudenken, die die Schüler*innen ihrer Meinung nach brauchen. Die Dinge sollten möglichst einfach umsetzbar sein. • Danach bilden die Lehrer*innen Kleingruppen und diskutieren folgendes:

Ziele:	• Was können die Teilnehmer*innen selbst an ihren Schulen tun, um die Situation zu verbessern? Sie werden aufgefordert, drei Maßnahmen zu nennen, die sie, zusammen mit ihren Kollegen*innen und ihrer Schulleitung, umsetzen können.
Zeit:	15 Minuten Einzelarbeit 30 Minuten Gruppenarbeit 30 Minuten Ergebnisse im Plenum präsentieren Gesamt: 1 Std 15 Minuten
Ablauf:	Damit die Teilnehmer*innen sich tiefgreifender mit Maßnahmen gegen Schulabbruch bei Roma-Schüler*innen auseinandersetzen können, hält der*die Moderator*in folgende Fragen bereit (Flipchart oder Power Point). Er*sie kann Fragen weglassen oder hinzufügen. 1. Inwiefern betreffen diese Bedingungen die Kinder? 2. Inwiefern beeinflusst die Vergangenheit die Gegenwart der Roma-Kinder? 3. Ist die Situation in Rumänien ähnlich wie in anderen Ländern? 4. Wie wichtig ist es, dass die Eltern in den Bildungsprozess des Kindes eingebunden sind? 5. Wie können wir die Eltern in diesen Situationen unterstützen? 6. Welche Maßnahmen können getroffen werden, um Kindern Zugang zu Bildung und einem höheren Schulabschluss zu gewähren? Die Teilnehmer bekommen 15 Minuten Zeit, um für sich allein über drei Dinge nachzudenken, die die Schüler*innen ihrer Meinung nach brauchen. Die Dinge sollten möglichst einfach umsetzbar sein. Danach bilden die Lehrer*innen Kleingruppen und diskutieren folgendes: Was können die Teilnehmer*innen selbst an ihren Schulen tun, um die Situation zu verbessern? Sie werden aufgefordert, drei Maßnahmen zu nennen, die sie, zusammen mit ihren Kollegen*innen und ihrer Schulleitung, umsetzen können.

TEIL 3	STOLZ, ROMA ZU SEIN
Einleitung:	Was können Lehrer*innen tun, um die Bildungssituation von Roma-Schüler*innen in ihren Klassen und in ihrer jeweiligen Umgebung zu verbessern – das heißt: Der außerschulische Bereich sollte in die Überlegungen einbezogen werden. Sind die Lehrer*innen die einzigen Akteure? Wie können sich andere Partner/ Institutionen/ Gemeinden engagieren?
Ziele:	• Lebensgeschichten von Roma, die die Schule erfolgreich abgeschlossen haben, veröffentlichen • Lehrer*innen ermutigen ihre Schüler*innen zu ihrer Identität als Roma zu stehen (Schüler*innen hören auf, ihre Roma-Identität zu verstecken) • Lehrer*innen dabei unterstützen, auf lokaler Ebene Lösungen zu finden, um die Bildungsergebnisse von Roma-Kindern zu verbessern • Lehrer*innen informieren sich über „best practise“ Maßnahmen, die sie und ihre Kolleg*innen an der Schule sowie im Schulumfeld umsetzen können
Zeit:	1 Std. 30 min.

TEIL 3.1	VORBILDER
Zeit:	• 15 Minuten, um Vorbilder zu finden und um die obigen Fragen zu beantworten bzw. die Person kurz zu porträtieren • 5 Minuten, um jedes Vorbild im Plenum vorzustellen (z.B. 3 Gruppen – 15 Minuten) • Gesamt: 30 Minuten

Ablauf:	Zwei Teilnehmer*innen aus dem gleichen Land (es können auch 3 oder mehr Personen aus dem gleichen Land sein) bilden eine Kleingruppe. Sie führen eine kleine Recherche im Internet und mit dem Material durch, das im Kurs zur Verfügung gestellt wird (Bücher, Zeitungsartikel). Gegenstand der Recherche sind Roma-Communities in den jeweiligen Ländern der Teilnehmer*innen. Die Aufgabe besteht darin, mehr über die Menschen herauszufinden, die erfolgreich die Schule beendet haben oder zur Universität gegangen sind oder einen Beruf erlernt oder ein besonderes Talent haben, das für junge Leute interessant sein könnte. Wenn die Teilnehmer niemanden finden, können sie die Beispiele für Vorbilder aus dem Anhang D.1 nutzen. Leitfragen (möglicherweise können nicht alle am Ende beantwortet werden): • Was sagt die Person über Hindernisse bzw. Beschränkungen in seinem*ihrem Leben? • Was waren die Schlüsselfaktoren für Erfolg in der Schule/im Leben der Person? • Wurden Personen/Institutionen erwähnt, von denen sie Unterstützung erfahren haben? Wer/was? Auf welche Weise?

KROATIEN_BENJAMIN IGNAC

Benjamin Ignac

In einer Roma-Siedlung aufzuwachsen hatte ganz bestimmt einen Einfluss auf meine Wahrnehmung der Welt. Am Anfang hatten wir kein fließendes Wasser, keine Elektrizität, ganz zu schweigen von "Luxusgütern" wie Computern, ein zuverlässiges Auto, Spielsachen, Geld, Familienausflüge. Die Mehrheitsgesellschaft hat viele Vorurteile und bestimmt indirekt unsere Zukunft. Die Roma-Gemeinschaft versucht, dich fest einzubinden und dir zu diktieren, was für ein Mensch du sein sollst. Dadurch und aufgrund der ärmlichen Lebensbedingungen, liegt es nahe, aufzugeben. Und du hast das Gefühl, festzustecken und nicht weiter zu kommen, weil jeder gegen dich ist (innerhalb und außerhalb der Roma-Gemeinschaft).

Während meiner Grundschulzeit bekam ich eine Chance, das kommt bei Roma vergleichsweise selten vor. Der Enthusiasmus zusammen mit der Unterstützung des Schulleiters, B. Susec, und den Lehrer*innen, veranlassten mich dazu, mehr zu erreichen. Der Lehrer A. Srnec war mein erster Geografie-Mentor – eine Wissenschaft, die ich für meine berufliche Zukunft gewählt habe. Ich nahm jedes Jahr an nationalen Geographie-Wettbewerben teil. Die Tatsache, dass ich, ein Rom, in den fünf folgenden Jahren auf der Liste der besten Geograhen in Kroatien stand, gab mit ungeheure Kraft. Ich nahm auch an anderen Wettbewerben teil, z.B. bezüglich der deutschen Sprache. Wenn du aus einer Gemeinschaft kommst, wo die Menschen dir sagen, was du sein kannst und was nicht, sind diese Erfolge Schlüsselmomente, die dich verändern. Du fängst an zu glauben, dass du, bis zu einem gewissen Grad, deine Art zu leben selbst wählen kannst.

Im Jahre 2007 schrieb ich mich an der Josip Slavenski Schule in Cakovec ein als der erste und einzige Roma-Schüler zu der Zeit. Meine Klassenkameraden und ich hatten eine sehr gute Zeit. Ich lebte im Internat, zusammen mit anderen Roma-Schüler*innen. Obwohl mein kroatischer und mein Roma-Freundeskreis sich nicht überschnitten, war ich in der Mitte, ich wurde zu einem Bindeglied. Und ich begann die Welt aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Ich bekam ein Stipendium für das United World College (UWC) in Norwegen, wo ich meine höhere Schulausbildung beendete. Dort habe ich Englisch gelernt, sodass ich nun vier Sprachen fließend spreche (Kroatisch, Deutsch, Romani, Englisch). UWC war eine der aufschlussreichsten Erfahrungen meines Lebens und ein Sprungbrett in eine bessere Zukunft. Nach der Zeit in Norwegen bekam ich ein Stipendium, womit ich in den Vereinigten Staaten an der Universität von Oklahoma studieren konnte. Im Juni 2016 schloss ich mein Bachelor-Studium mit Auszeichnung ab.

Ich erhielt ein Angebot, befristet an einem NASA Forschungsprojekt zu arbeiten. Das ist der coolste Job, den ich jemals hatte und ich habe eine Menge gelernt, wofür ich äußerst dankbar bin. Im Alltag werden die Roma in Amerika anders behandelt als in Europa. Die Bevölkerung in Amerika ist vielfältig und bunt und obwohl es Alltagsrassismus gibt, versucht die amerikanische Gesellschaft ihre Minderheiten mit einem Hauch von Respekt auf der zwischenmenschliche Ebene zu behandeln (der Status der Roma in Europa ähnelt mehr dem Kastensystem in Indien). Während meines Aufenthaltes war meine Roma-Identität nicht länger eine Bürde für mich und mein Leben wurde nicht mehr so maßgeblich davon beeinflusst, so wie es in Kroatien der Fall war. Ich habe mich anderen stolz als Rom vorgestellt.

ZUKUNFTSPLÄNE

Ich habe einen Job am Europäischen Zentrum für die Rechte der Roma (ERRC) bekommen. Diese Organisation ist eine internationale NRO, die sich im Kampf gegen Anti-Roma Rassismus in den europäischen Ländern einsetzt. Das ERRC hat einen Beraterstatus beim Europarat. Ich hoffe, dass diese Tätigkeit meine Bestrebungen verstärkt, mich für die Verbesserung der Situation der Roma in Europa einzusetzen. Nach dem ERRC plane ich mein Studium fortzusetzen, wahrscheinlich in Schweden. Ich wünsche mir, Geographie und Naturwissenschaften als Mittel zu nutzen, um andere jungen Menschen zu unterstützen. Auf jeden Fall sehe ich mich nach Kroatien zurückkehren, nachdem ich meine Berufsausbildung abgeschlossen habe.

RUMÄNIEN_ CATALINA OLTEANU

Catalina Olteanu, 28, aus dem Giurgiu Bezirk in Rumänien ist Projektkoordinatorin bei der Impreuna Behörde für Gemeindeentwicklung. Ihr Job ist es, Schulen zu besuchen, Roma-Schüler*innen zu ermutigen, den Wert von guter Bildung zu verstehen und sie zu inspirieren, den Beispielen positiver Vorbilder aus der Roma-Gemeinschaft zu folgen. Bisher hat Catalina mehr als 100 Schulen in Rumänien besucht und ist überzeugt, dass sich die Dinge ändern. „Ich kann in den Augen der Kinder sehen, dass etwas passiert", sagt Catalina. „Ich zeige einen Film, in dem zehn Menschen interviewt werden, die erfolgreich sind. Es sind Schauspieler*innen, Musiker*innen, Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen oder sie arbeiten in anderen Berufen. Alle sind Roma und sie erzählen ihre Lebensgeschichten und ihre Erfahrungen, wie sie erfolgreich wurden und wie ihre Kinder ihrem Beispiel folgen können. Es ist das erste Mal, dass viele von den Kindern einen Priester oder eine Ärztin gesehen haben, die Roma sind. Sie sind nicht daran gewöhnt, solche Vorbilder zu sehen. Es gibt viele negative Vorstellungen über die Roma in Rumänien und wir wollen jungen Menschen zeigen, dass es nicht so sein muss". Catalina, die in eine arme Roma-Familie geboren wurde und mit ihren Großeltern in einer Gemeinde ohne fließendes Wasser oder anderen Annehmlichkeiten lebte, kann sich mit den Kindern, die sie betreut, identifizieren. „Ich verstehe ihre Probleme. Ich bin drei Kilometer zur Schule gelaufen und musste der gleichen Diskriminierung ins Auge sehen. Aber obwohl meine Familie arm war, haben sie die Bedeutung von Bildung verstanden und haben mich ermutigt, hart zu arbeiten". Anfangs wollte Catalina Anwältin werden, aber da sie eine junge Roma Frau aus einer armen Familie war, konnte sie es sich nicht leisten, deshalb wurde sie Lehrerin für Romani und Spanisch und schloss ihr Studium an der Fakultät für Fremdsprachen an der Universität von Bukarest ab. „Die Situation der Roma verändert sich zum Guten. Viele Roma gehen in andere Länder, sehen dort wundervolle Dinge, und kommen zurück nach Rumänien mit dem Wunsch etwas zu verändern. Meine Arbeit in Schulen, bei der ich Roma-Vorbilder vorstelle, ist Teil dieser Bewegung für Veränderung."

UNGARN_ ANDRÁS FARKAS

András Farkas, 24, aus Ajka, Ungarn, ist Leiter einer Studierendenorganisation, die ökonomisch benachteiligte Roma unterstützt. Er wurde in eine Familie mit sechs Brüdern und einer Schwester geboren. Prägend für András und seine Geschwister war, dass seine Eltern hart arbeiteten, was in den Kindern den starken Wunsch hervorrief, erfolgreich zu sein. Die Eltern ermutigten ihre Kinder, eine Fähigkeit weiter zu entwickeln oder ein Gewerbe zu finden, sodass sie ihre Möglichkeiten im Leben verbessern können. "Mein Vater war 30 Jahre lang ein Minenarbeiter und meine Mutter hatte einen Job in einer Fabrik. Nun sind alle meine Brüder ausgebildete Handwerker und arbeiten als Schweißer, Schlosser, Drechsler oder Tischler", sagt András. Er selbst möchte Tenor werden und studiert Gesang an der Franz Liszt Musik Akademie in Budapest.

Während drei seiner Brüder in Deutschland arbeiten und drei Brüder Arbeit in Ajka haben, hat András seinen Blick auf eine internationale Karriere als Opernsänger gerichtet. „Ich würde gerne ein berühmter Opernsänger im Opernhaus in Ungarn werden", sagt András, der sein Talent nutzen will, um den Roma eine Stimme zu geben und ein Beispiel zu setzen, wie sie sich von den stereotypen Vorstellungen lossagen können, die oft negativ sind. Seit letztem Jahr steht András an der Spitze einer Initiative, die sich zusammen mit Kommiliton*innen dafür einsetzt, benachteiligten Kindern zu helfen. „Ich leite die Studierendenvereinigung an der Universität. Ich arbeite mit 13 weiteren Studierenden in einer Gruppe zusammen, um junge Leuten zu unterstützen. Unsere wichtigste Aktivität ist es, das jährliche Sommercamp für benachteiligte Kinder in Budapest zu organisieren", sagte András, der hofft, dass er innerhalb von zehn Jahren selbst Vater von drei Kindern ist. „Es ist wichtig für mich, dass unsere Organisation gut weiterarbeitet und mit Erfolg so vielen Menschen wie möglich hilft. Ich genieße es, von der Vielzahl der Menschen, die ich treffe, zu lernen und ich freue mich, dass ich in der Lage bin, ihnen zu helfen. Ich hoffe, dass ich, indem ich erfolgreich und ein gutes Beispiel mit meiner Freiwilligenarbeit bin, Menschen inspirieren kann, sich zu engagieren und dabei zu helfen, die Situation der Roma in Ungarn zu verbessern.

Für andere Biographien von Roma, bitte sehen Sie unter "Erfolgsgeschichten von jungen Roma" nach: *http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma-stories-romania_en.pdf Letzter Zugriff: 01.02.2017*

DEUTSCHLAND_SIMONA

Simona in Dresden
Deutschland

Ich komme aus Iasi, Rumänien, und ich lebe seit 2002 in Dresden in Deutschland.

Ich habe mich in einen deutschen Musiker verliebt als ich mit meiner Familienband auf Tour in Deutschland war. Wir haben 2003 geheiratet. Zu der Zeit konnte ich noch nicht viel Deutsch, aber ich habe selbstständig und natürlich mit meinem Mann gelernt. Unser erster Sohn wurde im selben Jahr geboren. Im Jahre 2005 begann ich meine Ausbildung als Fremdsprachenassistentin. Während ich in der Ausbildung war, wurde unser zweiter Sohn im Jahre 2007 geboren und unser dritter 2008. Nur ein paar Monate später schloss ich erfolgreich meine zweite Ausbildung ab und wurde Fremdsprachensekretärin. Ich war Mutter und Hausfrau bis 2011, dann begann ich in einer Abrechnungsagentur für eine Apotheke in Dresden zu arbeiten.

Im Rückblick waren die ersten Jahre in Deutschland wirklich hart, es gab so viele Herausforderungen. Mittlerweile sehe ich mich als eine erfolgreiche Person. Ich habe in Deutschland gelernt, zu meiner Roma Identität zu stehen und dass ich die Kraft habe, alles zu erreichen, was ich will. Hier in Deutschland bekam ich die Chance, meine Talente und meine Fähigkeiten zu beweisen. Mein Arbeitergeber schätzt meine Arbeit sehr.

Ich wollte immer in erster Linie eine Familie und Kinder haben, und sicher gehen, dass sie die bestmögliche Bildung erhalten. Alle drei gehen regelmäßig zur Schule und sind erfolgreiche Fußballspieler.

Hinweise für den*die Moderator*in:

Die Beispiele zeigen, dass Unterstützung und Enthusiasmus von Seiten der Lehrer*innen eine große Rolle für Roma-Schüler*innen hinsichtlich ihrer Motivation spielen. Gleichzeitig weiß das PEARLS Team, dass Verbesserungen auf der strukturellen Ebene in allen EU-Mitgliedsstaaten vorgenommen werden müssen. Armut und hohe Arbeitslosigkeitsraten unter (jungen) Menschen können nur verringert werden, wenn große Summen an Geld und langfristige Programme zur Verfügung gestellt werden. Dies könnte die Neu-Organisation der EU an sich beinhalten. Was die EU bisher tut, kann hier eingesehen werden:

EU und Roma. http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/index_en.htm Letzter Zugriff: 2.2.2017

TEIL 3.2.	SCHRITTE, DIE ZUHAUSE DURCHGEFÜHRT WERDEN KÖNNEN, UM DIE BILDUNGSSITUATION VON ROMA-SCHÜLERN*INNEN ZU VERBESSERN.
Ablauf:	Die Teilnehmer*innen haben sich soeben Geschichten von Roma vorgestellt, die auf die eine oder andere Art erfolgreich sind. Daraufhin findet ein gemeinsames Plenum statt, in welchem Meinungen und Erfahrungen ausgetauscht werden. 1. Im Plenum Was sollte eine Schule, als Institution, zur Verfügung stellen, um Roma-Kindern und ihren Eltern ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln? 2. In einer Kleingruppe mit Teilnehmer*innen aus dem gleichen Land Denken Sie darüber nach, was Sie in ihrer Klasse, ihrem Dorf, ihrem Stadtteil, ihrer Nachbarschaft tun können, um die Bildungssituation von Roma-Schüler*innen zu verbessern? Welche anderen Akteure könnten möglicherweise ihre Verbündeten sein? Wie kann dies umgesetzt werden? Die Mitglieder einer Kleingruppe sammeln Ideen für jeden Aspekt und präsentieren ihre Ergebnisse später im Plenum.
Zeit:	• 20 Minuten für Plenumssitzung (1) • 40 Minuten in Kleingruppen inklusive Präsentation in der großen Gruppe (2) • Mindestens 1 Std insgesamt.

Hier sind einige Hinweise, um regelmäßige Treffen mit Eltern aufrecht zu erhalten:

Vor den ersten persönlichen Treffen sollte der*die Lehrer*in sich mit der örtlichen Roma-Gemeinschaft bzw. den Gemeinschaften vertraut machen: z.B. ihre soziale(n) Situation(en), Traditionen, Religionen und andere Informationen, die Einfluss auf die Bildungssituation der Kinder haben.

- Am besten ist es, wenn Sie die Eltern anfangs fragen, ob Sie sie zu Hause besuchen können. Sie können auch, nach voriger Absprache, einen „offiziellen“, großen Besuch mit ihren Kollegen und der Schulleitung machen, z.B. in einer Roma-Siedlung. So zeigen Sie ihr großes Interesse an den Roma-Schüler/innen und deren Eltern.
- Bitte bereiten Sie das Treffen auf einer informellen Ebene vor, stellen Sie Kaffee/Tee bereit. Sitzen Sie lieber in einem Kreis oder so am Tisch, dass sie eine “Chefposition” vermeiden. Laden Sie jeweils nur die Eltern eines Kindes zu einem Treffen ein. Reden Sie darüber, wie sie in Zukunft kommunizieren wollen, um eine klare und transparente Situation zu schaffen. Es ist wichtig, ein vertrauensvolles Verhältnis mit den Eltern herzustellen, z.B. indem Sie sie regelmäßig auf konstruktive Weise über den Bildungsprozess ihrer Kinder informieren.
- Beim zweiten Treffen können Sie alle Roma-Eltern gleichzeitig einladen. Manchmal haben Eltern Schwierigkeiten damit, in der Öffentlichkeit zu sprechen, bitte stellen Sie sicher, dass jede*r spricht, ermutigen Sie sie, indem Sie erklären, wie wichtig es ist, dass sich jede*r beteiligt.
- Beim dritten Treffen können Sie auch andere Akteure einladen, z.B. Vertreter*innen von Roma-Organisationen; verantwortliche und verlässliche Personen aus der Stadt bzw. Gemeinde, „Roma-Vorbilder”, die erfolgreich die Schule abgeschlossen haben.
- Bereiten Sie sich darauf vor, mit Konflikten jeglicher Art konfrontiert zu werden (Eltern-Eltern, Eltern-örtliche Behörden etc.) und lassen Sie das Treffen nicht zu einer Problem-Lösungszone werden. Fordern Sie die involvierten Personen auf, andere Orte und Zeiten dafür zu vereinbaren, seien Sie in der Lage, Institutionen zu benennen, die sich mit diesen Themen beschäftigen. Selbstverständlich sollten Sie über Zeit und Modalitäten verfügen, um potentielle Konflikte zwischen Ihnen und den Eltern zu besprechen bzw. zu lösen.

4. BIBLIOGRAPHIE

BÜCHER UND ARTIKEL

ACHIM, Viorel (1998): Ţiganii în istoria României, Bucureşti

BARANY Zoltan (2003) The East European gypsies : regime change, marginality, and ethnopolitics, Budapest

BEISSINGER, Margaret H (1991): The Art of the Lăutar: The Epic Tradition of Romania, New York–London

BOBU, Nicolae (2000): Cutuma justiţiară : Judecata de pace la romi.
Centrul de Resursepentru Comunităţile de Romi, Cluj-Napoca

BOBU, Nicolae (2002): Book about Rroms: common law – a legal peace process: translation: Mirina Dukas. – Cluj-Napoca

CHELCEA, Ion (1944) : Rudarii: Contribuţie la o enigmă etnografică, Bucureşti

CHELCEA Ion (1944) Tiganii din România. Monografie etnografică. Bucureşti.

CROWE, David (1994): A History of the Gypsies in Eastern Europe and Russia, New York

ENGEBRIGSTEN, Ada (2007): Exploring Gypsiness: Power, Exchange and Interdependence in a Transylvanian Village, Oxford– New York.

FONSECA, Isabel (1995): Bury me standing: The Gypsies and their Journey, New York

Fosztó László (2004) Roma in the History of Romania, Budapest

HANCOCK, Ian (2002): We are the Romani people, Budapest

IOANID, Radu (2000): The Holocaust in Romania: The Destruction of Jews and Gypsies Under the Antonescu Regime, 1940–1944, Chicago

LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1986): Gypsies: An Illustrated History, London

MATRAS, Yaron (2002): Romani: A Linguistic Introduction, Cambridge

Mappes-Niediek, Norbert (2014): Arme Roma, böse Zigeuner. Bonn

MERFEA, Mihai (1991): Ţiganii: Integrareasocială a romilor. Braşov

SARAU Gheorghe(1998) Cultură şi civilizaţie romani, Bucureşti

POGÁNY István (2004): The Roma Café, London.

PONS, Emanuelle (1995): Ţiganii din România: O minoritate în tranziţie. Bucuresti

VIDEOS ÜBER ROMA:

Dokumentarfilm: Empowerment and Mobilization of Roma Youth, Berlin 2009." (7 Min 5 Sek). Junge Roma aus verschiedenen europäischen Ländern treffen sich und diskutieren, wie die Bande zwischen Roma-Organisationen enger geknüpft werden können. Es war ein "Jugend in Aktion" Programm, finanziert von der EU, welches einen bedeutenden Einfluss hatte. Z.B. Ionut Stan, Teilnehmer beim Treffen in Berlin, gründete später die NRO "Gypsy Eye" (GE) in Rumänien. GE ist nun ein Partner im PEARLS Projekt.
https://www.youtube.com/watch?v=gkskAynBK0o Letzter Zugriff: 1.2.2017

Roma in Romania" aus dem Jahre 2010. (9 Min 16 Sek) Ein Report von der Deutsche Welle. Zeigt, wie Roma in der Gesellschaft ausgegrenzt werden.
https://www.youtube.com/watch?v=q0KM1YJfoLM Letzter Zugriff: 1.2.2017

"Living conditions – a public awareness campaign" aus dem Jahre 2011 (2 Min 41 Sek) zeigt die ärmlichen Lebensbedingungen von verschiedenen Roma-Gemeinschaften in Rumänien. Die Kampagne weist u.a. auf das Versagen von öffentlichen Behörden hin, die eigentlich

damit befasst sein sollten, die Diskriminierung zu minimieren.
https://www.youtube.com/watch?v=HfcGYtNLG2o Letzter Zugriff: 1.2.2017

“Talk Show about Roma children – What will they become when they grow up?” aus dem Jahre 2011 (5 Min 20 Sek). Zeigt wie die Mehrheitsgesellschaft in Rumänien über die Zukunft von Roma-Kindern denkt. *https://www.youtube.com/watch?v=4iXdTHESO8Y Letzter Zugriff: 1.2.2017*

“The Struggle for Survival of the Roma People: Europe’s Most Hated” aus dem Jahre 2014 (17 Min 38 Sek). Die Ergebnisse der neuesten Europawahlen bestätigten eine deutliche Verschiebung nach rechts in Österreich, Dänemark, Frankreich und im Vereinigten Königreich. Bestimmte Parteien mit Anti-Einwanderer Richtlinien waren sehr erfolgreich. Dies hat einen Einfluss auf Roma, z.B. aus Rumänien, die versuchen, sich ein Leben im Vereinigten Königreich aufzubauen. *https://www.youtube.com/watch?v=ALdlphTYdi4 Letzter Zugriff: 1.2.2017*

WEBSEITEN:

Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma:
http://www.sintiundroma.de/start.html Letzter Zugriff: 5.3.2017

Factssheet on Roma, Universtiy of Graz: *http://romafacts.uni-graz.at/ Letzter Zugriff: 24.1.2017*

Open Society Foundations:
https://www.opensocietyfoundations.org/voices/gypsies-roma-travellers-animated-history Letzter Zugriff: 24.1.2017

Roma and Forced Migration. An Annotated Bibliography, Second Edition:
http://worldcultures.webs.com/romanidiaspora.htm Letzter Zugriff: 25.1.2017

Scurt istoric al contribuţiilor româneşti consacrate domeniului rrom (perioada 1990–2002)/ Short history about the Romanian contribution for the Roma movement:
http://www.old.edu.ro/rromanipen/structura.html Letzter Zugriff: 25.1.2017

Fundaţia Social-Culturală a romilor „Ion Cioabă”:
http://www.icfoundation.ro/ Letzter Zugriff: 25.1.2017

The Romani Linguistics Page, The University of Manchester:
http://romani.humanities.manchester.ac.uk/ Letzter Zugriff: 24.1.2017

Romanothan – the resources site of Roma / Gypsies in Romania:
http://www.romanothan.ro/ Letzter Zugriff: 25.1.2017

Umgang mit Heterogenität – Diversity-Kompetenz im Unterricht

02 MODUL

EINLEITUNG

Schon seit der Erfindung von Nationen sind diese vielfältig: Die Menschen einer Nation sprachen verschiedene Sprachen, einige hatten jahrzehntelang in der Region gelebt und ihre Familienspuren ließen sich jahrhundertelang zurückverfolgen, andere hingegen waren erst vor kurzem in den Nationalstaat „eingewandert". Und die Menschen in einem Staatengebilde hatten unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen.

Aber es gibt wirkmächtige Bilder und Erzählungen, die uns zu der Annahme verleiten, dass Nationen immer schon "rein" und homogen gewesen seien bzw. dass sie es heute sind.

Auch jede Klasse in jeder Schule ist vielfältig, selbst wenn wir beim ersten Hinsehen denken, dass sie homogen sei. Stellen wir uns eine Klasse in einer ländlichen Region im Süden Deutschlands vor: alle Kinder sind weiß, die meisten Eltern gehen einer Erwerbsarbeit nach. Wenn wir genauer hinschauen, entdecken wir, dass sich die Kinder voneinander unterscheiden. Einige Schüler*innen sind protestantisch, während die Mehrheit in diesem Bereich katholisch ist, sehr wenige Schüler*innen kommen aus einer Familie von Akademiker*innen, die meisten Eltern sind wohlhabend, aber die Eltern einiger Schüler*innen haben sehr wenig Geld. Der eine oder andere Aspekt kann je nach Situation Vorteile für einzelne Schüler*innen haben oder auch Nachteile.

Darüber hinaus besteht jede der Identitäten der Kinder aus unterschiedlichen Aspekten wie z.B. Religion, Sprache, soziale/ nationale/ regionale/ kulturelle Herkunft, Alter, Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, Persönlichkeit etc.

Sagen wir, ein Kind in der Klasse ist älter als die anderen. Dieses Kind ist ein Mädchen, aber verhält sich nicht wie die meisten anderen Mädchen und sie gehört nicht der katholischen Religion an. Als Folge könnte dieses Kind in einer bewussten und/ oder unbewussten Weise Benachteiligungen und Diskriminierung von Mitschüler*innen oder Lehrkräften erleben. Denn in jeder Gesellschaft gibt es Werte, Normen und Machtstrukturen, welche das Denken und Handeln jedes Einzelnen beeinflussen. Deshalb kategorisieren wir automatisch in "gutes" und "erlaubtes" oder "schlechtes" und "seltsames" bzw. "nicht erlaubtes" Verhalten, beispielsweise hinsichtlich geschlechtsrollenkonformen Verhalten von Mädchen und Jungen.

Das Konzept der Vielfalt hebt Grautöne, Widersprüche und neue Kategorien hervor. Es erlaubt Menschen, sich selbst zu definieren, anstatt von anderen definiert und damit auch bewertet zu werden. Wenn wir also genau hinschauen und unsere Schüler*innen selbst befragen, finden wir Selbstdefinitionen wie "libanesisch-deutsch" in Deutschland oder "türkisch" in der Türkei (von einem Kind, dessen Eltern aus Nigeria einwanderten) oder "Transgender" etc. vor. Oder wir finden Kinder, die nicht wollen, dass ihre "wahre" Identität von anderen erkannt wird, weil sie Angst vor Diskriminierung haben. Dies könnte ein Roma-Kind in einer Klasse sein, die hauptsächlich aus Nicht-Roma-Schüler*innen besteht (in allen europäischen Ländern) oder ein Kind mit alevitischem Glauben in einer Klasse mit mehrheitlich sunnitischen Kindern.

02 MODUL

Das heißt: Auch wenn wir es nicht wissen bzw. sehen, sind die Schüler*innen in unseren Klassen unterschiedlich. Und alle diese Kinder haben die gleichen Rechte und verdienen eine gerechte Behandlung. Das pädagogische Konzept der Vielfalt bzw. Diversity basiert auf den Menschenrechten und schätzt alle Menschen mit ihrem unterschiedlichen Sein und Ausdruck.

Daher ist **Diversity-Kompetenz für Lehrer*innen das pädagogische Ziel** dieses Moduls.

Es ist eine soziale Kompetenz mit vielen Aspekten. In einem ersten Schritt lernen Lehrer*innen, die Unterschiede zwischen den Schüler*innen wahrzunehmen und zu akzeptieren.

In einem zweiten Schritt üben die Lehrer*innen, für jedes Kind gerechte Lernmöglichkeiten zu entwickeln. Die Formulierung "üben" ist bewusst gewählt, weil die Autor*innen wissen, dass dies nicht einfach umzusetzen ist. Und sie wissen, dass die Anforderungen an Lehrer*innen hoch sind. Bereits das Bemühen der Lehrperson ist wichtig, den Schüler*innen faire Chancen zu bieten, einschließlich aller unvermeidlichen Fehler. Zwar ist – wie bereits in der allgemeinen Einleitung erwähnt – das Verhalten der Lehrer*innen nur ein Faktor unter vielen, der Auswirkungen darauf hat, wenn Schüler*innen vorzeitig die Schule verlassen. Aber es ist ein bedeutsamer Faktor. Er hat mit unbewussten Einstellungen und Verhaltensweisen zu tun, z.B. Stereotypisierungen. Wenn Schüler*innen ausgeschlossen bzw. aus dem Schulleben und seinen Anforderungen herausgelöst werden (oder beständig eine besondere Aufmerksamkeit erfahren), kann der dadurch ausgelöste Stress ein entscheidender Faktor für den Schulabbruch sein.

Auf der anderen Seite haben Lehrer*innen einen enorm positiven und unterstützenden Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen sowie auf ihr Gefühl der Eingebundenheit in den Schulalltag und ihre Leistungen. Der Einfluss einer Lehrerin bzw. eines Lehrers auf den Lernerfolg von Schüler/innen ist mit 30% herausragend hoch. Daneben gibt es andere wichtige Faktoren wie soziales Milieu und Peergroup (vgl. Hattie, John A., 2012). Konkret sind die Aspekte „Verhalten des Lehrers/der Lehrerin" und „sein*ihr Unterricht" am wirkungsvollsten in Bezug auf den Lernerfolg von Schüler/innen.

Mobbing, körperliche Auseinandersetzungen und Beleidigungen finden in Schulen häufig statt. Studien zeigen, dass das bloße Beobachten von Beleidigungen und Ausgrenzung etc. bereits die Beobachter*innen negativ beeinflusst. Folglich hat Diskriminierung eine viel breitere negative Auswirkung als angenommen: Während direkt betroffene Schüler*innen mit Abwertungen und all ihren Wirkungen zu kämpfen haben, leiden auch indirekt betroffene Schüler*innen an höherem Stress. Zum Beispiel können sie Angst haben, ihr "Privileg" der Zugehörigkeit zur akzeptierten Mehrheitsgruppe zu verlieren. Als Folge können sie sich zurückziehen oder sich schließlich direkt an Ausgrenzungsprozessen beteiligen, z.B. durch Gewalt gegen andere.

Durch die Absolvierung des Moduls "Umgang mit Heterogenität" bekommen Lehrer*innen ein tieferes Verständnis bzgl. der komplexen Dynamik zwischen sozialen Machtstrukturen und Vorurteilen.

Die wichtigsten Themen für Lehrer*innen in diesem Modul sind:

- Kenntnis von Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen (individuell, institutionell, ideologisch) erlangen.
- Akzeptanz von Widersprüchen, also Ambiguitätstoleranz[4], zu fördern. Dies ist eine Möglichkeit, die eigenen – meist unbewusst wirkenden – Vorurteile in Frage zu stellen.

Weitere Themen sind:

- Wie können wir individuell auf diskriminierende Vorfälle im Unterricht reagieren?
- Ein systematischer Ansatz in der Schule zum Umgang mit

a) diskriminierenden Vorfällen unter Schüler*innen
b) Aggression gegen Lehrer*innen

Grenzen:
Wie lösen wir Konflikte zwischen Kindern aufgrund von konkurrierenden Weltanschauungen und Religionen?

Welche Einstellungen und Verhaltensweisen können wir akzeptieren und welche nicht? (Siehe Schlussfolgerung zur Einheit 6)

Ziele für Schüler*innen (die indirekte Zielgruppe dieses Moduls):

- Vorbereitung der Schüler*innen auf das Leben, damit sie sich sicher, wohl und akzeptiert fühlen in einer sich schnell verändernden, vielfältigen Umgebung.
- Lehrer*innen darin bestärken, alle Kinder zu unterstützen, sich als wertvolle, aktive Mitglieder der Klasse und der Gesellschaft zu begreifen. Dies geschieht, indem Lehrer*innen dazu beitragen, dass Schüler*innen
- ihre individuelle Persönlichkeit und ihre Kompetenzen selbstbestimmt entwickeln und sie wahrnehmen. Dazu gehört z.B. die Beherrschung ihrer Muttersprache, die die Voraussetzung für das Erlernen weiterer Sprachen ist.
- ihre Ambiguitätstoleranz stärken. Und Schüler*innen sollen ermutigt werden, sich für die eigene Meinung und für eine solidarische Haltung einzusetzen. Zudem werden Schüler*innen darin unterstützt, ein Bewusstsein für diskriminierende Strukturen zu entwickeln.
- ihr Bewusstsein für die Rechte der Kinder stärken, als grundlegendes Instrument für die Gleichberechtigung in der Gesellschaft.
- ihre Fähigkeit stärken, in den Dialog zu treten. Dialog als Instrument für gegenseitiges Verständnis von Unterschieden und von respektvollem Meinungsaustausch.

---

4 Ambiguität/Mehrdeutigkeit in persönlichen Beziehungen beinhaltet zwei Aspekte: 1.) Wahrzunehmen, dass sich die Persönlichkeit oder die Handlungen einer anderen Person von der eigenen Persönlichkeit bzw. den eigenen Handlungen unterscheidet und 2.) Bemerken, dass Ereignisse, Situationen und Verhalten zu Irritationen oder Widersprüchen führen können. Eine hohe Toleranz der Mehrdeutigkeit ermöglicht es uns, sich nicht durch Irritationen oder Anderssein bedroht zu fühlen und in der Folge aggressiv bzw. mit Abwertung zu reagieren. Stattdessen gehen wir damit souverän und selbstbewusst um. Das Anderssein oder die Irritation erlauben weiterhin einen anerkennenden Umgang miteinander.

UMGANG MIT HETEROGENITÄT – DIVERSITY-KOMPETENZ IM UNTERRICHT	
Zielgruppe:	Lehrer*innen und pädagogisches Personal, mit passenden Modifikationen sind viele Aktivitäten für Kinder ab 10 Jahren möglich
Raum:	Großer Raum mit Platz zum Bewegen, verrückbare Tische und Stühle
Material:	Laptop, Beamer, Internet, Eddings, Bilder und Aufgaben für die einzelnen Übungen (siehe Einheiten), Rollenkarten, Flipchart-Papier, farbiges Papier, Klebeband
Zeit:	6 - 7 Stunden (Pausen nicht eingeschlossen)
Ablauf:	Das gesamte Modul ist als interaktiver Beitrag konstruiert. Es gibt selbstreflexive, praktische Übungen, um eine weitere Ebene zu erreichen. Ganzheitliches Lernen findet statt, indem die eigenen Erfahrungen, Emotionen und unbewussten Denkmuster offengelegt werden. Die Einheiten wurden kohärent konzipiert, um Schritt für Schritt ein tieferes Verständnis bzgl. diskriminierender Strukturen und deren Auswirkungen auf das soziale Klima in der Schule und auf die Lernerfolge der Schüler*innen zu gewinnen. Schließlich geht es um konkrete Schlussfolgerungen für das pädagogische Arbeitsleben.
Varianten:	1. Abhängig davon, wie gut Sie die Gruppe bereits kennen, wie erfahren Sie mit dem Erstellen sicherer Lernräume für anspruchsvolle Übungen sind und wie vertraut die Gruppe mit den Themen ist, können einzelne Einheiten weggelassen oder geändert werden. 2. Geben Sie vor Beginn der Übungseinheiten einen Input zu Diversity und fügen Sie ggf. Studienergebnisse hinzu.
Auswertung und Feedback (20-30 Min.):	Evaluation and Feedback (20-30 min.): 1. Für die Evaluierungs- und Feedbackrunde sollten die Teilnehmer*innen vier Fragen beantworten. So können die Lernergebnisse gesichert werden. Gleichzeitig dienen sie als Inspiration für einen kleinen, gut umsetzbaren Aktionsplan. • Was will ich ändern? • Womit will ich anfangen? • Womit will ich aufhören? • Was will ich beibehalten?

Auswertung und Feedback (20-30 Min.):	2. Zu jeder Frage sollen Antworten notiert werden, eine Antwort pro Karte. Alle Zettel für die 1. Frage haben die gleiche Farbe. Für die 2. Frage gibt es dann jeweils ein andersfarbiges Papier etc. 3. In der Mitte des Stuhlkreises wird ein großes Kreuz mit Klebeband markiert. In jedes der vier Felder wird eine der o.g. Fragen platziert. Die Felder sollten groß genug sein, um alle Karten auszulegen. 4. Die Teilnehmer*innen bekommen einige Minuten Zeit, um ihre Gedanken aufzuschreiben. Jede Person stellt ihre Gedanken kurz und bündig vor (keine Diskussion): Sie stellt sich in das passende Feld, liest ihre Antwort vor und legt die Karte anschließend hin. Am Ende visualisiert das 4-Felder-Kreuz alle Lernergebnisse und Rückmeldungen.
Schwierigkeiten, die auftreten können:	• Dieses Modul kann zu Spannungen zwischen den Teilnehmer*innen und zu Widerständen führen. Dies kann ein “normaler” Teil des Lernprozesses sein, der transparent gemacht werden sollte. Zum Beispiel können Sie anfangs sagen, dass u.a. unangenehme individuelle Situationen bzw. Erfahrungen thematisiert werden. Deswegen ist ein sensibler und wohlwollender Umgang miteinander nötig, dazu gehört auch das Achten auf eigene Grenzen. • Es gibt keine expliziten Einleitungen zu den einzelnen Einheiten, aber ein Bezug zum Thema (siehe Informationen in der Gesamteinleitung) und die Herstellung eines Roten Fadens sollte stets Teil der Übungsauswertungen sein, um die Diskussionen abzurunden. Dies könnte für die Teilnehmer*innen neu und ungewöhnlich sein, weil die Methodik eine aktive Rolle als Teilnehmer*in vorsieht. Ein interaktiver Erfahrungs- und Ideenaustausch aller Beteiligten bedeutet ein breiteres Verständnis von sozialen Strukturen und schafft neue Ideen für Handlungsmöglichkeiten.

NR.	BEZEICHNUNG DER EINHEIT	ZIEL	DAUER
EINHEIT 1	Ich bin der*die Einzige...	Aufwärmen, sich kennen lernen, Vielfalt innerhalb der Teilnehmer*innen-Gruppe wahrnehmen: Herausfinden, was mich besonders/ einzigartig macht.	15 min.
EINHEIT 2	Rakete der Ähnlichkeiten	Aufwärmen, sich kennen lernen, Vielfalt innerhalb der Gruppe der Teilnehmer*innen wahrnehmen: Herausfinden, was ich mit den anderen gemeinsam habe.	20 min.
EINHEIT 3	Im ärztlichen Sprechzimmer...Wahrnehmung und Stereotype – Bsp.: Geschlechternormen	Verständnis der eigenen Rolle bei der Reproduktion von Stereotypen	20-30 min.
EINHEIT 4	Das Gorillaexperiment Selektive Wahrnehmung / Aufmerksamkeit	Ich sehe vorwiegend das, was ich schon weiß. Wie ist es möglich, eine offenere Sicht auf die Welt und die Menschen zu bekommen.	10-20 min.
	Kaffee Pause		
EINHEIT 5	Zuschreibungen Macht der Vorurteile	Die Macht von Zuschreibungen erkennen. Lernen, ihnen gegenüber kritisch zu sein.	60 min.
EINHEIT 6	Erste Schlussfolgerungen Vorurteile, Wahrnehmung, Macht, Privilegien, Diskriminierung	Was bedeutet das Gelernte für mich und meine Arbeit? Erarbeiten eines Aktionsplans.	60 - 120 min.
	Mittagspause		
EINHEIT 7	Unterrichtseinheiten	Kennenlernen von Material, das im Unterreicht eingesetzt werden kann.	90 - 120 min.

EINHEIT 1	ICH BIN DER*DIE EINZIGE...
Ziele:	1. Einander kennen lernen 2. Vielfalt innerhalb der Teilnehmer*innen-Gruppe wahrnehmen, anerkennen, wertschätzen 3. Bewusst werden, dass die*der Einzige" zu sein entweder ein angenehmes Privileg oder eine sehr unangenehme Erfahrung der Ausgrenzung sein kann. Eine anschließende Diskussion kann Fragen von Rassismus, Klassismus, Sexismus etc. aufgreifen.
Zielgruppe:	Gruppe von Kindern oder Erwachsenen, ab 10 Jahre
Zeit:	15 Min. (für ca. 20 Personen, je nach Größe der Gruppe)
Raum:	Klassenzimmer, Seminarraum
Material:	Stuhlkreis
Ablauf:	Für diese Übung sitzt (oder steht) die Gruppe in einem Kreis. • Jede Person denkt an etwas (eine Tätigkeit, einen Umstand, eine Erfahrung), was ihn* sie von den anderen unterscheidet, d.h. das ihn*sie sie in diesem Raum besonders macht. • Eine Person beginnt, geht in die Mitte und sagt überzeugend: "Ich bin die Einzige, die ..." [z.B. "3 ältere Schwestern hat" oder "platte Fahrradreifen reparieren kann" oder „das Hobby xy hat."] • Falls es eine weitere Person gibt, die diese Sache teilt, geht sie zu der Person in der Mitte und bleibt neben ihr stehen. Die erste Person setzt sich hin, die hinzugekommene Person fährt fort. Ansonsten geht es in der Gruppe kreisförmig weiter.
Varianten:	• Wenn eine Person herausfindet, dass sie nicht die Einzige ist, kann sie einen zweiten Versuch machen. • Für die Auswertung: Wenn Sie in der Diskussion tiefer gehen wollen, können Sie die Frage hinzufügen: Für welche Personen in der Gesellschaft könnte es sich gut oder schlecht anfühlen, die*der Einzige zu sein?

Auswertung:	1. War es leicht oder schwierig, etwas zu finden, was mich von den anderen unterscheidet? 2. Wie fühlte es sich an, alleine vor die anderen zu treten und mit Bestimmtheit zu sagen, dass ich der*die Einzige bin? 3. Wie fühlte es sich an, der*die Einzige zu sein? Oder herauszufinden, dass sie nicht der*die Einzige waren? Wovon hing das jeweils ab? Warum fühlte es sich gut oder schlecht an?
Schwierigkeiten, die auftreten können:	• Besonders mit jüngeren Menschen, kann es hilfreich sein, ein paar Beispiele zu geben. So fällt ihnen leichter etwas ein. • Teilnehmer*innen könnte es unangenehm sein, etwas mit Bestimmtheit zu sagen, sie benötigen Ermutigung. Wertungen von anderen Teilnehmer*innen sollen gestoppt werden.

EINHEIT 2	RAKETE DER ÄHNLICHKEITEN
Ziele:	• Einander kennen lernen • Über die eigene Position nachdenken und herauszufinden, was ich mit den Menschen in der Gruppe teile • Über beide Übungen in Kombination nachdenken („Ich bin der*die Einzige“ und „Rakete der Ähnlichkeiten“) und die Ergebnisse auf Dynamiken in der Gesellschaft übertragen
Zielgruppe:	Kinder und Erwachsene, ab 10 Jahre
Raum:	Raum mit Platz zum Bewegen
Zeit:	20 min (für ca. 20 Personen, je nach Gruppengröße)

Ablauf:	1. Erklären Sie, dass die Übung darin besteht, Ähnlichkeiten zwischen den Teilnehmer*innen zu finden. Die Übung heißt „Rakete“, denn die Gruppen werden größer und größer, so wie eine Rakete höher und höher in den Himmel steigt. 2. Die Teilnehmer*innen gehen durch den Raum. Jede Person versucht eine andere Person zu finden, die sie noch nicht gut kennt. Wenn die Teilnehmer*innenzahl ungerade ist, gibt es eine Gruppe von 3 Personen. 3. Aufgabe: Finden Sie drei Dinge, die Sie beide gemeinsam haben. Wenn nötig, ermutigen Sie zögernde Teilnehmer*innen durch Beispiele und überlassen Sie es ihnen, welche persönlichen Informationen sie preisgeben möchten (z.B. bestimmte Reiseerfahrungen, Familiensituationen, Tee trinken oder Pizza essen oder blaue Hosen tragen, sich im selben Raum befinden). 4. Wenn die Gruppen jeweils drei Gemeinsamkeiten gefunden haben, suchen sie nach einer anderen Zweier-Gruppe und finden wiederum drei Gemeinsamkeiten innerhalb der neuen Gruppe von vier Personen. Danach finden sich zwei Vierer-Gruppen usw., bis die ganze Gruppe zusammen in einem großen Kreis steht und versucht, drei Gemeinsamkeiten zu finden.
Auswertung:	1. Wie fühlte es sich an, jemanden anzusprechen und einen Dialog beginnen? 2. Haben Sie etwas Interessantes über eine andere Person in der Gruppe gelernt? 3. Wie fühlt es sich an, Gemeinsamkeiten herauszufinden, etwas gemeinsam zu haben? Wie kann das die Dynamik innerhalb einer Gruppe beeinflussen? (Zum Beispiel: Vertrauter miteinander zu werden; Dinge herauszufinden, die überraschen; Aufbau einer stärkeren Verbindung)
Schwierigkeiten, die auftreten können:	Teilnehmer*innen, die sich nicht austauschen möchten oder können.

EINHEIT 3	IM ÄRZTLICHEN SPRECHZIMMER
Ziele:	• Sich bewusst machen, dass Vorurteile gewissermaßen automatisch von unserem Geist erzeugt werden. Sich weiterhin bewusst machen, dass alle Menschen andere unbewusst kategorisieren und beurteilen. • Lernen, dass Vorurteile eine wichtige evolutionäre Funktion haben. Wir können uns unsere Vorurteile bewusst machen, um zukünftig ungerechtfertigte übereilte Urteile zu unterlassen. • Soziale Normen über Geschlecht am Arbeitsplatz sowie Schönheitsstandards in den Blick nehmen. • Erkennen, dass unsere Kategorisierungen Nachteile oder Vorteile für andere bedeuten. Für meine*n Schüler*in können meine Kategorisierungen erhebliche Konsequenzen haben. • Sich darüber klar werden, dass verschiedene Perspektiven zu einer unterschiedlichen Interpretation einer Situation führen können.
Zielgruppe:	Jugendliche und Erwachsene, ab 14 Jahre
Raum:	Klassenzimmer oder Seminarraum
Material:	Comic „Im Sprechzimmer“ und Aufgaben, entweder auf Plakat oder über Beamer auf Laptop
Zeit:	20-30 min (je nach Länge der Diskussion und Schlussfolgerung)
Ablauf:	Die Teilnehmer*innen sehen das Bild (Comic) und lesen die Aufgabe darunter. Die Trainerin erläutert nichts weiter, sondern sagt nur: “Betrachten Sie bitte das folgende Bild und lesen Sie die Frage unten”. Geben Sie den Teilnehmer*innen einige Momente Zeit, um die Eindrücke wirken zu lassen. • Stellen Sie die folgende Frage:”Was denken Sie, welche der beiden Personen die Frage stellt? • Erklären Sie bitte, warum Sie so dachten.” • Bitten Sie die Teilnehmer*innen mit Handzeichen zu zeigen: Wer dachte, dass die Person rechts die Frage gestellt hat? Wer dachte, die Person links die Frage gestellt hat?

Ablauf:	„Bitte sagen Sie mir, wie kann ich abnehmen? Wissen Sie, ich esse ja ganz normal, aber schauen Sie mich nur an!“
Auswertung und Feedback:	1. Warum denken Sie so? Teilnehmer*innen, erläutern ihre Interpretationen. A. Die Frau möchte schlank sein: Antworten könnten sein: “Ich dachte, dass die Frau schlank sein will und bin deswegen gar nicht auf den Mann gekommen” – „Weil es ein soziales Phänomen ist, dass mehr Frauen als Männer abnehmen möchten“ - “Weil der Mann vorne sitzt und seine Brille so hält, dass es aussieht, als würde er erklären bzw. der Arzt sein” - “Die Frau fragt, weil sie mit einer offenen Körperhaltung dasteht, zuhört bzw. bereit ist, zu zuhören“. B. Der Mann möchte schlank sein: „Die Frau ist die Ärztin, weil Sie einen weißen Kittel trägt und ihrem Patienten aufmerksam zuhört, wie ihre Körpersprache zeigt” - “Der Mann ist dick, also will er schlank sein” etc.

02 MODUL

Auswertung und Feedback:	2. Schlussfolgerung: Es gibt viele Interpretationen einer Szene. Interpretationen hängen von unterschiedlichen Aspekten ab, z.B. von der jeweiligen persönlichen Situation oder von verinnerlichten sozialen Normen (z.B. hinsichtlich Schönheit oder Ausdruck der Geschlechtsidentität). Verinnerlichte soziale Normen führen häufig dazu, dass wir in einem bestimmten Rahmen denken, aber nicht darüber hinaus. Das was wir erwarten zu sehen, sehen wir auch bzw. wir interpretieren das Gesehene so, dass es mit unseren Werten/ Normen übereinstimmt bzw. mit unserer Weltanschauung. Oft sind Normen aber auch so wirkmächtig, dass wir im Bruchteil einer Sekunde zu einem Schluss kommen, der falsch bzw. stereotypisierend ist, obwohl wir zu dem Thema eigentlich eine kritische und differenzierte Haltung haben. 3. Wir müssen anerkennen, dass unser Gehirn automatisch Urteile fällt, permanent und mit hoher Geschwindigkeit. Gleichzeitig ist es wichtig, diese Urteile nochmals in Ruhe abzuwägen – nur so können Diskriminierungen vermieden werden.
Schwierigkeiten, die auftreten können:	• Mit den eigenen verinnerlichten Vorurteilen konfrontiert zu sein und diese zu reflektieren ist eine anspruchsvolle Lernerfahrung, die Scham auslösen kann. Deshalb ist eine vertrauensvolle Atmosphäre wichtig. Sie als Trainer*in können beginnen und über Situationen berichten, in denen Ihnen Ihre Vorurteile aufgefallen sind. • Behalten Sie im Auge, dass es wahrscheinlich Teilnehmer*innen im Raum gibt, die selbst sexistische Diskriminierung erlebt haben oder mit Schönheitsnormen konfrontiert sind.

EINHEIT 5	DAS GORILLAEXPERIMENT
Ziele:	1. Den subjektiven Prozess des Wahrnehmens und Beurteilens verstehen. 2. Verstehen, dass unsere Wahrnehmung durch unsere Erwartungen und unser Wissen beeinflusst wird. 3. Reflektieren, welche Konsequenzen unsere selektive Wahrnehmung für unsere Arbeit und den Alltag hat.
Zielgruppe:	Jugendliche und Erwachsene; ab 10 Jahre
Raum:	Klassenzimmer oder Seminarraum
Material:	Das Gorillaexperiment / The Monkey Business Illusion-Kurzfilm *https://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoK_ZfY* *© Daniel J. Simons* Beamer, Laptop, Internet
Zeit:	10-20 Min. (abhängig von Diskussionszeit)
Ablauf:	1. Rufen Sie den Kurzfilm auf und sagen Sie den Teilnehmer*innen vor Beginn, dass sie zählen sollen, wie oft die in weiß gekleideten Spielerinnen sich den Ball zuspielen. 2. Die Teilnehmer*innen sehen den Kurzfilm “The Monkey Business Illusion”. Achtung: Halten Sie den Film nach 0:39 Minuten an, um die gezählten Ergebnisse zu erfragen, und setzen Sie das Video dann fort. Stoppen Sie nach 1:06 Minuten 3. Bitten Sie die Teilnehmer*innen um Handzeichen: Wer sah den Gorilla? Wer kannte das Video? 4. Lassen Sie das Video bis zum Ende laufen. Letzte Frage: Wer hat bemerkt, dass sich die Farben des Vorhangs verändern? 5. Nachher bitten Sie die Teilnehmer*innen, eine Flüstergruppe mit ihren Nachbar*innen zu bilden. Sie sollen ihre Gedanken über den Film, die Lernergebnisse und den Anschluss an aktuelle gesellschaftspolitische Situationen sowie die öffentliche Medienpräsentation austauschen.

Auswertung:	1. Es ist sehr wahrscheinlich, dass wir das sehen, was bereits in unseren Köpfen ist. Wir sehen, was wir erwarten und wir übersehen oft, was wir nicht erwarten. Fragen Sie die Teilnehmer*innen: Was bedeutet das, bezogen auf unsere eigenen Stereotype und Vorurteile? 2. Eine Antwort von den Teilnehmer*innen könnte sein, dass es schwer ist, aus unserem stereotypen Denken auszubrechen. Wir neigen dazu, unsere Stereotypen zu bestätigen, weil wir Bekanntes eher bemerken und daher eine Situation als „normal“ empfinden. Um stereotypes und vorurteilsbelastetes Denken zu überwinden, zumindest zeitweise, sollten wir unsere Wahrnehmung und automatischen Bewertungen immer wieder überprüfen. Denn mit unserem Verhalten sind wir an der Schaffung von Wirklichkeiten beteiligt.

EINHEIT 6	ZUSCHREIBUNGEN
Ziele:	1. Internalisierte Vorurteile/ Stereotype und selektive Wahrnehmung können zu Diskriminierungen führen – dieses Wissen soll erzeugt bzw. erweitert werden. Eigene Gefühle, die durch stereotypes Verhalten anderer hervor gerufen werden, sollen erfahrbar gemacht werden. 2. Realisieren, dass Zuschreibungen nichts mit der Person zu tun haben müssen. Eine Person, der ein Merkmal zugeschrieben wird, kann dies nur selten oder gar nicht selbst verändern. 3. Erkennen, welche Macht Zuschreibungen und deren Dynamiken haben, denn es werden Realitäten geschaffen. Gleichzeitig beachten, Menschen offen zu begegnen und ihre Eigenschaften wertzuschätzen. 4. Alternative Perspektiven entwickeln und Handlungsmöglichkeiten erweitern.
Zielgruppe:	Gruppe von Jugendlichen oder Erwachsenen, ab 16 Jahre
Raum:	Platz zum Erstellen von 2 Kreisen: ein innerer Kreis mit 8 Stühlen und ein äußerer Kreis (nicht zu nahe), wo der Rest der Gruppe sitzen kann (5-30 Stühle)
Material:	Stühle, Rollenspielkarten, eine auf Poster geschriebene Aufgabe bzw. per Beamer projiziert, 5-8 Freiwillige, die Rollenspiele und Diskussionen durchführen Rollenkarten für Außenseiter*in, Expert*in, Chef*in, Gruppenliebling, Versager*in, Besserwisser*in, Chaot*in, Streber*in Starkes Papier, farbig, A4, falten Sie es in der Mitte zu einem rechten Winkel, wie ein Dach
Zeit:	60 Minuten (davon Rollenspiel: 5-15 min)

Rollenkarten

Obere Hälfte als Dach gefaltet			
Untere Hälfte zeigt nach vorn	**Außen-seiter*in**	**Epert*in**	**Chef*in**

Ablauf:	1. Stellen Sie die Situation, das zu diskutierende Thema und die Regeln des Rollenspiels vor: **Situation:** In ihrem Land haben sich verschiedene Ministerien zusammen getan und einen Preis für das best practice Konzept für „Schulen als inklusive Lernumgebungen“ ausgelobt. Ihre Schule hat den Preis bekommen: 20.000€. Drei Kolleg*innen, die mit Unterstützungsmaßnahmen für Kinder mit Risiko für einen Schulabbruch befasst sind, haben sich hauptsächlich um die Bewerbung für den Preis gekümmert. **Diskussionsfrage:** Bitte diskutieren Sie im Team, wie die 20.000 € verwendet werden sollen. **Regeln:** A. Während der Diskussion versucht jede*r, Ideen zu entwickeln und kreativ zu sein, was mit diesem Geld gemacht werden kann. B. Bitte behandeln Sie Ihre Teamkolleg*innen gemäß deren Rolle (s. jeweilige Rollenkarte). C. Am Ende, wenn der*die Moderator*in das Wort an Sie übergibt, dürfen Sie die Rolle erraten, die Ihnen von den anderen zugeschrieben wurde.

Ablauf:	2. Finden Sie acht Freiwillige (wenn die Gruppe klein ist, funktioniert es auch mit 5 Leuten), die bereit sind, das Rollenspiel durchzuführen und in einem Stuhlkreis Platz zu nehmen. Die anderen Teilnehmer*innen schweigen und sind diskrete Beobachter*innen der Übung. Sie sollen die Gruppendynamik und den Prozess beobachten und können Notizen machen. 3. Die Freiwilligen erhalten eine Rollenkarte und es ist sehr wichtig, dass sie ihre eigene Rolle nicht sehen. Dies funktioniert gut, wenn die Rollenkarten in der Mitte gefaltet werden (wobei die Oberseite das Dach bildet, der untere Teil mit der Aufschrift zeigt nach vorne) und der*die Freiwillige hält die Karte die ganze Zeit über vor den Bauch. Die Rollen auf den Karten können an den Kontext angepasst werden, für diese Übung empfehlen wir: Außenseiter*in, Expert*in, Chef*in, Gruppenliebling, Versager*in, Besserwisser*in, Chaot*in, Streber*in. 4. Führen Sie am Ende ein Ritual mit den Teilnehmer*innen durch (z.B. den Körper „ausschütteln“) damit diese ihre Rolle verlassen können. 5. Die Moderation eröffnet die Diskussion und kann sie für ein paar Minuten laufen lassen, solange sie fruchtbar ist (in Bezug auf die Entwicklung der Dynamik oder bis die Gruppe eine Lösung findet), ca. 5-15 Minuten.

Auswertung:	1. Die*der Moderator*in stellt sich während der Auswertung jeweils zu den Freiwilligen, deren Rolle besprochen wird. Anmerkung: Diejenigen, die schwierige Rollen hatten, wie z.B. Außenseiter, sollten zuerst reden, der*die Chef*in zum Schluss. Wie fühlen Sie sich gerade? Haben sie eine Vermutung, welche Rolle Ihnen zugewiesen wurde? Wie ist Ihrer Ansicht nach die Gruppendynamik verlaufen? Danach darf der*die Freiwillige wissen, welche Rolle er*sie hatte. 2. Anschließende Fragen für die Beobachtungsgruppe: Was haben Sie beobachtet? Welche Veränderungen haben Sie im Verlauf der Diskussion bemerkt? Gab es Personen, die von der Diskussion ausgeschlossen waren? Wer hat viel gesagt und wer konnte nichts sagen oder ist nicht gehört worden? Haben die Leute versucht, aus ihren Rollen herauszukommen und hatten sie Erfolg? Warum? Warum nicht? 3. Weitere Fragen an den*die “Chef*in”: Hatten Sie das Gefühl, Sie hatten mehr Macht als andere? Hatten Sie Momente in denen Sie versucht haben, diese Macht dafür zu nutzen, die Dynamik zu steuern (z.B. Ausgrenzungen zu vermeiden). 4. Ritual mit den Freiwilligen durchführen, damit sie physisch und psychisch aus der Rolle aussteigen können. 5. Offene Diskussion über Lernergebnisse: Jedes Mal, wenn wir einer Person etwas zuschreiben, reduzieren wir eine komplexe Identität auf einen einzigen Aspekt. Darüber hinaus sind Zuschreibungen mit einem bestimmten Urteil oder Vorurteil verbunden. Das kann sich stark darauf auswirken, wie diese Person behandelt wird. Handlungsstrategien für Menschen die stigmatisiert werden, sind – wie im Rollenspiel beobachtet – entweder darauf beschränkt, die Stigmatisierung zu bekämpfen. Dies hat in der Regel keine Wirkung. Oder die stereotype Zuschreibung wird “akzeptiert” und somit verinnerlicht, was dann wiederum das Stereotyp verstärkt. Solidarität unter den diskutierenden Teamkolleg*innen tritt in der Regel nicht auf. Warum? Die Teilnehmer*innen können versuchen, Erklärungen dafür zu finden.

Variante:	1. Wenn die Gruppe gut miteinander vertraut ist, könnte diese Rollenspiel-Aktivität auch direkt an die Einheiten 1 und 2 anknüpfen. 2. Das Rollenspiel kann an eine Schul- oder Klassensituation angepasst werden (z.B. Klassensprecher*in, Klassenclown...). Es ist auch möglich, dieselbe Zuschreibung zweimal innerhalb eines Rollenspiels zu verwenden. Vor allem bei Jugendlichen ist ein nachhaltiges "Verlassen der Rollen" wichtig. Die Moderation kann die Fragen hinzufügen: • Wie fühlt es sich an, wenn Du in einer bestimmten Weise immer wieder angesprochen wirst, ohne dass Du durch Deine eigenen Handlungen die Meinungen der anderen beeinflussen kannst? • Welche anderen häufig verwendeten Zuschreibungen könnt Ihr Euch vorstellen? • Sind die Zuschreibungen positiv oder negativ markiert? (Meistens werden sie negativ zugeschrieben).
Schwierigkeiten, die auftreten können:	1. Es ist wichtig, dass die Moderation weiß, ob die Gruppe eine mögliche, bereits vorhandene Gruppendynamik beurteilen kann. Da innerhalb des Rollenspiels reale Dynamiken reproduziert werden, sollte die Moderation die Gruppendynamik sorgfältig beobachten und ggf. eingreifen. Für die Verteilung der Rollenkarten am Anfang sollte die Moderation versuchen, keine realen Rollen zu reproduzieren. Das heißt, ein*e Außenseiter*in im Realen sollte in der Übung nicht dieselbe Zuschreibung bekommen, sondern eine stärkende Rolle. 2. Eine Gruppe, die bereits sensibilisiert ist, möchte im Rollenspiel andere nicht diskriminieren. Ermutigen Sie die Teilnehmer*innen, dies hier in dieser sicheren Umgebung zu tun, um die Kraft der Stigmatisierung zu erleben und um die Dynamik anschließend zu analysieren und besser zu verstehen. Falls eine klare Dynamik nicht spürbar wird, könnten Sie die Aufgabe stellen, den anderen durch ihr Verhalten Hinweise auf deren Rolle zu geben, um die Aufgabe zu erleichtern.

EINHEIT 6	SCHLUSSFOLGERUNG
Ziele:	1. Erarbeiten eines Fazits und eines Transfers in die Schulpraxis: Was bedeuten die bisherigen Erkenntnisse für mich und meine Arbeit? 2. Bestärkung der Teilnehmer*innen
Zielgruppe:	Lehrer*innen und anderes Personal
Raum:	Seminarraum
Material:	Stühle und Tische für Gruppenarbeit, Arbeitsblatt, Flipchart Papier und Marker, eigene Lehrmittel der Teilnehmer*innen als Beispiele wie Schulbücher, Aufgaben oder Arbeitsblätter
Zeit:	60 - 120 Minuten
Ablauf:	1. Die Teilnehmer*innen teilen sich in Gruppen von 3-5 Personen auf. 2. Es werden 3 Aufgaben erteilt (a-c, dies kann auch reduziert werden): a) Bitte brainstormen Sie zum Thema Diskriminierung, pro Frage 2 min. Gesamtzeit für individuelle Beantwortung der Fragen: ca. 10 min **Beispiel: Diskriminierung in der Schule betreffend Sexismus oder Rassismus (besonders gegen Roma oder Schüler*innen mit Fluchterfahrung):** • Welche Situationen, in denen Diskriminierung stattfanden, habe ich beobachtet bzw. davon gehört? • Gibt es eine etablierte Strategie in Ihrer Schule - wie systematisch mit solchen Vorfällen umgegangen wird? • In welchen Situationen habe ich (unabsichtlich) Schüler*innen diskriminiert? • In welchen Situationen erlebte ich Diskriminierung oder Gewalt (vielleicht von Kolleg*innen, Eltern oder Schüler*innen)? • Gibt es eine etablierte Strategie in Ihrer Schule, wie systematisch bei solchen Vorfällen umgegangen wird? Anschließend Gruppendiskussion. Entscheiden Sie, welche Antworten und Erfahrungen Sie mit Ihrer Gruppe teilen möchten (20 Min.).

Ablauf:	b) Heute haben wir über “Vorurteile” “Wahrnehmung” “Macht” “Privileg” und “Diskriminierung” gesprochen. Bitte brainstormen Sie mit Ihrer Gruppe, wie alle diese Begriffe verbunden sind. Erstellen Sie ein oder zwei Sätze, die alle diese Begriffe in einen sinnvollen Zusammenhang bringen und visualisieren Sie Ihre Aussage (10 min.) c) Erinnern Sie sich an das Rollenspiel „Zuschreibungen“ und die Ergebnisse. Welche praktischen Konsequenzen ziehen Sie daraus für sich und Ihre Arbeit? Bitte diskutieren Sie Ihre Ideen in der Gruppe und entwickeln Sie einen kurzen konkreten Aktionsplan mit mindestens 3 kleinen Schritten (Maßnahmen). Diese Fragen können für die Erstellung des Arbeitsplans hilfreich sein (45 Min.). • Wie kann ich ALLE Schüler*innen in ihrer Persönlichkeit/ Identität bestärken? • Wo sind die Grenzen von Akzeptanz und Vielfalt? • Wie kann ich mich selbst befähigen/ bestärken/ motivieren? • Wie kann ich eine breite Perspektive von Heterogenität in meinen individuellen Lehr- und Unterrichtsaufgaben sichtbar machen, um alle Schüler*innen damit zu erreichen? Bitte verwenden Sie Ihre eigenen Beispiele und entwickeln Sie 1-3 Maßnahmen. 3. Visualisierte Präsentation der Gruppenergebnisse (5-10 Min. pro Gruppe)
Auswertung und Feedback:	1. Wie war die Dynamik in der Gruppenarbeit? (Was war einfach oder schwer?) 2. Wie zufrieden sind Sie mit dem Gruppenprozess? (Einschließlich der Ergebnisse)
Schwierigkeiten, die auftreten können:	Nicht genügend Zeit, um alles zu besprechen.

02 MODUL

EINHEIT 7 EINHEIT 7.1.	UNTERRICHTSEINHEITEN FUSSBALLHELDINNEN UND -HELDEN – DIE GESCHLECHTERFRAGE
Einleitung:	Damit Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen wachsen und sich entwickeln können, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozialen Status oder ihrer Hautfarbe, müssen sie sich sicher fühlen. Allerdings sind ungeschriebene Regeln, Einschränkungen und Erwartungen im Hinblick auf die Geschlechtsidentität Teil des Schulalltags. Diese sozialen Beschränkungen leiten die Handlungen aller Menschen und können zu Ausschluss und Benachteiligung jener führen, die sich über diese Normen hinweg setzen. Die vorliegende Unterrichtseinheit ermöglicht es, geschlechtsspezifische Zuschreibungen für Mädchen und Jungen sichtbar zu machen. Es werden Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeiten und Interessen der Individuen herausgearbeitet, unabhängig von der Geschlechtsidentität. Ziel ist es, Akzeptanz und Anerkennung für Vielfalt zu schaffen und Geschlechterstereotypen kritisch zu hinterfragen. Dies kann zu einem Lernklima beitragen, das die freie Entfaltung des Individuums ermöglicht und so Freiräume für entspanntes und ideenreiches Arbeiten schafft. Fußball wird in dieser Unterrichtseinheit als Beispiel genutzt, um über Geschlechterrollen, Vielfalt und Gleichberechtigung. zu lernen. Denn speziell Fußball hat eine lange Geschichte der Diskriminierung von Frauen – und doch spielen viele Frauen Fußball.
Ziele:	1. Die Teilnehmer*innen • nehmen die verschiedenen Fähigkeiten und Interessen der einzelnen Kinder wahr; • erkennen, dass geschlechtsstereotype Zuschreibungen durch die Gesellschaft erfolgen; • wissen und akzeptieren, dass jedes Kind, egal ob Junge oder Mädchen, entsprechend seinen individuellen Neigungen und Fähigkeiten die Möglichkeit haben muss, Dinge zu tun. Für die Schüler*innen können diese Fragen interessant sein: Dürfen Mädchen und Jungen das Gleiche? Gibt es etwas, das Jungen besser können als Mädchen oder umgekehrt? Ist es im täglichen Miteinander egal, ob man ein Junge oder ein Mädchen ist?

Zielgruppe:	Klassenstufe 2 bis 4
Raum:	Klassenraum
Material:	• Bild A und Bild B je einmal farbig ausdrucken • Anhang 2 + 3 jeweils nach Anzahl der Schüler*innen ausdrucken
Ablauf:	**1. Stunde: wie es dort steht** **2. Stunde: Fußball – ein Jungen Sport?** **3. Wie es dort steht** **4. Stunde: Ganz egal, ob Mädchen oder Junge? Spiel.** **5. Stunde: Ganz egal. Poster.**
Zeit:	Ca. 5 Unterrichtsstunden

1. STUNDE: WER IST NADINE ANGERER?

Die Kinder werden gefragt:

Wer ist Nadine Angerer?

Wer ist Manuel Neuer?

Dazu können die Fragen auf zwei Plakate geschrieben und in der Klasse aufgehängt werden.

Die Schüler*innen ordnen sich nun derjenigen Frage zu, die sie beantworten können, d. h. sie gehen dorthin. Der*die Lehrer*in geht jeweils zu den Kindern und bittet sie um ihre Antwort. Die Auflösung erfolgt erst am Schluss, wenn alle geantwortet haben.

Als Auflösung werden die Bilder A und B gezeigt.

Impulse

Warum kennen viele Menschen Manuel Neuer, aber nicht Nadine Angerer?

Spielen die Mädchen in eurer Klasse auch Fußball?

Ist Fußball eher ein Jungen- oder Männersport? Begründe.

2. STUNDE: FUSSBALL • EIN JUNGEN-SPORT?

Die Kinder lesen den Text „Frauen wollen auch Fußball spielen“. Sie sehen sich zwei kurze Filme an. Hier erzählen Mädchen über ihre Leidenschaft, Fußball zu spielen und darüber, wie es in der Mannschaft zugeht .
https://clixmix.de/suche/fu%C3%9Fball Letzter Zugriff 24.02.2017

Impulse:

Warum spielen Mädchen Fußball?

Können Mädchen genauso gut Fußball spielen wie Jungen?

Dürfen Mädchen und Jungen das Gleiche?

Gibt es etwas, das Männer oder Frauen nicht dürfen?

3. STUNDE: DAS MACHE ICH GERNE

Die Kinder malen in die Rahmen, was sie selbst gerne tun. Die älteren Kinder können zusätzlich schreiben, was sie machen. Die Kinder malen die Rahmen farbig an.

Gelb: Wenn Kinder denken, dass die Aktivität eher von Mädchen gemacht wird.

Grün: Wenn Kinder, denken, dass die Aktivität eher von Jungen gemacht wird.

In der Auswertung können die Kinder sich gegenseitig fragen.

Beispiel: Ich frage Luis. Was machst du?”

Impulse

Gibt es typische Dinge, die Mädchen tun?
Gibt es typische Dinge, die Jungen tun?
Gilt das für alle?
Wie denkst du darüber? Warum? Bitte begründe.
Wie findest du es, ein Mädchen oder Junge zu sein? Was magst du daran? Bitte begründe.

4. STUNDE: GANZ EGAL, OB MÄDCHEN ODER JUNGE? SPIEL

Die Kinder spielen das Spiel „Ganz egal, ob Mädchen oder Junge?“.

In diesem Spiel ordnen sich die Kinder einer Aussage zu. Es kann draußen oder drinnen gespielt werden, ausreichend Platz zu haben ist wichtig.

Der Raum bzw. die Fläche wird mit einem Kreidestrich auf dem Boden in zwei Hälften geteilt. Eine Hälfte bedeutet JA, die andere NEIN. Alle Kinder stehen hintereinander auf der Linie. Der*die Spielleiter*in (Lehrer*in, bei älteren Schüler*innen auch eine*r von ihnen) liest jeweils einen Sachverhalt vor und die Kinder ordnen sich einer der Hälften zu (JA oder NEIN). Die Sachverhalte können auch als Kärtchen vorbereitet und von den Spielleiter*innen gezogen werden.

Nachdem der*die Spielleiter*in einen Sachverhalt gelesen hat, z. B.: „Mädchen können … Fußball spielen“ (siehe Liste weiter unten), bekommen die Kinder ein paar Sekunden zum Nachdenken, dann sagt die Spielleitung: „Ja oder nein, entscheide dich jetzt.“

Die Kinder gehen auf das Ja- oder auf das Nein-Feld.

Ziel dieser Übung ist es, den Kindern bewusst zu machen, dass jede Person dies für sich entscheiden sollte und allgemeine Aussagen in Frage gestellt werden. Hilfreich ist es hier, die verschiedenen Meinungen zuzulassen und zu diskutieren und darauf hinzuweisen, dass es ein Teil der Vielfalt ist, für sich selbst diese Entscheidungen zu treffen.

5. STUNDE: „GANZ EGAL" - POSTER

Die Kinder erstellen ein Plakat. Es heißt:

GANZ EGAL...

MÄDCHEN KÖNNEN ... JUNGEN KÖNNEN ...

Dazu werden verschiedene Tätigkeiten/Eigenschaften von Mädchen und Jungen auf kleine farbige Zettel geschrieben, z. B. rosa T-Shirt, Fußball spielen, Traktor fahren, tanzen, …

Diese Zettel werden zunächst auf die Poster (pro sechs Kinder ein Poster) aufgelegt und dann im Plenum diskutiert.

Hierbei wird schriftlich festgehalten, worauf schon in der vorhergehenden Übung hingearbeitet wurde. Es gilt, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass es unabhängig von Geschlechtern Dinge gibt, die Mädchen, Jungen und Transkinder tun können oder wollen.

Variante:	Ältere Schüler*innen können eine Collage erstellen. Dazu werden Bilder von Frauen und Männern oder Mädchen und Jungen bei verschiedenen Tätigkeiten aufgeklebt. Zum Beispiel eine fußballspielende Frau oder ein kinderwagenschiebender Mann. Dazu muss genügend Material aus Illustrierten, Katalogen usw. vorliegen.
Schwierigkeiten, die auftreten können:	Manche Schüler*innen wachsen in Familien mit sehr traditionwellen Konzepten bezüglich der Geschlechterzugehörigkeit auf. Für diese Schüler*innen kann diese Einheit sehr herausfordernd sein. Es ist daher wichtig zu betonen, dass es sowohl Menschen- und Kinderrechte als auch Gesetze gibt, die die Freiheit und Gleichberechtigung von Mann und Frau schützen. Jede*r kann nach eigenen gewählten Glaubensgrundsätzen leben und es ist akzeptabel, traditionelle Rollen und Verhaltensweisen zu wählen. Diese dürfen jedoch die Freiheit anderer Menschen nicht einschränken bzw. anderen Menschen aufgezwungen werden. In dieser Einheit werden die gleichen Rechte aller Menschen und ihre individuellen Potentiale, unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit, betont. Es werden jedoch keine trans*Personen oder intersexuelle Menschen berücksichtigt. Gerade diese Menschen sind von den gesellschaftlichen Normen in Bezug auf die Geschlechtsidentität stark betroffen. Die unterrichtende Person sollte deshalb sehr sensibel mit dieser Einheit arbeiten und ggf. die Einheit adaptieren, sodass sich alle Schüler*innen wahrgenommen, geschätzt und ernstgenommen fühlen.

ANHÄNGE

Anhang 1: Bild A und Bild B

Anhang 2: Frauen wollten auch Fußball spielen

Anhang 3: Arbeitsblatt „Was machst du gerne?“

Anhang 4: Arbeitsblatt Aktivitäten

Die Einheit basiert auf dem Unterrichtsmaterial von Katrin Filler (Humanistischer Verband Deutschland).

BÜCHER

Höfele, Hartmut E.; Steffe, Susanne (2013): Bunte Fußballwelt. Das Kinder-Fußball-Aktionsbuch: jede Menge Spiele, Geschichten, Infos und Lieder. Aachen

Neumayer, Gabi (2008) Frag doch mal … die Maus! – Fußball. Die Sachbuchreihe. München Ab 6 Jahren

Bundeszentrale für politische Bildung: Themenblätter für die Grundschule; Grundrechte - Mädchen und Jungen sind gleichberechtigt. 15 großformatige farbige Zeichnungen in A4 bzw. A3 (Spielplatzszene, Küchenszene) mit Mädchen und Jungen bzw. Männern und Frauen in ungewöhnlichen Rollenkonstellationen + Hinweise für Lehrer*innen, kostenlos zu bestellen unter: *http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36955/grundrechte-maedchen-und-jungen-sind-gleichberechtigt Letzter Zugriff: 20.2.2017*

Janßen, Ulrich; Steuernagel, Ulla (2005): Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt. München

Hense, Natalie (2009): Ich hasse Rosa! Berlin
Geschichte mit großen Bildern und wenig Text für 1. bis 4. Klasse über Mädchen und Jungen, die keine typischen Vorlieben haben.

Boie, Kirsten (2002): Kann doch jeder sein, wie er will. Hamburg
Eine Geschichte für 1. bis 4. Klasse über eine Verwechslung

INTERNET-LINKS

Frauennationalmannschaft Nadine Angerer: *http://www.dfb.de/frauen-nationalmannschaft/team/profil?_=r&spieledb_path=%2Fteams%2F27385%2Fnational_player%2F50839 Letzter Zugriff: 16.2.2017*

https://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/34135/kick-it-like-beckham Letzter Zugriff: 20.02.2017

https://de.wikipedia.org/wiki/Frauenfu%C3%9Fball (Geschichte des Frauenfußballs) Letzter Zugriff:20.02.2017

http://www.geo.de/GEOlino/mensch/fussballweltmeisterschaft-die-kuriose-geschichte-des-frauenfussballs-68754.html (Geschichte des Frauenfußballs, für Kinder verständlich) Letzter Zugriff:20.02.2017

https://clixmix.de/suche/fu%C3%9Fball Letzter Zugriff:20.02.2017

http://pixabay.com/ (Bilder von Nadine Angerer und Manuel Neuer) Letzter Zugriff: 20.02.2017

ANHANG 1

BILD A: MANUEL NEUER

BILD B: NADINE ANGERER

http://pixabay.com/ (Pictures from Nadine Angerer and Manuel Neuer) Letzter Zugriff: 20.02.2017

02 MODUL

FRAUEN WOLLTEN AUCH FUSSBALL SPIELEN

Schon vor über 120 Jahren gab es den ersten englischen Frauen-Fußballverein. Die Ladys mussten Röcke und Hüte beim Spiel tragen.

Vor 80 Jahren gab es den ersten deutschen Fußballverein für Frauen.

Leider war er der einzige Verein. So mussten die Spielerinnen immer selbst gegeneinander spielen. Viele waren damals entrüstet. Frauen, die Fußball spielten, durfte es nach ihrer Meinung nicht geben. Sie warfen den Spielerinnen Steine an den Kopf und beleidigten sie.

Später waren Frauen-Fußballvereine verboten.

Es wurde gesagt, dass Frauen, die Fußball spielen, die „weibliche Anmut“ verlieren und „Schicklichkeit und Anstand“ verletzen. Sie sollten ihren Körper beim Sport nicht so zur Schau stellen.

Erst 1970 durften Frauen wieder im Verein Fußball spielen.

1989 gewann die deutsche Nationalmannschaft der Fußballfrauen den Europameistertitel. 2003 und 2007 wurden die deutschen Frauen Fußballweltmeisterinnen.

Und was bekamen die Spielerinnen für ihren Sieg? Was denkst du?

Die Spielerinnen bekamen als Siegprämie ein Kaffeeservice und ein Bügelbrett.

Was würde wohl Bastian Schweinsteiger sagen, wenn er für den Europameistertitel ein Bügelbrett bekäme?

Glücklicherweise hat sich bis heute das Bild gewandelt. Über 1 Million Mädchen und Frauen spielen in Deutschland im Verein Fußball.

ARBEITSBLATT 3: WAS MACHST DU GERNE?

Einige Leute sagen, dass Mädchen fast immer mit Puppen spielen und Jungs mit Fußball spielen. Was machst Du?

ARBEITSBLATT 4 AKTIVITÄTEN

Fußball spielen	Schmuck tragen
lange Haare	schminken
mit Barbies spielen	mit Schwertern spielen
mit Lego spielen	nähen
auf einen Baum klettern	beim Kochen helfen
backen	ein rosa T-Shirt tragen
sich verkleiden	Ballett tanzen
In den Weltraum fliegen	schnell rennen
Staatsoberhaupt werden (wenn erwachsen)	sich um eine Familie kümmern (wenn erwachsen)

EINHEIT 7.2	GEFLÜCHTETE MENSCHEN SIND WILLKOMMEN
Einleitung:	Seit vielen Jahren steigen die Flüchtlingszahlen weltweit. Immer mehr Flüchtlinge suchen Schutz und Asyl in Mitteleuropa, weshalb dieses Thema für uns alle von Bedeutung ist. Einerseits werden Geflüchtete offen aufgenommen, andererseits gibt es auch Angst und Zurückweisung. Schulen sollten einen Raum bieten, um sowohl Fragen von Schülern zu beantworten als auch neu ankommende Kinder zu unterstützen und sie somit in reguläre Schulen zu integrieren. Es ist wichtig, vorsichtig mit Flüchtlingskindern in den Klassen umzugehen, um Situationen zu vermeiden, die traumatische Erinnerungen hervorrufen könnten. Aus diesem Grund sind einige Teile des Lehrmoduls nicht für Kinder mit Fluchterfahrung geeignet. Eine sehr gute Einführung mit hilfreichen Hinweisen für Lehrer*innen, die mit traumatisierten Kindern in Kontakt kommen könnten, bietet das „Trauma Picture Book“ (Trauma Bilderbuch). Es kann in vier Sprachen unter folgendem Link heruntergeladen werden: *http://www.susannestein.de/VIA-online/traumabilderbuch.html (Zuletzt aufgerufen 24.2.2017)* Das Buch ist nicht für den Unterricht in der Klasse geeignet, es kann jedoch Hilfestellungen bieten, um angemessen in retraumatisierenden Situationen zu reagieren.
Ziele:	Für die Arbeit mit Flüchtlingskindern ohne Zweitsprachenkenntnisse, haben wir zusätzlich einige Übungen/Spiele hinzugefügt (siehe Anhang 3). Für Schulen ist es wichtig, die Probleme anzugehen, indem sie über das Thema informieren Eine Unterrichtsatmosphäre entwickeln, in die Schüler*innen neugierig werden, alle Mitschüler*innen kennenzulernen Schüler*innen die Möglichkeit eröffnen, Fluchtgründe nachvollziehen zu können Schüler*innen sollen erkennen können, dass alle Kinder die gleichen Bedürfnisse haben – auch wenn sie unterschiedlicher Herkunft sind Schüler*innen sollen etwas über unterschiedliche familiäre, religiöse und kulturelle Hintergründe lernen
Zielgruppe:	Klassenstufen 3–6, Alter 8–12

Raum:	Seminarraum
Material:	Papier (DIN-A 5), Buntstifte
Zeit:	3 Unterrichtsstunden
Ablauf:	1. Lektion 1 – Was uns verbindet 2. Lektion 2 – Eine Fluchtgeschichte 3. Lektion 3 – Gründe, die Heimat zu verlassen

LEKTION 1 – WAS UNS VERBINDET

Die Schüler*innen erhalten einige Blätter dünnen Karton (DIN-A 5). Die Aufgabe besteht darin, Bedürfnisse und Emotionen zu finden, die alle Kinder teilen (essen, spielen, glücklich sein, traurig sein etc.). Jede*r Schüler*in sollte mindestens drei Beispiele aufschreiben und kleine Bilder dazu auf die Blätter schreiben (10–15 Minuten). Alle Blätter werden eingesammelt, um sie an der Wand im Rahmen einer kleinen Ausstellung aufzuhängen. An dieser Stelle ist keine weitere Diskussion vorgesehen – außer die Klasse/Gruppe möchte etwas besprechen.

Um den Schüler*innen ihr Wissen zu entlocken, sollte mit einer offenen Fragerunde sowie einigen Schlüsselwörtern begonnen werden, woraufhin die Schüler*innen anfangen, zu diskutieren. Seien Sie darauf vorbereitet, dass Sie mit Vorurteilen und Stereotypen konfrontiert werden könnten. In diesem Fall könne Sie Verallgemeinerung als Problem in der Diskussion thematisieren.

Anregungen für die Diskussion:

Was wisst ihr über Flüchtlinge?

Warum verlassen Menschen eurer Meinung nach ihre Heimat?

Daraufhin kann man auf die Bilder an der Wand Bezug nehmen, auf denen die allgemeinen Bedürfnisse aller Kinder visuell dargestellt wurden. Dadurch wird gezeigt, dass alle die gleichen Bedürfnisse haben.

LEKTION 2 – EINE FLUCHTGESCHICHTE

Wenn Kinder mit Fluchterfahrungen vertreten sind, überspringen Sie diesen Teil oder fragen sie sehr vorsichtig, ob sie über ihre Fluchterfahrungen sprechen wollen.

Die Fluchtgeschichte wird in verschiedenen Kapiteln dargestellt (siehe Arbeitsblatt 1 – Eine Fluchtgeschichte)

Die Schüler*innen sollen die Kapitel in die richtige Reihenfolge bringen. Jede*r sucht sich ein oder zwei Kapitel aus (je nach Gruppengröße) und malt ein Bild seinen*ihren Vorstellungen entsprechend.

Schließlich werden alle Bilder zu einem langen Streifen (z. B. wie eine Tapete) zusammengeklebt und betitelt. Damit hat die Klasse eine Visualisierung der Geschichte selbst geschaffen.

Sie können in dieser Unterrichtseinheit zusätzlich kurze Informationsfilme unterschiedlicher Webseiten zeigen, die die tatsächliche Situation von Flüchtlingen/Asylbewerbern in Ihrem Land abbilden. Es ist sinnvoll, Filme mit Kindern in der gleichen Altersklasse wie die Schüler*innen zu finden.

LEKTION 3 – GRÜNDE, DIE HEIMAT ZU VERLASSEN

Den Schüler*innen werden sechs Beispiele für Gründe gegeben, warum man sein Heimatland verlassen würde (Arbeitsblatt 2 – Gründe, die Heimat zu verlassen). Die Geschichten werden vorgestellt und diskutiert.

Anregungen für die Diskussion:

> Könnt ihr die Gründe nachvollziehen?
>
> Stellt euch vor, ihr würdet in einem Land ankommen, in dem sich eure Hautfarbe/eure Sprache/eure Religion oder nichtreligiöse Einstellung von der Mehrheit dieses Landes stark unterscheidet.

Zudem kann ein Willkommensplakat für die Flüchtlinge an der Schule erstellt werden. Für das Plakat können die Bilder verwendet werden, die während dieses Moduls gemalt wurden.

Auswertung:	Für die Auswertung werden die Schüler*innen nach ihren Eindrücken im Bezug auf die vergangenen Lektionen gefragt.
Varianten:	Je nach Wissenstand der einzelnen Schüler*innen im Lesen oder Schreiben, können sich diese Schüler*innen auf das Zeichnen konzentrieren, während andere das Schreiben und Erklären übernehmen.
Schwierigkeiten, die auftreten können:	Die Lehrkraft sollte Kinder, die abwertende Äußerungen machen, daraufhin weisen, dass diese nicht angemessen sind.

ANHANG:

Arbeitsblatt 1: Eine Fluchtgeschichte

Anhang 2: Arbeitsblatt 2: Gründe, die Heimat zu verlassen

Anhang 3: Sammlung von Spielen/Übungen ohne Worte

ANHANG 1

ARBEITSBLATT 1: EINE FLUCHTGESCHICHTE

Schneiden Sie die Überschriften aus, mischen Sie sie und teilen Sie sie an die Schüler*innen aus. Zu jeder Überschrift sollen sie ein Bild malen. Anschließend sollen die Bilder in der richtigen Reihenfolge angeordnet werden.

Mitten in der Nacht kommen Flugzeuge, Bomben fallen. Wir müssen fliehen.	Wir müssen auf offenem Feld schlafen.
Wir verstecken uns in einem Park, während mein Vater versucht, Bustickets zu bekommen.	Einen Tag und eine Nacht dauert die lange Busfahrt, die uns zur ägäischen Küste der Türkei bringt.
Eines Nachts werden wir plötzlich zu einem kleinen Boot gebracht.	Auf dem Boot habe ich große Angst, es ist kalt und ich habe Hunger. Wir dürfen uns nicht bewegen, damit das Boot nicht sinkt.
Wir müssen lange warten, bis wir in einem großen Zelt registriert sind.	Mit einer großen Fähre werden wir nach Athen gebracht.
Der LKW-Fahrer sagt uns, wir müssten aussteigen, weil wir in Deutschland seien.	Jetzt wohnen wir in einer Unterkunft für Asylsuchende; es gibt ein Zimmer für die ganze Familie.

ANHANG 2: ARBEITSBLATT 2

GRÜNDE, DIE HEIMAT ZU VERLASSEN

Wir sind wegen der ständigen Bombardierung nach Deutschland gegangen. Ich vermisse den Irak, meinen Opa, die Bäume, meinen Hund und meine Freunde und meine Fußballmannschaft. Aber ich habe angefangen, hier Fußball zu spielen und mache schon Tore.

Amad, 10 Jahre

Meine Oma wollte die Welt erkunden. Sie kam von der Schwarzmehrküste nach Deutschland, weil sie hier eine Arbeit gefunden hat. Mit ihrem ersten ersparten Geld hat sie ein Auto gekauft. Nachdem sie ihren Führerschein bekommen hat, hat sie ihren Man von der Türkei nach Deutschland gebracht.

Dilara, 11 Jahre

Meine Mutter ist als Kind alleine nach Deutschland gekommen, weil in Eritrea ein Krieg ausgebrochen ist. In den ersten Jahren lebte sie hier in einem Kinderheim. Sie mag Musik und sie singt immer noch Lieder aus Eritrea.

Mehari, 7 Jahre

Mein Vater ist ein sehr lustiger und aufgeschlossener Typ. In Syrien hat er für eine Zeitung geschrieben und sie haben einige Witze über den Präsidenten veröffentlicht. Dann ist die Polizei gekommen und er wurde für vier Tage inhaftiert. Als er zurückkam, haben wir sofort das Land verlassen, weil wir Angst hatten, dass er noch mal festgenommen würde.

Yusef, 11 Jahre

Vor mehr als 200 Jahren waren meine Ururgroßeltern sehr arm und sind von Süddeutschland nach Russland gezogen, weil sie dort ein Stück Ackerland bekommen haben. Und dort sind sie geblieben. Aber meine Großeltern waren wieder arm. Deshalb sind sie mit ihren Kindern wieder nach Deutschland gezogen; und ich wurde hier geboren.

Natalia, 9 Jahre

Meine Großeltern haben meinen Vater von Afghanistan nach Deutschland geschickt. Er sollte Maschinenbau studieren. Aber er fing heimlich an, Musik zu studieren und wurde ein Dirigent. Später lud er seine ganze Familie zu seinem Konzert ein. Alle waren sehr stolz auf ihn.

Yousri, 10 Jahre

ANHANG 3: SAMMLUNG VON SPIELEN/ÜBUNGEN OHNE WORTE

Übungen ohne Worte

Die folgenden Spiele sind besonders für Gruppen geeignet, die keine gemeinsamen Sprachkenntnisse haben – z. B. Klassen mit neu eingetroffenen Flüchtlingskindern. Gemeinsames Spielen ist ein sehr nützliches Hilfsmittel, um eine inklusive Atmosphäre herzustellen, was eine notwendige Bedingung darstellt, um erfolgreiche Lernprozesse anzuregen.

Pinguine und Flamingos

Man braucht etwas Bewegungsfreiraum (draußen, Eingangshalle). Eine Person ist ein Flamingo (bewegt sich wie ein Flamingo, hohe aber langsame Schritte, mit den Armen flattern), alle andere sind Pinguine (bewegen sich wie Pinguine, Hacken zusammen, Arme nah am Körper). Der Flamingo versucht, die Pinguine zu fangen, wenn er*sie einen Pinguin berührt, verwandelt sich der Pinguin sofort in einen Flamingo und versucht, die anderen Pinguine zu fangen. Wenn nur ein Pinguin übrig ist, kehrt sich das Spiel um und alle berührten Flamingos werden zu Pinguinen.

Bodyguard und Superstar

Die Gruppe stellt sich im Kreis auf – sie sind die Fans. In der Mitte des Kreises stehen ein „Superstar“ und ein „Bodyguard“. Die Fans versuchen, den Superstar mit einer Packung Taschentücher zu treffen und der Bodyguard versucht, dies zu verhindern. Wenn der Superstar getroffen wird, wird er wieder zum Fan, der Bodyguard wird der neue Superstar und das Kind, das die Taschentuchpackung geworfen hat, wird der neue Bodyguard.

Das Hilfe-Spiel

Wählen Sie langsame Musik aus (klassische Musik etc.). Jede*r hat ein Blatt Papier auf dem Kopf. Wenn die Musik beginnt, bewegen sich alle ohne das Blatt festzuhalten. Wenn jemand das Blatt Papier verliert, erstarrt er*sie sofort bis ihm*ihr eine andere Person (mit Blatt auf dem Kopf) hilft, das Blatt vom Boden aufzuheben und wieder auf seinem*ihrem Kopf zu platzieren. Die Person kann sich dann wieder bewegen. Nach drei Minuten wird die Musik gestoppt. Die Gruppe gewinnt das Spiel nur dann, wenn alle Blätter wieder auf den Köpfen sind.

Das Zwinker-Spiel

Es wird ein Stuhlkreis gebildet, bei dem es je einen Stuhl für zwei Personen gibt. Eine*r sitzt, der*die andere steht mit den Händen auf dem Rücken hinter ihm*ihr. Ein Stuhl ist leer. Die Person hinter dem leeren Stuhl probiert, jemanden durch Zwinkern auf den Stuhl zu locken. Diese Person versucht, schnell zum leeren Stuhl zu laufen. Die Person hinter dem anderen Stuhl versucht jedoch, ihn*sie festzuhalten. Wenn die Flucht erfolgreich war, probiert der*die Nächste, jemanden durch Zwinkern anzulocken.

Guten Morgen, gute Nacht

Man benötigt zwei Stuhlreihen hintereinander mit der gleichen Anzahl an Stühlen in jeder Reihe. Die Personen aus der zweiten Reihe sagen „gute Nacht“, die erste Reihe schließt die Augen und lehnt sich entspannt zurück. Nun steht die zweite Reihe auf und verändert ihre Position, indem sie auf Zehenspitzen leise hinter einen Stuhl aus der ersten Reihe geht. Eine sanfte Massage (nur Schultern) beginnt. Nach einer Minute beendet die leitende Person die Massage, die zweite Reihe setzt sich wieder hin und sagt „guten Morgen“. Jetzt öffnen die Personen aus der ersten Reihe ihre Augen und versuchen zu erraten, wer sie massiert hat. Wenn sie richtig liegen, können sie in der ersten Reihe bleiben und noch eine Massage erhalten. Wenn sie nicht richtig geraten haben, müssen sie mit der Person aus der zweiten Reihe, die sie falsch benannt haben, tauschen. Das Spiel beginnt wieder von vorne.

Schulen als Lerngemeinschaften

03 MODUL

EINLEITUNG

Es scheint offensichtlich zu sein, dass Schulen Lerngemeinschaften sind. Doch was genau sind die Bedingungen, die nachhaltiges Lernen ermöglichen? Wie könnten Schulen ihre Aufgabe bestmöglich erfüllen?

Diesem Modul liegen folgende Hypothesen zugrunde:

- Lehrziele und -methoden sollten die unterschiedlichen Erwartungen, Fähigkeiten und soziokulturellen Hintergründe der Schüler*innen einbeziehen. Dies sollte so geschehen, dass die Lernkapazität des Kindes – in Relation zu seinen*ihren Fähigkeiten – wächst (siehe dazu auch Einheit 2. Das Wichtigste, was ich je gelernt habe, 3. Gib dem Opfer die Schuld und 4. Der australische IQ-Test).
- Diversity bedeutet nicht, Ungleichheiten zu akzeptieren. Im Gegenteil: Chancengleichheit für alle Schüler*innen zu gewährleisten ist das Ziel. Zum Beispiel durch zusätzliche Hilfestellung für die, deren Leistung hinter der anderer zurückbleibt. Es sollen auch diejenigen gefördert werden, die hochbegabt sind (siehe dazu auch Einheit 6. Die Klasse und 7. Ein ganzheitliches Schulkonzept).
- Ein hoher Standard innerhalb der einzelnen Disziplinen bzw. Unterrichtsfächer ist kein Garant für qualitativ hochwertiges Lernen. Multidisziplinarität und Zusammenarbeit werden sowohl vonseiten der Schüler*innen als auch der Lehrer*innen benötigt, um Verbindungen zwischen bestimmten wissenschaftlichen Fragen und sozialen Problemen aufzuzeigen (siehe dazu Einheit 5. Complex Instruction Program).
- Gelernt wird nicht nur im Klassenraum, sondern in der gesamten Schulumgebung. Das Gebäude, die Zusammensetzung des Personals sowie die Einstellungen der einzelnen Mitarbeiter*innen, die außerschulischen Aktivitäten, offizielle Vorschriften sowie die Schulkultur (ungeschriebene Regeln, Symbole, Zeremonien, Rituale) – dies alles hat einen Einfluss auf die Schüler*innen (siehe dazu Einheit 7. Ein ganzheitliches Schulkonzept).
- Abschließend ist es wichtig zu erwähnen, dass die Schule eng mit ihrem Umfeld verbunden ist. Es sollten Bande geknüpft werden: zwischen Schule und Eltern/Familie, Schule und Stadtteil bzw. Gemeinde sowie Schule und Communities, so dass aus Schulen Lerngemeinschaften werden (siehe dazu Einheit 6. Die Klasse und 7. Ein ganzheitliches Schulkonzept).

Ziele:	Die Ziele dieses Moduls sind: a) Lehrer*innen dazu befähigen, ihre eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren b) Lehrer*innen dabei zu unterstützen, die Aspekte ihrer Schule so zu betrachten bzw. kleinschrittig zu verändern, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten erreicht werden.
Zielgruppe:	Dieses Modul richtet sich an Lehrer*innen, Direktor*innen, Sozialarbeiter*innen und ehrenamtliche Mitarbeiter*innen Zwei der Übungen sind für den Unterricht geeignet. Die Übung „Gib dem Opfer die Schuld“ (16–18 Jahre) zeigt Mechanismen von Diskriminierung. Das „Complex Instruction Program“, kann inhaltlich beliebig angepasst werden. Die Methode ist für Schüler*innen ab 8 Jahren geeignet.
Raum:	Dieses Modul ist für eine Gruppe von 15 bis 20 Personen geeignet. Stühle sollten beweglich sein und es sollte genügend Platz geben, um sich frei im Raum bewegen zu können. Für die Übung „Gib dem Opfer die Schuld“ werden Tische benötigt.
Material:	Flipchart, Karton, Marker, Computer, Projektor, ein Tisch für Projektor und Handouts, unterschiedliche Materialien für die Übung „Gib dem Opfer die Schuld“ (siehe unten).
Zeit:	8,5 Stunden

Ablauf:	• Nach einer Einführung blicken die Teilnehmer*innen auf ihre eigenen Lernerfahrungen zurück: Das Wichtigste, was ich je gelernt habe (2). Welche Ansätze, Themen und Personen hatten einen besonderen Einfluss auf mein Lernen? Die Teilnehmer*innen verlassen somit kurzzeitig ihre gewohnte Rolle des*der Lehrers*in und nehmen die Perspektive eines Lernenden ein. • Das übergeordnete Thema des PEARLS Lehrertrainingskurses lautet Inklusion. Um das gesamte Ausmaß von Inklusion zu erfassen, soll zunächst gezeigt werden, wie Exklusion funktioniert. Dies geschieht ebenfalls in einem persönlichen Ansatz. Die Teilnehmer*innen erleben in der nicht unumstrittenen Übung „Gib dem Opfer die Schuld“ (3) wie es ist, ausgeschlossen zu werden. • Die nächste Übung „Der australische IQ-Test“ (4) verbindet die individuelle und strukturelle Ebene von Diskriminierung. Sie rückt das Material und die Aufgaben, die die Lehrer*innen ihren Schüler*innen geben, in den Mittelpunkt. An dieser Stelle ist kultursensitive Reflexion nötig, denn nicht jede Aufgabe passt notwendigerweise zu jedem*jeder Schüler*in. Diese Erkenntnis spiegelt sich ebenfalls gut in „Die Geschichte der Tierschule“ von Rabbi Z. Greenwald wider (siehe Anhang). • Die drei folgenden Einheiten zeigen anhand von Beispielen, wie konstruktiv mit Diversity umgegangen werden kann. Die Teilnehmer*innen werden dazu aufgefordert, Ideen für ihr Arbeitsumfeld zu entwickeln. • Einheit Nr. 5 „Complex Instruction Program“ macht Lehrer*innen mit einer Methode zum kooperativen Lernen vertraut. Im 6. Abschnitt „Die Klasse“ (Ausschnitte aus einem Film von Laurent Cantet) bekommen die Lehrer*innen einen ersten anwendungsorientierten Einblick, wie eine inklusive Schule aussehen könnte – eine Einrichtung, die alle Schüler*innen repräsentiert und die gerechte Lernchancen bietet. In der letzten Einheit (7) haben die Lehrer*innen zwei Stunden Zeit für „Ein ganzheitliche Schulkonzept“, d. h. konkrete Pläne zu entwickeln: Was können meine Kollegen*innen und ich tun – gemeinsam mit anderen Beteiligten, wie beispielsweise Eltern –, um sich einer inklusiveren und gerechteren Schule anzunähern?

ÜBERSICHT

NO.	TITEL DER UNTERGE-ORDNETEN EINHEIT	ZIELSETZUNGEN	DAUER
EINHEIT 1	Einleitung	Ziele und Zusammenhänge benennen	15 Minuten
EINHEIT 2	Das Wichtigste, was ich je gelernt habe	Verdeutlichen, dass die wichtigsten Lernerfahrungen meist nicht auf Wissen, sondern auf Werten basieren.	1 ¼ Stunden
EINHEIT 3	Gib dem Opfer die Schuld	Die Wirkweise von Diskriminierung verstehen und zeigen, wie sie sich in unbewussten Verhaltensmustern äußert.	1 ¼ Stunden
EINHEIT 4	Der australische IQ-Test	Schwierigkeiten aufgrund kultureller Distanz beim Ausführen von Aufgaben erfahren.	45 Minuten
EINHEIT 5	Complex Instruction Program	Mit einer kooperativen Methode als Mittel zur Inklusionsförderung vertraut werden.	1 ½ Stunden
EINHEIT 6	„Die Klasse“ (Entre les murs)	Die Filmszenen mit den Erfahrungen der Teilnehmer in Verbindung bringen und auflisten, was die Schule und die Lehrer*innen für mehr Inklusion tun können.	1 ½ Stunden
EINHEIT 7	Ein ganzheitliches Schulkonzept	Das Gelernte anwenden. Einen individuellen Aktionsplan erstellen.	2 Stunden
			Insgesamt 8 ½ Stunden

EINHEIT 1	EINLEITUNG
Ablauf:	Der*die Kursleiter*in definiert die Ziele des Moduls und den erwarteten Lernerfolg. Die Teilnehmer*innen definieren gemeinsam Bedingungen, die das Lernen in heterogen zusammengesetzten Klassen behindern bzw. fördern. Die Aufgabe dient dem Ziel, dass die Teilnehmer*innen Ideen und Methoden kennenlernen, die sie in ihre pädagogische Tätigkeit aufnehmen können. Am Ende des Moduls haben die Teilnehmer*innen eine klarere Vorstellung von den Komponenten, die eine inklusive Schule ausmacht. Sie sind somit in der Lage, die nötigen Veränderungen in ihrer Schule einzuleiten, um die Lernchancen aller Schüler*innen zu verbessern.
Zielgruppe:	Lehrer*innen
Zeit:	15 Minuten

EINHEIT 2	DAS WICHTIGSTE, WAS ICH JE GELERNT HABE
Beschreibung:	Die Teilnehmer*innen sollen über ihre eigenen Lernerfahrungen nachdenken und anschließend Faktoren sammeln, die das Lernen erleichtern.
Zielgruppe:	Lehrer*innen
Material:	Flipchart, Karteikarten, Marker
Zeit:	1 Std. 15 Min.

Ablauf:	Die Übung beginnt mit folgender Frage an die Teilnehmer*innen: ***„Was sind die drei wichtigsten Dinge, die Sie im Leben gelernt haben?“*** Jede*r Teilnehmer*in beantwortet die Frage zunächst für sich, indem er*sie die Antworten in Stichworten auf Karteikarten schreibt. Anschließend bittet die Kursleiterin die Teilnehmer*innen, auf den Karten zu vermerken, unter welchen Umständen und von wem diese Lehren vermittelt wurden. Sie sammelt daraufhin die Karten ein und ordnet sie auf dem Flipchart an. Alternativ kann sie die Teilnehmer*innen bitten, die eigenen Notizen vorzulesen, damit sie sie auf dem Flipchart notieren kann. In der Regel erinnert man sich an die Lehren besser, die nicht unbedingt mit der Schule oder der allgemeinen Schulbildung zusammenhängen. Dies zu erkennen, ist das Ziel der Übung. Deshalb ist es wichtig, die Frage so zu formulieren, dass die Teilnehmer*innen nicht sofort „Schule“ mit Lernerfahrungen verbinden. Als Fazit weist die Kursleiterin darauf hin, dass Lernen dann prägend und nachhaltig ist, wenn es wertebasiert ist, wenn es im Lernkontext Sinn ergibt und wenn der*die Lehrende glaubwürdig ist. Abschließend bittet die Kursleiterin die Gruppe, über folgende Frage nachzudenken: ***„Wie können die obigen Prinzipien in das schulische Lernen/Lehren integriert werden?“*** Die Teilnehmer*innen werden dazu aufgefordert, ihre eigenen „guten Methoden“ aufzulisten. Anregungen für die Diskussion: • Was nehmen wir wahr? (Normalerweise erinnern wir uns an positive Gedanken und Werte.) • Wo findet Lernen statt? (In den unterschiedlichsten Umgebungen, Schulen inbegriffen, jedoch nicht notwendigerweise im Klassenraum. Informelles Lernen scheint ebenfalls sehr wichtig zu sein.) • Was beeinflusst den Lernerfolg? (Lernen ist erinnerungswürdig, wenn es eine emotional prägende Erfahrung beinhaltet. Man erinnert sich eher an wertebasiertes Lernen als an wissensbasiertes. Eine prägende Erfahrung oder ein glaubwürdiges Vorbild sind wichtige Begleiter des Lernprozesses.)

Ablauf:	• Wie können Schulen dazu beitragen, nachhaltiges Lernen zu ermöglichen (unter Einbeziehung der diskutierten Punkte) • Welche Methoden eignen sich dazu? Welche Methoden verwenden die Teilnehmer*innen bzw. welche sind ihnen bekannt?
Auswertung:	Die Kursleiterin sollte auf Gefahren eines Lehr/Lernkonzepts hinweisen, das zu sehr auf Werte bzw. Emotionen und zu wenig auf Fakten abzielt, da dies manipulierend wirken kann. Ein Beispiel: Ein*e Politiker*in, der*die bestimmte Werte sehr stark betont – in Form von markanten Bildern, Metaphern und Geschichten – hat eine höhere Chance, die Menschen zu überzeugen, als ein*e Kandidat*in, der*die hauptsächlich auf Fakten und Zahlen verweist. Donald Trump hat sich in der Wahlkampf 2016 u.a. einer sehr alten Metapher bedient: Er verglich die USA mit einem Körper, der vom Tod bedroht werde, andere Nationen würden Gift in den „Blutkreislauf der USA“ pumpen usw. Die Wiederholung dieses Bildes führte dazu, dass Menschen Einwanderung stärker ablehnen. Sobald jemand einen Standpunkt bezüglich eines Themas eingenommen hat, werden Fakten seine Meinung bzw. die Entscheidung, für eine bestimmte Partei zu stimmen, nicht bzw. nur Ausnahmefällen ändern. Politische Überzeugungen ähneln religiösen Überzeugungen. Sie sind Teil der eigenen Identität, auch der Freundes- und Bekanntenkreis hat ähnliche Weltanschauungen. Wenn man also grundlegend neue Sichtweisen auf Dinge zulassen würde, müsste man in der Lage sein, sich selbst neu zu denken. Um potentieller ‚Überrumpelung‘ im Bildungskontext vorzubeugen, sollten sich Lehrer*innen diese drei Punkte ins Bewusstsein rufen: • Indoktrination jeglicher Art ist nicht erlaubt. • Umstrittene Standpunkte in der Gesellschaft und in der Wissenschaft müssen auch im Unterricht kontrovers erscheinen. • Der Schüler bzw. die Schülerin muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine/ihre eigene Interessenlage zu analysieren.

EINHEIT 3	GIB DEM OPFER DIE SCHULD
Beschreibung:	“Gib dem Opfer die Schuld“ ist ein Rollenspiel, bei dem die Teilnehmer*innen in drei Gruppen eine einfache Aufgabe erfüllen sollen. Die Aufgabe besteht beispielsweise darin, einen Papierturm zu bauen. Alle Gruppen bekommen die gleiche Aufgabe, aber unterschiedliche Materialien.
Zielgruppe:	Schüler*innen ab 16 Jahre
Material:	3 Umschläge mit unterschiedlichem Inhalt: 1. Umschlag: 5 weiße DIN-A4 Blätter, Kleber, farbige Schnur, Tesafilm, Glitter und Farbstifte (6 Farben), Schere, 5 Holzstäbchen, Lineal 2. Umschlag: 4 weiße DIN-A4 Blätter, Kleber, farbige Schnur, Tesafilm, Farbstifte (4 Farben), Schere, 2 Holzstäbchen, Lineal 3. Umschlag: 3 weiße DIN-A4 Blätter, farbige Schnur, Tesafilm, Farbstifte (2 Farben), Lineal
Zeit:	1 ¼ Stunden 10 Minuten Vorbereitung 25 Minuten zum Bauen des Turms 40 Minuten Auswertung
Vorbereitung:	Der Kursleiter bildet drei Kleingruppen und bittet diese, sich an je einem Tisch zu versammeln. Die Tische sollten weit genug voneinander entfernt stehen, sodass die Gruppen sich nicht gegenseitig bei der Arbeit stören. Jede Gruppe bekommt einen Umschlag mit dem Material woraufhin der Kursleiter die Ziele bekannt gibt (siehe „Ablauf“)

Ablauf:	„Dies ist ein Wettbewerb, um Ihre Kreativität (oder Zusammenarbeit etc.) zu testen." Die tatsächliche Benennung der Ziele sollte nicht zu weit von dem Übungsinhalt entfernt liegen. Allerdings kann das wirkliche Ziel zunächst nicht verraten werden. Besonders wichtig ist hierbei, dass der Name der Übung nicht erwähnt wird. „Der Turm soll aus den Materialien gebaut werden, die jede Gruppe bekommen hat. Für die Bewertung des Arbeitsprozesses und des Ergebnisses werden Punkte vergeben. Kriterien für die Punkteverteilung sind Schönheit, Höhe, Schnelligkeit und Effektivität der Bearbeitung. Sie haben 20 Minuten Zeit." Sobald die Gruppen beginnen, ihre Türme zu bauen … • motiviert der Kursleiter Gruppe 1, z. B. bezüglich guter Qualität, Phantasie und Disziplin. • …beschimpft der Kursleiter Gruppe 3 wegen ihrer schlechten Arbeit und setzt sie unter Druck. • …richtet der Kursleiter an Gruppe 2 einige neutrale oder leicht negative Kommentare. Die unterschiedliche Behandlung wird während der gesamten Übung fortgesetzt. Im Allgemeinen sind die Gruppen so sehr mit der Aufgabe beschäftigt, dass sie weder die offensichtliche Ungleichbehandlung noch das voreingenommene Verhalten des Kursleiters bemerken. Diese Übung stellt somit die perfekte Einleitung zu einer Diskussion über Diskriminierung dar (siehe „Auswertung"). Nach 15 Minuten gibt der Kursleiter Folgendes bekannt: „Obwohl es sich um einen Wettbewerb handelt, dürfen Sie nun einen Boten bzw. eine Botin von ihrem Tisch an einen anderen schicken, um herauszufinden, ob sie die Ideen einer anderen Gruppe verwenden können." Der Kursleiter erlaubt es den Boten bzw. Botinnen, einige Minuten an einem anderen Tisch zu bleiben und schickt sie dann zurück zu ihrer eigenen Gruppe. Es sollten keine weiteren Anweisungen gegeben werden. Den Boten bzw. Botinnen ist es nicht explizit verboten, Material von einem anderen Tisch zu nehmen, doch es wird auch nicht explizit erlaubt. Die Dynamik der kurzen Besuche an den anderen Tischen hängt von der gesamten Gruppe ab. Nach 25 Minuten wird die Übung beendet. Der Kursleiter bewertet die drei Gruppen und lässt Gruppe 1 gewinnen.

Auswertung:	**Diskussionspunkte für die gesamte Gruppe:** • Was ist passiert? • Wie haben Sie sich gefühlt? • Haben Sie bemerkt, dass etwas Merkwürdiges passiert ist? • Denken Sie, dass die Erfahrung für jede Gruppe gleich war? • Was war der Unterschied? An diesem Punkt ist es kein Geheimnis mehr, dass die Umstände für die Gruppen nicht die gleichen waren. Der kurze Besuch der Boten/Botinnen ändert meist nichts an der Situation. Gruppen teilen selten ihre Materialien miteinander oder tauschen Gruppenmitglieder untereinander aus. Falls nicht schon automatisch in der Diskussion angesprochen, können folgende Fragen direkt an die Teilnehmer*innen gestellt werden: • Kam es zu Diskriminierung? • Inwiefern? Wie würden Sie Diskriminierung definieren? • Ging es nur um die Materialien oder auch um die Behandlung? • Erinnern Sie diese Aspekte an reale Situationen? An welche? Der Name der Übung „Gib dem Opfer die Schuld“ wird – falls nötig – genannt. • Passiert etwas Ähnliches in Schulen? Wenn ja, inwiefern? Worin liegt die Verantwortung des*der Lehrers*in? Was kann er*sie unternehmen und wo sind die Grenzen seines*ihres Handlungsspielraums? **Pädagogisches Ziel:** Der Kursleiter erklärt, dass es sich um ein bekanntes soziologisches Phänomen handelt, bei dem privilegiertere Mitglieder der Gesellschaft denjenigen die Schuld geben, die durch Armut oder vermeintlich schlechtere Leistung sozial benachteiligt sind. Es handelt sich hierbei um einen Abwehrmechanismus: Über die Abwertung der anderen wird die eigene Leistung aufgewertet bzw. ein gutes Gefühl sich selbst gegenüber erzeugt („es liegt nicht daran, dass ich mehr Glück hatte, sondern dass ich vermeintlich besser bin“).

Evaluation:	Dies schützt vor negativen Gedanken wie z.B. „Mir könnte es genauso gehen“ (wenn ich einen Unfall hätte; wenn ich meinen Job verlöre, weil eine Unternehmensberatung ermittelt hat, dass die Firmenleitung so höhere Gewinne erzielen kann). Je näher (soziologisch und wirtschaftlich) eine soziale Gruppe einer anderen ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie sich emotional von jener distanziert, die ihr ‚bedrohlich‘ zu sein scheint. Bedrohlich meint hier die Angst vor dem eigenen sozialen Abstieg. Wenn ein Mangel an Ressourcen, Schuldzuweisungen und systematisch negatives Feedback zusammenkommen, kann sich die Vorhersage bewahrheiten, dass Mitglieder unterdrückter Gruppen sich den Erwartungen anderer entsprechend verhalten: leistungsschwach oder deviant.
Zeit:	40 Min.
Abschluss:	Der Kursleiter sorgt dafür, dass die Übung aktiv beendet wird. Beispielsweise können alle Teilnehmer*innen sich bewegen, indem sie z.B. die Rolle „abschütteln“. Der Kursleiter könnte sich auch für alle schlechten Gefühle entschuldigen, die er verursacht hat und allen Gruppen (besonders der dritten) dafür danken, dass sie den Wettbewerb nicht abgebrochen haben. Der ersten Gruppe kann zudem versichert werden, dass dies sowohl in der Übung als auch im wirklichen Leben ein normaler Verlauf ist: Diejenigen, die selten oder nie von Diskriminierung betroffen sind, bemerken meist nicht, wenn andere diskriminiert werden. Darin spiegeln sich die Machtstrukturen unserer Gesellschaft wider.
Eventuell auftretende Schwierigkeiten:	Zu wenig Zeit, zu lange Diskussion. Die Übung „Gib dem Opfer die Schuld“ setzt ein Vertrauen innerhalb der gesamten Gruppe voraus, deshalb sollte sie nicht am Anfang eines Seminars gemacht werden, wenn sich die Teilnehmer*innen nicht kennen. Falls in der Gruppe Spannungen bestehen, kann es passieren, dass sich manche Teilnehmer*innen persönlich angegriffen fühlen. Jugendliche müssen jedoch noch mehr als erwachsene Teilnehmer*innen geschützt werden. Die Diskussion nach der Übung sollte noch gründlicher verlaufen und zu klaren Ergebnissen führen.

EINHEIT 4	DER AUSTRALISCHE IQ-TEST
Beschreibung:	Dieser Test wurde auf Grundlage eines echten ethnographischen Beispiels entwickelt, um zu zeigen, wie kulturelles Wissen Aufgaben im Unterricht beeinflussen kann. Kulturelles Wissen von Mehrheiten ist quasi selbstverständlich da. Aus diesem Grund bleibt die daraus möglicherweise resultierende Diskriminierung von Kindern mit anderem sozio-kulturellem Hintergrund unbemerkt. Dieser Prozess ist Teil des unfreiwilligen Diskriminierungsvorgangs in der Schule. Lehrer*innen sollten über diese Verzerrung informiert sein und ihr eigenes Urteilsvermögen bezüglich des Bemerkens möglicher kultureller Unterschiede ausbilden.
Zeit:	45 Minuten
Ablauf:	Die Kursleiterin erklärt, dass die Simulation eines Schultest durchgeführt wird. Das Problem läge darin, dass die Schule in Australien sei und alle anderen Teilnehmer*innen Aborigines wären. Deshalb sind alle Beispiele im Test aus dem Leben der Aborigines, aber ansonsten sollte die Lösung des Tests keine Schwierigkeiten bereiten. Wenn jemand die Antwort nicht wisse, solle er*sie raten. Die Kursleiterin teilt den Anhang „Der originale australische Intelligenztest“ aus. Nachdem die Teilnehmer*innen den Test individuell ausgefüllt haben, erklärt die Kursleiterin detailliert die passenden Antworten und die Logik dahinter. (Die Kursleiterin kann auf die Informationen im Anhang verweisen: „Auswertungsformular: Australischer Intelligenztest“.) Anschließend sollen die Teilnehmer*innen ihre Erfahrung beurteilen und mit realen Beispielen verknüpfen. **Anregungen für die Diskussion:** • Was für ein Gefühl war es, mit diesen Fragen konfrontiert zu sein? • Was haben Sie dabei überlegt? • Denken Sie, dass diese Art der Erfahrung häufig in Schulen auftritt? • Haben Sie persönliche Beispiele oder Geschichten, die zu diesem Thema passen? • Wodurch entstehen solche Erfahrungen für Schüler*innen in der Realität? • Wie kann der Effekt des Ausschlusses bzw. des „Otherings“ bei einheitlichen Klassenarbeiten in heterogen zusammengesetzten Klassen minimiert werden?

EINHEIT 5	COMPLEX INSTRUCTION PROGRAM – EINE VERANSCHAULICHUNG [5]
Beschreibung	Kooperatives Lernen ist eine Unterrichtsform, die alle kollaborativen Interaktionen zwischen Lernenden strukturiert, um die Ziele der Lehrkraft zu erreichen. Zahlreiche Bildungspsychologen*innen und -soziologen*innen haben umfassende und gut erforschte Strategien entwickelt, die sich unter dem Begriff „kooperatives Lernen“ zusammenfassen lassen. Elizabeth Cohen und ihre Kolleg*innen von der Stanford University haben das Complex Instruction Program (CIP) entwickelt. Aus ihrer Arbeit lässt sich erkennen, wie der Unterricht für eine erfolgreiche Kollaboration innerhalb einer heterogenen Gruppe von Lernenden gestaltet werden kann. Sie haben eine Brücke zwischen Forschung und Praxis geschlagen, um eine Form des kooperativen Lernens zu entwickeln, die stabile Lernerfolge in unterschiedlichen Fächern, Klassenstufen und Altersklassen hervorbringt. CPI-Gruppenarbeit ähnelt anderen Formen des kooperativen Lernens. Als solche macht sie sich Klassenregeln und Gruppenfunktionen zu eigen. CIP unterscheidet sich jedoch von anderen Formen des kooperativen Lernens in der Annahme, warum Kinder an kollaborativen Lerngruppen teilnehmen (oder nicht teilnehmen). Weiterführende Informationen unter: *http://cgi.stanford.edu/group/pci/cgi-bin/site.cgi Letzter Zugriff: 8.2.2017*
Zeit:	1 ½ Stunden
Material:	Flipchart-Papier, DIN-A4 Blätter, Schere, Kleber, Farbstifte, Projektor, Laptop, Informationsquellen, Ressourcen – und Aktivitätskarten (s. Anhang)

5 The source of this activity is the methodology introduced in Hungary by Eva B. Nag

Beispiel eines Themas, das mittels der CIP-Methode behandelt werden soll:

BURNOUT BEI LEHRER*INNEN

Das Modul besteht aus acht Hauptteilen:

1. ANREGUNG: EIN FILM/LIED/TEXT, UM MIT ÜBERLEGUNGEN ZU DEM THEMA ZU BEGINNEN (5 MINUTEN)

Beispiele für eine Anregung:

1. Witze über Burnout (siehe Anhang)
2. Kurze Definition zu Burnout
3. Kurze Einführung zum Thema hinsichtlich der Empathie für Lehrer*innen

2. BILDEN VON 3 BIS 4 KLEINGRUPPEN

Wenn das CIP mit Schüler*innen durchgeführt wird, ist es wichtig darauf zu achten, dass jede Gruppe „erfolgreiche“ und „weniger erfolgreiche“ Schüler*innen beinhaltet, sodass Kompetenzen und Wissen gleichmäßig zwischen den Gruppen verteilt sind. (5 Minuten)

- Die Lehrkraft informiert die Schüler*innen über die Gruppenregeln und –werte:
- Regeln für produktive Gruppenarbeit: Auf die Bedürfnisse der Gruppe eingehen. • Darauf achten, was andere Gruppenmitglieder benötigen. • Niemand ist fertig bis alle fertig sind. Lernen, zu helfen, Fragen zu stellen und zu erklären. • Diskutieren und entscheiden. • Eigene Vorschläge begründen. • Gründe erläutern. • Jeder hilft. • Anderen helfen, damit sie etwas alleine bearbeiten können. • Herausfinden, was andere denken. • Begründen. Dominanz vermeiden. • Jeder trägt Informationen bei. • Einen Plan erstellen. • Sich auf ein Vorgehen einigen. • Genau und detailliert beschreiben. • Eigene Ideen äußern • Anderen zuhören, jedem die Chance zum Reden geben. • Andere nach ihren Ideen fragen. • Eigene Ideen begründen. *(Quelle: Designing Group Work Strategies for the Heterogeneous Classroom. Ed. by: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan. p. 61.)*

3. AUFGABEN/ROLLEN VERTEILEN (3 MINUTEN

Die CIP-Methode basiert darauf, die Lehrerfunktion auf die Schüler*innen zu übertragen und unter ihnen aufzuteilen. So sollen die Schüler*innen selbstständig in Gruppen arbeiten. Jedes Gruppenmitglied ist für das kollektive und individuelle Lernen verantwortlich. Um diese Übertragung zu erleichtern, werden jedem*r Schüler*in bestimmte Rollen verliehen.

Die Rollen sind:

a. Vermittler*in/Moderator*in: Unterstützt Gruppenkommunikation und Konfliktlösung innerhalb der Gruppe; ermutigt alle Gruppenmitglieder, sich zu beteiligen (z. B. Fragen stellen).

b. „Notizenmacher*in“: Macht Notizen zu Diskussionen; fasst die Arbeit der Gruppe zusammen; stellt Notizen für mündliche Präsentation zusammen; sammelt Beiträge der Gruppenmitglieder.

c. Helfer*/kleine*r Lehrer*in: Sorgt dafür, dass jeder die Aufgaben verstanden hat; holt die Lehrkraft für Erklärungen zur Gruppe, falls notwendig; hilft dabei, Funktionen innerhalb der Gruppe zu verteilen.

d. Logistiker*in: Sichert das nötige Material für die Gruppenarbeit; sammelt zusätzliche Hilfsmittel; verfolgt die Verwendung des Materials; bezieht Gruppenmitglieder in die Bearbeitung des Materials ein.

e. „Zeitwart*in“: Achtet auf Zeitverwendung; informiert Gruppenmitglieder über die verbleibende Zeit.

f. Berichterstatter*in: Berichtet der Klasse über die Gruppenarbeit; stellt sicher, dass jeder die Berichterstattung verstanden hat.

Anweisungen zur Aufgaben-/Rollenverteilung:

Die Rollenverteilung sollte so geschehen, dass die gesamte Gruppe weiß, wer welche Aufgaben hat. So erkennen alle Gruppenmitglieder die durch den*die Lehrer*in autorisierte Rolle eines*r Schülers*in, wie beispielsweise Moderator*in, Berichterstatter*in oder Logistiker*in an. • Rollenverteilungen wechseln, sodass jedes Gruppenmitglied schlussendlich jede Rolle hatte. • Detailliert erklären, was die einzelnen Gruppenmitglieder in ihrer Funktion zu tun haben und was die Verantwortung der einzelnen Rollen ist. • Darauf achten, dass alle Gruppenmitglieder die Zuständigkeit der einzelnen Personen kennen. (Quelle: ibid.)

4. DIE LEHRKRAFT GIBT ANWEISUNGEN FÜR DIE GRUPPENARBEIT (2 MINUTEN)

Es handelt sich um offene Fragen. Jede Gruppe bekommt eine andere Aufgabe, wobei sie alle das gleiche Thema umfassen. So kann das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden.
Offene Aufgabenstellungen zur Veranschaulichung für Gruppen: (Zu Ressourcenkarten und Aktivitätskarten siehe Anhang)

Gruppe 1: Körperliche und emotionale Erschöpfung von Lehrern

Material im Anhang: Ressourcenkarte 1, Aktivitätskarte 1
Verfassen Sie ein Gedicht mit fünf Sätzen zum übergeordneten Thema, das die Gefühle, die mit Lehrerburnout in Verbindung gebracht werden, ausdrückt. Kreatives Schreiben.

Gruppe 2: Welchen Problemen sind Lehrer*innen bei der Arbeit ausgesetzt?

Material im Anhang: Ressourcenkarte 2, Aktivitätskarte 2
Bereiteten Sie eine Abbildung zum Thema vor, die die Herausforderungen im Alltag einer Lehrkraft zeigt. Erstellen Sie ein Plakat.

Gruppe 3: Inspirationsladen:

Material im Anhang: Ressourcenkarte 3, Aktivitätskarte 3
Stellen Sie sich vor, Sie würden einen Laden eröffnen, in dem Lehrer*innen neue Inspiration für ihre Arbeit kaufen könnten. Was würden Sie Ihnen verkaufen? Bereiten Sie eine

Werbeanzeige für Ihre Produkte vor. Kreatives Schreiben.
Gruppe 4: Lösungsvorschläge für Burnout

Material im Anhang: Ressourcenkarte 4, Aktivitätskarte 4

Eine Lehrkraft leidet unter Burnout und fragt eine*n Kollegen*in um Rat. Bereiten Sie ein kurzes Rollenspiel vor, das die Gefühle der Lehrkraft und Lösungsvorschläge wiedergibt. Theaterpädagogik.

5. ARBEIT IN KLEINGRUPPEN (15 MINUTEN)

Die Materialien liegen offen aus und sind allen Gruppen zugänglich. Die „Logistiker*innen“ sammeln die Materialen, von denen sie glauben, sie seien für die eigene Gruppe hilfreich. Die Gruppe arbeitet mit den Materialien, während der*die „Berichterstatter*in“ Notizen macht. Er*sie wird die Ergebnisse der Klasse präsentieren. Die Gruppen können Flipchart-Papier zu Präsentation verwenden.

6. PRÄSENTATION DER KLEINGRUPPEN (10 MINUTEN)

Die Berichterstatter*innen präsentieren die Ergebnisse vor der ganzen Klasse. Es besteht die Möglichkeit, dass die Mitschüler*innen Fragen stellen. Hierbei kann die Lehrkraft ebenfalls Fragen stellen oder helfen, Fragen zu beantworten, falls dies notwendig erscheint.

Siehe oben Aufgaben der Gruppen: 1–4

7. EINZELNE FRAGEN (15 MINUTEN)

Es genügt nicht, einer Gruppe eine einzige Aufgabe zu geben. Obwohl alle das gleiche Ziel haben, werden sich einige Schüler*innen zurücklehnen und andere die Arbeit machen lassen. Nach jeder Gruppenarbeit sollte den Schüler*innen bewusst sein, dass ein individuelles Produkt notwendig ist und dass dieses den Inhalt der Gruppenarbeit widerspiegelt. Dies kann die Form individueller Leistung mittels eines Tests annehmen, der auf dem wissenschaftlichen Inhalt der Gruppenarbeit basiert.

(Quelle: Designing Group Work Strategies for the Heterogeneous Classroom. Hg.: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan. S. 66.)

8. AUSWERTUNG DER GRUPPENARBEIT (5 MINUTEN)

Die Lehrkraft sammelt wichtige Informationen, indem sie die Schüler*innen einen Fragebogen ausfüllen lässt: Zum Beispiel: Berichten Schüler*innen darüber, wenn sie Probleme damit hatten, dass ihnen nicht zugehört wurde oder dass sie weniger geredet haben, als sie gewollt hätten? War es problematisch für die Gruppenmitglieder, miteinander zurechtzukommen? Würden sie gerne noch einmal mit dieser Gruppe arbeiten? etc. Die Lehkraft kann die Fragen gemäß bestehender Sorgen auswählen oder weitere hinzufügen.

(Quelle: Designing Group Work Strategies for the Heterogeneous Classroom. Hg.: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan. S. 168.)

Im Anschluss an diese Demonstration bitte die Kursleiterin die Teilnehmer*innen um Feedback und beginnt eine Diskussion zur Anwendbarkeit der Methode in der Bildungspraxis. (30 Minuten)

EINHEIT 6	DIE KLASSE
Beschreibung:	Der Kursleiter verwendet kurze Ausschnitte aus dem Film „Die Klasse“, um eine Diskussion über die Verantwortung der Schule gegenüber Schüler*innen mit Schwierigkeiten einzuleiten. Drei unterschiedliche Ausschnitte, auf die jeweils eine Gruppendiskussion folgt, werden gezeigt. Die Sitzung endet mit einem Brainstorming zu möglichen Unterstützungsmaßnahmen für Schüler*innen, die Lehrer*innen an Schulen einrichten könnten, um die Schule inklusiver zu gestalten. Schließlich erklärt der Kursleiter das ganzheitliche Schulkonzept, indem er ein Handout an die Teilnehmer*innen verteilt.
Zeit:	1 ½ Stunden
Ablauf:	**A. Filmschauen und Gruppendiskussion (45 Minuten)**In an In einer englischsprachigen Gruppe kann folgender Link verwendet werden:*http://sockshare.net/watch/zGWoDXGP-entre-les-murs.html* *Letzter Zugriff: 7.2.2017* Die Ausschnitte werden zuvor kenntlich gemacht: **1. Die Elternversammlung: 58:49–01:05:06** Diskussionsfragen: Wenn jemand gefährdet ist, die Schule abzubrechen, wer wäre es? Warum? Wie verändert sich die Einstellung des Lehrers gegenüber den Familien? Was stellt eine Schwierigkeit für die Kinder innerhalb der Familien dar? Wie reagiert der Lehrer auf diese Schwierigkeiten? **2. Innovative Lehre 1:05:18–1:10:33** Diskussionsfragen: Welche Einstellung hat der Lehrer in dieser Szene? Welche pädagogischen Methoden wendet er an? Mit welchem Erfolg? Überlegen Sie, wie sich Suleymans Schulleistungen verändern werden.

Ablauf:	**3. Der Skandal: 1:22:53–1:36:06** Diskussionsfragen: Was sind die unmittelbaren Gründe für die Probleme? Wie eskaliert der Konflikt? Welche Gründe gibt es für den Ärger? Was wird Ihrer Meinung nach mit Suleyman passieren? Der Kursleiter berichtet, dass der Film damit endet, dass Suleyman die Schule abbricht. Weitere Diskussionsfragen: Haben Sie Kinder wie Suleyman in Ihren Klassen? Was würde im Allgemeinen mit ihnen passieren? Was können Sie als Lehrer*in und die Schule als Institution dagegen tun, damit diese Kinder die Schule nicht abbrechen? Es soll eine To-Do-Liste mit unterschiedlichen Aspekten erstellt werden. • Methoden eines*r Lehrers*in, seine*ihre Einstellung • Angepasstes Lernmaterial • Interne Schulkultur • Beziehungen zu den Eltern • Beziehungen zu den Gemeinden um die Schule Die Teilnehmer*innen sollen ein Brainstorming zu unterschiedlichen Möglichkeiten und Instrumenten machen, die Lehrer*innen und Schulen zur Verfügung stehen. Die Teilnehmer*innen werden aufgefordert, ihre eigenen Beispiele darzulegen und sowohl gute Methoden als auch Schwierigkeiten mitzuteilen. Die Gruppe erarbeitet gemeinsam eine To-Do-Liste. Im Anschluss daran verteilt der Kursleiter ein Handout zum „ganzheitlichen Schulkonzept“ und erklärt das Modell. **B. Erläuterungen zum ganzheitlichen Schulkonzept (45 Minuten)** Der Kursleiter vergleicht die Punkte auf dem Handout mit denen des Brainstormings, erklärt diese und fordert die Teilnehmer*innen auf, diese mit den allgemeinen Erkenntnissen zu vervollständigen. Es ist erwünscht, dass die Teilnehmer*innen Beispiele für jeden Punkt aufführen. Alternativ kann der Kursleiter ebenfalls konkrete Beispiele nennen. Die Dimensionen, die erklärt werden, sind Beispiele für bekannte Vorgehensweisen. Die untenstehende Liste unterscheidet sich von der im Anhang. Das Ziel ist es, den Lehrer*innen Anregungen zur Diskussion des Handouts zu geben.

Ablauf:	**1. Wie kann die Schulleitung dazu beitragen, dass Diversität und Gleichberechtigung gefördert und anerkannt werden?** • Pädagogische Programme • Weitere schulische Grundsätze (z. B. Einstellungsstrategien, Hausordnung) • Unterstützung von Fördermaßnahmen (Jede Maßnahme, die darauf ausgerichtet ist, Schüler*innen im Rahmen des ganzheitlichen Schulkonzepts zu unterstützen) • Fortbildungen für Mitarbeiter*innen ermöglichen • Beschwerdeverfahren für Fälle von Diskriminierung (Schüler*innen UND Lehrer*innen) einrichten **2. Wie können die Mitarbeiter*innen dazu beitragen, dass Diversity und Gleichberechtigung gefördert und anerkannt werden?** • Selbstentwicklung und -training • Multidisziplinarität: Existenz von Dolmetschern*innen, interkulturellen Vermittlern*innen, Lehrerassistenten*innen, Hilfskräften für Eltern, Fremdsprachen Lehrer*innen sowie speziellen Lehrpersonen • Diskriminierung in jeder Klasse beobachten und systematischen Umgang damit entwickeln • Differenzierter Unterricht, Unterstützung von Schüler*innen mit Schwierigkeiten • Fördermaßnahmen (z. B. Sprachunterricht für Migranten) • Neue Schüler*innen willkommen heißen **3. Wie kann das Curriculum dazu beitragen, dass Diversity und Gleichberechtigung gefördert und anerkannt werden?** • Nutzung von Lernmaterial, das Diversity, Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit berücksichtigt • Die Werte von Diversity , Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit in das reguläre Lernmaterial einarbeiten • Unterschiedliches Lehrmaterial verwenden **4. Wie spiegelt sich die Förderung und Anerkennung von Diversity und Gleichberechtigung im Schulalltag wider?** • Außerschulische Aktivitäten • Projektwochen

Ablauf:	• Interkulturelle Treffen, Feiern, Feste • Kulturelle und religiöse Feiertage werden respektiert • Schulgebäude und -dekoration spiegeln die Diversität der Schule wider • Die Cafeteria spiegelt Diversität wider **5. Wie können durch Lehrmethoden Diversity und Gleichberechtigung beachtet werden?** • Förderung kooperativer Methoden • Schüler*innen wird zusätzliche Hilfe angeboten **6. Wie kann die Zusammenarbeit mit Eltern zur Beachtung von Diversity und Gleichberechtigung beitragen?** • Einbezug von Eltern in Schulveranstaltungen wird befürwortet und unterstützt • Im Elternbeirat spiegelt sich die Diversity der Schule wider • Kommunikation mit Eltern ist erstrebenswert und r respektiert den kulturellen Hintergrund der Eltern • Organisation einer Begrüßungsveranstaltung für die Eltern • Lehrer*innen und Eltern treffen sich regelmäßig, um die Leistungen und Entwicklungen ihrer Kinder zu besprechen • Schule wirkt einladend auf die Eltern **7. Wie kann der Stadtteil/die Gemeinde einbezogen werden?** • Regionale und/oder globale Vernetzungen/Schulpartnerschaften werden gepflegt, Austausche mit anderen Schulen finden statt und sind gut organisiert • Schule arbeitet intensiv mit anderen „bildungsbezogenen“ Partnern zusammen (Krippe, Kindergarten, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsychologen*innen, professionelle Berater*innen etc.) Kooperation zwischen Schule und anderen Einrichtungen (NGOs, Vereine, regionale Firmen, Elternvereine, Immigrationsorganisationen, religiösen Organisationen, Freiwilligen etc.) Aktive Zugehörigkeit unter den Schüler*innen wird unterstützt: Schüler*innen haben die Möglichkeit, sich zu beteiligten und sie sehen, dass ihre Meinung Gewicht hat, weil z.B. etwas Neues umgesetzt wird.

EINHEIT 7	EIN GANZHEITLICHES SCHULKONZEPT
Ablauf:	1. Unterstützt durch einen einfachen individuellen Fragebogen (Inklusive Schule – Evaluation, siehe Anhang) werden die Lehrer*innen gebeten, die vorherrschende Praxis an ihren Institutionen zu bewerten. Das Ziel dieser Übung ist es, den Lehrer*innen zu verdeutlichen, dass selbstverständliche Aspekte ihres Berufsalltags deutliche negative und positive Auswirkungen auf die Lernmotivation und -fähigkeit der Schüler*innen haben können. (20 Minuten) 2. Die Teilnehmer*innen bilden Kleingruppen. Auf Grundlage der individuellen Fragebogen sollen die Gruppen gute Methoden an ihrer Schule diskutieren und eine Liste mit DOs formulieren. Es wird ein gemeinsames Plakat erstellt (40 Minuten) 3. Vorstellung der Plakate. (40 Minuten) 4. Die Teilnehmer*innen erstellen ihren eigenen individuellen Aktionsplan, indem sie die Vorlage ausfüllen (siehe „Aktionsplan“ im Anhang). (20 Minuten)
Material:	a) Fragebogen: Inklusive Schule – Evaluation (siehe Anhang) b) Aktionsplan (Arbeitsblatt, siehe Anhang)
Zeit:	2 Stunden

ANHANG 1

Der originale australische Intelligenztest [6]

Diese Begriffe stammen aus der Kultur der Edward River Gemeinde in Far North Queensland.

1. Welche Zahl kommt in dieser Folge als nächstes? Eins, zwei, drei, _____?

2. Wie viele Mondmonate gibt es pro Jahr?

3. Das Wallaby steht im gleichen Verhältnis zum Tier wie die Zigarette zu _____

4. Drei der folgenden Lebewesen werden der gleichen Gruppe wie Salzwasserkrokodile zugeordnet? Welche sind es?

   a. Meeresschildkröte b. Brolgakranich c. Kragenechse
   d. Giftnatter

   (Antworten bitte einkreisen)

5. Welche Dinge gehören zur gleichen Kategorie wie Zucker?

   a. Honig b. Witchetty-Made c. Mehl d. Seerosen

   (Antworten bitte einkreisen)

6. Wir essen Essen und wir _____ Wasser.

7. Sam, Ben und Harry sitzen beieinander. Sam ist Ben zugewendet und Ben gibt ihm eine Zigarette. Harry sitzt mit dem Rücken sowohl zu Ben als auch zu Sam und trägt nichts zur lebhaften Konversation zwischen Sam und Ben bei. Einer der Männer ist Bens Bruder, der andere ist das Kind von Bens Schwester. Wer ist der Neffe?

   a. Sam b. Harry c. Ben (Antworten bitte einkreisen)

   Stellen Sie sich vor, Ihr Bruder, der Mitte 40 ist, stirbt unerwartet.
   Wem würden Sie seinen Tod zuschreiben? (Antworten bitte einkreisen)

   a. Gott b. Schicksal c. Niemandem
   e. Irgendjemandem f. Ihrem Bruder selbst

   (Antworten bitte einkreisen)

8. Sie sind mit Ihrer Frau/Ihrem Mann und Kleinkindern im Busch und alle sind hungrig. Sie haben ein Gewehr und Munition. Sie sehen drei Tiere in Reichweite – ein junges Emu, ein großes Känguru und ein kleines weibliches Wallaby. Welches würden Sie zum Essen erlegen?

   a. Junges Emu b. Großes Känguru c. Kleines weibliches Wallaby

   (Antworten bitte einkreisen)

03 MODUL

6 http://wilderdom.com/personality/intelligenceOriginalAustralianAnswers.html Letzer Zugriff: 7.2.2017

Auswertungsformular: Australischer Intelligenztest[7]

1. Eins, zwei, drei, viele … Das Kuuk Thaayorre Zahlensystem geht nur bis drei: thana, kuthir, pinalam, mong, mong, mong, etc. Das Wort „mong“ kann am besten als „viele“ übersetzt werden, da es sich auf jede Zahl zwischen vier und neun oder zehn beziehen kann. Bei höherer Anzahl würde man „yuur mong“ (viele Zahlen) verwenden.

2. In Europa wäre 13 die richtige Antwort, was jedoch nicht für die Edward River Gemeinde stimmt. Die Menschen, die Kuuk Thaayorre sprechen, kennen den Mondzyklus und verwenden den Begriff Mondmonat, der von einer Mondphase zur Erscheinung der gleichen Phase gerechnet wird. Abgesehen davon, dass es kein Wort für 13 gibt – nur „yuur mong“ bzw. „sehr viele“ könnte verwendet werden –, richtet sich der Jahreszyklus nach dem Rhythmus der Umwelt/Natur und besteht nicht aus einem festen, unveränderlichen Zeitabschnitt. Somit ist ein „Jahr“ die Zeitspanne vom Beginn einer Regenzeit zum Beginn der nächsten Regenzeit – Regenzeiten können mal früher oder später auftreten.

3. Die richtige Antwort ist „Baum“. Dies stammt von der ersten Begegnung der Kuuk Thaayorre sprechenden Menschen mit Tabak in Form von „Stock“ Tabak, weshalb es in die Klasse der Bäume eingeordnet wurde.

4. Krokodile, Schildkröten, Vögel und Kragenechsen werden als „minh“ (dessen weitgefasste Übersetzung ‚Tier‘ sein könnte) klassifiziert. Schlangen und Aale werden als „yak“ klassifiziert, was so viel wie ‚schlangenartige Lebewesen‘ bedeutet.

5. Alle diese Dinge sind in derselben Kategorie wie Zucker zu finden, da sie zur Objektklasse „may“ gehören. „May“ bedeutet so viel wie ‚pflanzliche Lebensmittel‘. Selbst Witchetty-Maden, die in Baumwurzeln leben, gehören zu dieser Kategorie – ebenso Honig, der mit Bäumen assoziiert wird und somit eine Frucht darstellt. Die Sprache Kuuk Thaayorre klassifiziert Mehl problemlos als „may“, da sie es selbst aus pflanzlichen Lebensmitteln (z. B. Süßkartoffeln) herstellten.

6. „Essen“ könnte ungefähr das richtige Wort sein. Wir machen eine Unterscheidung zwischen „essen“ und „trinken“, Kuuk Thaayorre hingegen nicht, weshalb sie das gleiche Verb für beide Tätigkeiten benutzen.

7. Die Hinweise sind einfach für Kuuk Thaayorre. Ein Abwendungs-Tabu besteht zwischen dem Bruder der Mutter und dem Sohn der Schwester. Aus Höflichkeit sollte der Sohn der Schwester niemals direkt dem Bruder der Mutter zugewendet sein noch mit ihm direkt in Gesellschaft reden. Sam und Ben sind offensichtlich Brüder, da sie uneingeschränkt miteinander interagieren während Harry mit dem Rücken zu seinen Onkeln sitzt und somit der respektvolle Neffe ist.

8. Bei den Kuuk Thaayorre wird Gott mit einer mythologischen Figur gleichgesetzt und er*sie*es ist definitiv nicht böswillig. Sowohl Schicksal als auch Krankheitserreger sind dem Glaubenssystem der Kuuk Thaayorre fremd. Niemand stirbt ohne Grund und Suizid ist ihnen unbekannt, deshalb ist die richtige Antwort IRGENDJEMAND.

9. Die richtige Antwort ist das kleine weibliche Wallaby. Emu wird normalerweise nur von sehr alten Leuten verzehrt. Kängurus werden nicht von Eltern oder ihren Kindern gegessen, da es die Kinder krank machen kann.

7 http://wilderdom.com/personality/intelligenceOriginalAustralianAnswers.html Letzter Zugriff: 7.2.2017

DIE GESCHICHTE DER TIERSCHULE

(aus: Preparing our children for success. Von Rabbi Z. Greenwald)

Es war einmal eine Tierschule. Die Tiere mussten ein Curriculum erstellen, das allen gerecht wurde; deshalb wählten sie vier Fächer aus: Laufen, Klettern, Fliegen und Schwimmen. Alle Tiere besuchten natürlich alle Fächer.

Die Ente konnte sehr gut schwimmen, sogar besser als der Lehrer. Sie bekam ausreichende Noten im Laufen und Fliegen, aber Klettern war ein hoffnungsloses Unterfangen. Um Klettern jedoch zu lernen, musste sie Schwimmen ausfallen lassen. Nach einiger Zeit war sie nur noch durchschnittlich im Schwimmen – aber da durchschnittlich in der Schule akzeptabel ist, machte sich niemand außer der Ente Sorgen darum.

Der Adler wurde als Unruhestifter angesehen. Im Kletterunterricht war er schneller als jeder andere auf der Baumspitze angekommen. Jedoch hatte er seine eigene Art und Weise wie er dorthin gelangte und verstieß damit gegen die Regeln. Jedes Mal musste er nachsitzen und 500 Mal „Schummeln ist falsch" aufschreiben. Dies hielt ihn vom Gleitflug ab, was er sehr gerne tat, doch Schulaufgaben waren wichtiger.

Der Bär fiel durch, da sie ihm sagten, er sei faul – besonders im Winter. Seine liebste Zeit war der Sommer, doch die Schule war dann geschlossen.

Das Zebra ging nur selten in die Schule, weil sich die Ponys über seine Streifen lustig machten und das machte es sehr traurig.

Das Känguru war zunächst das beste Tier im Laufunterricht, wurde aber dadurch demotiviert, dass es auf allen Vieren laufen sollte – so wie seine Klassenkameraden es taten.

Der Fisch brach die Schule ab, weil er gelangweilt war. Für ihn waren alle vier Fächer gleich, aber niemand verstand das, weil sie noch nie einen Fisch gesehen hatten.

Die Biene war das größte Problem, weshalb ihn der Lehrer zu Doktorin Eule schickte. Doktorin Eule sagte, dass die Flügel der Biene

zu klein für das Fliegen wären und sie am falschen Platz sitzen würden. Die Biene bekam Doktorin Eules Bericht nie zu Gesicht und flog einfach davon.

DIE ENTE?

Das Kind, das gut in Mathe und schlecht in Englisch ist. Deshalb bekommt es Englischnachhilfe während des Matheunterrichts. Es verliert seinen Vorsprung in Mathe und ist leidlich gut in Englisch?

DER ADLER?

Das Kind, das zum Unruhestifter wurde, weil es seine „eigene Art" hatte, Aufgaben zu machen. Es macht nichts „falsch", aber seine Nicht-Anpassung wird als unruhestiftend angesehen, wofür es bestraft wird?

DER BÄR?

Das Kind, das beim Campen bzw. in der Natur aufblüht. Außerschulische Aktivitäten bzw. Projektlernen liegen im mehr als Unterrichtsfächer im 45 Minuten Takt?

DAS ZEBRA?

Das dicke, große, kleine oder allgemein wenig selbstbewusste Kind. Sein Versagen in der Schule basiert darauf, dass sein Verhalten als sozial unangemessen betrachtet wird. Die gesellschaftliche Ebene, die hier mit hinein spielt, wird vernachlässigt. Stattdessen wird dem Kind individuelles Versagen attestiert.

DAS KÄNGURU?

Ein Kind, das entmutigt wird und möglicherweise aufgibt, statt seine eigenen Talente zu bewahren. Weil ihm keine bzw. wenig Wertschätzung entgegen gebracht wurde, hat es ggf. eine problematische Zukunft.

DER FISCH?

Ein Kind, das eventuell Förderunterricht benötigt und nicht in dieser Klasse glänzen kann?

DIE BIENE?

Das Kind, bei dem die Schule meint, sich nicht um es kümmern zu können oder zu wollen. Entgegen aller Erwartungen schlägt es sich durch, mit dem Rückhalt der Eltern oder mit ausreichend eigener Motivation?

Motivation für das Complex Instruction Program: LEHRERBURNOUT

1. Löschen Taste

„Ich habe das Tatoo einer Löschtaste auf meiner Stirn. Es hilft mir, meinen Tag zu vergessen."

2. Nicht zur Schule gehen zu wollen

„Bitte zwing mich nicht dazu, morgen zur Schule zu gehen!"

„Aber du bist der Lehrer/die Lehrerin, Schatz."

Sie können sich sicher sein, dass Sie ein Burnout haben, wenn Sie aufwachen und bemerken, dass Ihr Bett brennt, aber dennoch wieder einschlafen, weil es Ihnen egal ist.

Quelle:

1. Delete button: https://mdalums95.files.wordpress.com/2013/02/toon509.gif Letzter Zugriff: 4.3.2017

2. Not wanting to go to school: http://1.bp.blogspot.com/-Xlp9-aMpAsk/UdXunnJsVSI/AAAAAAAACJU/N6JL6PAc2nM/s400/teacher-not-wanting-to-go-to-school.png Letzter Zugriff: 2.3.2017

Ressourcenkarten für das „Complex Instruction Program“ Burnout bei Lehrer*innen

Ressourcenkarte 1: Körperliche und emotionale Erschöpfung von Lehrer*innen

LEHRERBURNOUT GIBT ES TATSÄCHLICH

Sie wachen eines Morgens verschwitzt, atemlos und mit pochenden Kopfschmerzen auf. Sie nehmen Schmerzmittel, aber fühlen sich noch immer schlecht. Entschlossen, das Schuljahr zuverlässig zu beenden, unterrichten Sie weiterhin bis zum letzten Schultag. Trotz Ihres Optimismus‘ werden Sie das Gefühl nicht los, dass Sie nicht dauerhaft Lehrer*in bleiben können. Sie empfinden Folgendes:

- Sie werden nicht ausreichend geschätzt für die Arbeit, die Sie in der Schule machen
- Verwirrung in Bezug auf Erwartungen und Prioritäten Ihrer sich ständig wandelnden Tätigkeit
- Sorge um den Arbeitsplatz, da das Bildungsbudget gekürzt wurde
- Übermäßig belastet mit den sich ständig wandelnden Anforderungen und Verpflichtungen als Lehrer*in
- Verärgert über die Verpflichtungen, die nicht angemessen vergütet werden

Während der letzten acht Schulwochen erleiden Lehrer*innen häufig ein Burnout. Man fühlt sich nicht nur körperlich müde von dem Chaos kurz vor dem Schuljahresende, sondern man ist auch mental ausgebrannt.

Man beginnt, die folgenden Dinge zu tun, um den Tag zu überstehen:

- Man braucht länger, um morgens aus dem Bett zu kommen und man schläft abends schon auf dem Sofa ein
- Man verzieht das Gesicht bei dem Gedanken daran, nach Schulende noch einige Tage Aufsätze und Klausuren korrigieren zu müssen
- Man ist bereits von Kleinigkeiten (im Unterricht) genervt
- Man beginnt, während der Vorbereitungszeit nach Stellenangeboten AUSSERHALB des Bildungssektors zu suchen.

Quelle: http://www.huffingtonpost.com/franchesca-warren/teacher-burnout_b_5401551.html Letzter Zugriff: 4.3.2017

03 MODUL

Lehrer*in am Anfang des Schuljahres – Lehrer*in am Ende des Schuljahres

Bildquellen:

*3. Lehrer*in am Anfang und am Ende des Schuljahres: https://novanews19.files.wordpress.com/2015/04/teacher-at-beginning-and-end-of-year.jpg Letzter Zugriff: 2.3.2017*

Ressourcenkarte 2: Welchen Problemen müssen sich Lehrer*innen bei der Arbeit stellen?

WAS SIND DIE GRÖSSTEN HERAUSFORDERUNGEN, MIT DENEN SICH AMERIKANISCHE KLASSENLEHRER*INNEN KONFRONTIERT SEHEN?

Stephanie Kaye Turner, Lehrerin an einer High School

Ich unterrichte an einer privaten High School. Ich bin froh, dass es keine Kinder gibt, die Waffen oder Drogen mit zur Schule bringen. Ich bin jedoch mit folgenden Problemen konfrontiert

Probleme mit Eltern

Es gibt die überfürsorglichen Eltern, die wegen jedes abgezogenen Punktes anrufen oder eine E-Mail schreiben und ihre Kinder somit vom Lernen abhalten. Das Kind weiß, dass Papa anrufen wird, wenn es keine sehr gute Note bekommt. Warum sich also die Arbeit machen?

Zum anderen gibt es die Eltern, die ihre Kinder nur an der Schule absetzen und niemals anrufen – selbst wenn ich sie anrufe, weil ihr Kind durchfällt. Sie scheinen zu denken, dass das Zahlen der Schulgebühren genug ist und sie nicht verantwortlich sind, weshalb sie keinen Versuch unternehmen, ihre Kinder zu besseren Leistungen anzuspornen. Das Kind weiß, dass Mama sich nicht dafür interessiert, ob es gute Noten bekommt. Warum sich also die Arbeit machen?

Probleme mit Schüler*innen

Ich denke meine größten Schwierigkeiten stammen vom 1:1-PC-Programm unserer Schule. Jedes Kind hat einen Tablet-PC, der für alles benutzt wird – begonnen mit dem Schreiben von Notizen bis hin zur Einreichung von Hausaufgaben über das Internet. Allerdings lernen die Kinder nicht die Fertigkeiten, die sie benötigen würden, um das Tablet als Hilfsmittel zu verwenden. Deshalb benutzen sie es zum Aufschieben, zum Schummeln und verschwenden ihre Zeit – auf hundert verschiedene Weisen.

Ihr Gedächtnis ist sehr viel schlechter geworden, weil sie alles nachgucken können. Aber sie sind auch zu FAUL geworden, um irgendetwas nachzuschauen oder sogar um nur einen Klick mit der rechten Maustaste auf einem rot unterstrichenen Wort zu machen. Sie haben die einfachsten Hilfsmittel, die je für gutes Schreiben entwickelt wurden und sie verwenden sie nicht. Deshalb fühle ich mich, als ob ich ihnen das Schreiben in jeder Klassenstufe neu beibringen müsste.

Zwischen Faulheit, die ihren Ursprung in der Benutzung von Computern und Internet hat, und Leistungsanspruch, der dem Verhalten überfürsorglicher Eltern oder Eltern entspringt, die ihren Kindern beibringen, dass sich Probleme mit Geld lösen lassen, habe ich Sorge, dass wir eine Generation von verwöhnten, hilflosen Gören großziehen. Ich rede hier von Extremen; natürlich gibt es vorbildliche Kinder. Aber insgesamt ist die Entwicklung entmutigend.

Quelle: https://www.quora.com/What-are-the-biggest-challenges-that-American-teachers-face-in-managing-their-classrooms Letzter Zugriff: 4.3.2017

4. Die Bestandteile eines Lehrers/einer Lehrerin

- Kluger Kopf: Zum Nachdenken und um zu wissen, wie jedem einzelnen Kind geholfen werden kann.
- Augen: Um die wunderbaren Aufgaben zu sehen, die die Schüler*innen jeden Tag verrichten.
- Ohren: Um den Geschichten der Kinder zuzuhören.
- Mund: Um die Kinder jeden Morgen anzulächeln.
- Herz: Um JEDES Kind zu lieben!
- Hände: Zum Halten, Helfen und Umarmen.
- Bücher: Lehrer*innen haben sehr viele Bücher und sie arbeiten hart daran, um jedes einzelne zu vermitteln.
- Füße: Um den Kindern interessante Orte außerhalb der Schule zu zeigen.

Bildquelle:
Die Bestandteile eines Lehrers/einer Lehrerin: https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/34/c5/65/34c565afc-cd4dfe4be369b5cf03c885f.jpg Letzter Zugriff: 4.3.2017

Ressourcenkarte 3: Inspirationsladen

"ICH UNTERRICHTE"

Ich unterrichte,
weil ich große Erfüllung in meiner Arbeit mit Mädchen und Jungen finde.

Ich unterrichte,
weil ich ein*e Bildhauer*in sein wollte – und das bin ich, indem ich Leben für die Zukunft forme.

Ich unterrichte,
weil ich ein*e Künstler*in sein wollte – und das bin ich, indem ich Träume für Kinder zeichne.

Ich unterrichte,
weil ich ein*e Musiker*in sein wollte – und das bin ich, indem ich Kinder inspiriere.

Ich unterrichte,
weil ich ein*e Historiker*in sein wollte – und das bin ich, weil etwas aufgezeichnet habe für die Leben von später einmal großartigen Menschen.

Ich unterrichte,
weil ich ein*e Dichter*in sein wollte – und das bin ich, indem ich beeindruckende Passagen über die Menschheit schreibe.

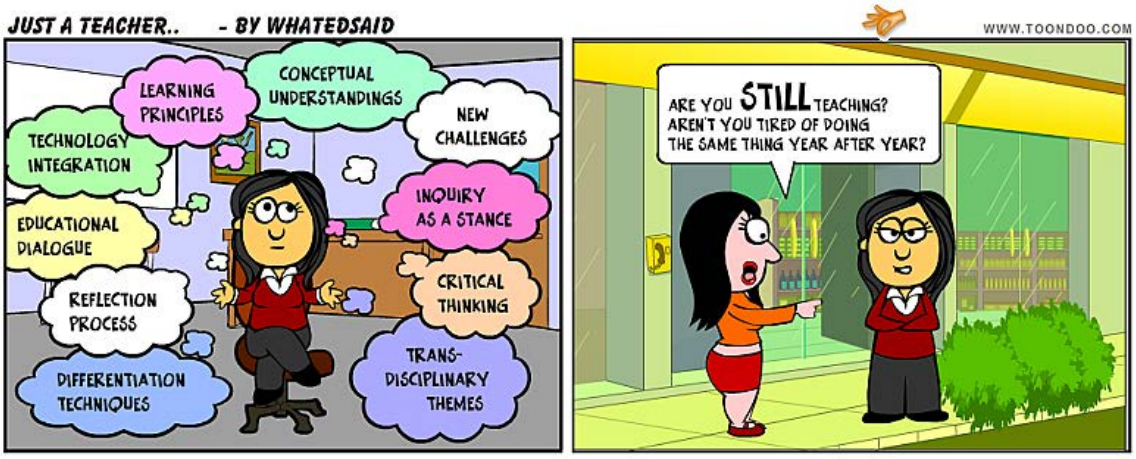
Ich unterrichte,
weil ich belohnt werde, wenn sich der finstere Blick eines Kindes in ein Lächeln verwandelt oder wenn er*sie sagt: „Jetzt verstehe ich es."

Ich unterrichte,
weil ich persönlich jeden Tag wachse, indem ich mich auf die Suche nach Wissen und Techniken mache, um meinen Schüler*innen beim Verstehen zu helfen.

Ich unterrichte,
weil ich darin eine wertvolle und wahre Lebenserfüllung sehen kann.

Quelle: http://home.townisp.com/~lclark/students/pages/insptchpoems.htm Letzter Zugriff: 2.3.2017

5. Nur eine Lehrerin



Resource of picture: Just a teacher:
http://static.toondoo.com/public/w/h/a/whatedsaid/toons/cool-cartoon-1995920.png Letzter Zugriff: 4.3.2017

- Differenzierungstechniken
- Reflexionsprozess
- Lehrreiche Dialogführung
- Integration von Technologien
- Lernprinzipien
- Konzeptuelles Verständnis
- „Du unterrichtest immer noch? Wird es dir nicht langweilig, jedes Jahr wieder das gleiche zu machen?“

Bildquelle:
Nur eine Lehrerin: http://static.toondoo.com/public/w/h/a/whatedsaid/toons/cool-cartoon-1995920.png Letzter Zugriff: 2.3.2017

Rollenkarte 4: Lösungsvorschläge für Burnout

WAS KÖNNEN LEHRER*INNEN TUN, UM BURNOUT ZU VERHINDERN ODER ABZUMILDERN?

Meiner Meinung nach gibt es zwei grundlegende Ansätze, um Burnout zu bekämpfen: das individuelle Konzept und das organisatorische Konzept.

Ein individueller Ansatz beginnt damit, was Sie, als Lehrer*in, tun können, um ihr Burnout zu stoppen. Hier einige Vorschläge:

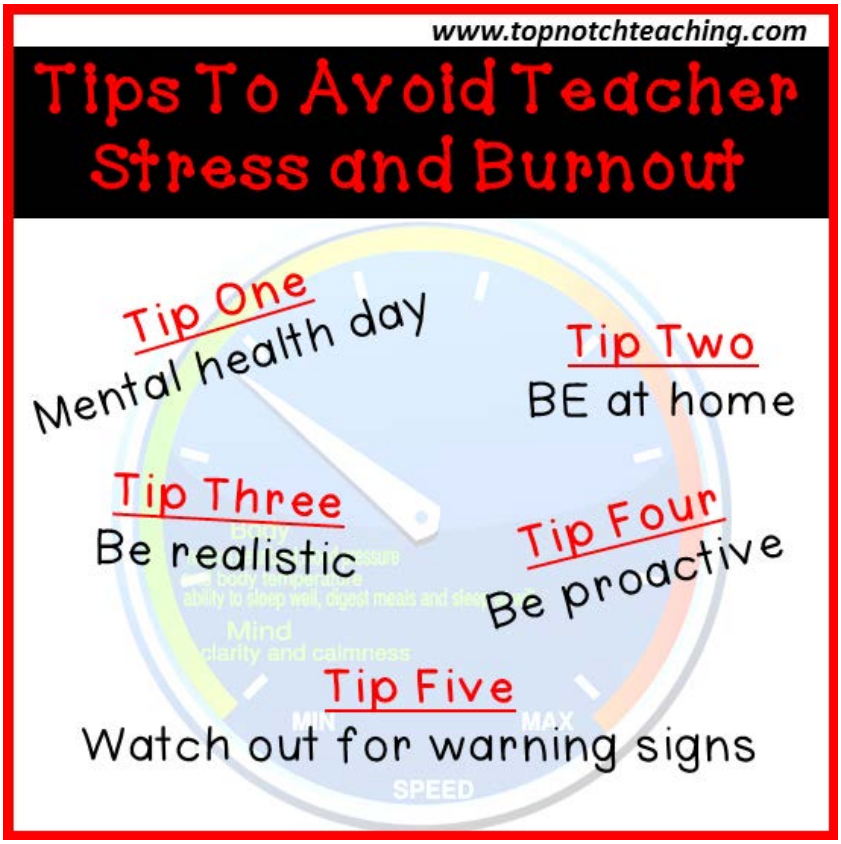
- Arbeitsumfang verringern, falls möglich (Überstunden sind ein großes Problem, vor allem im Privatsektor/bei Freiberufler*innen). Die meisten Lehrer*innen stimmen dem zu, obwohl geringes Gehalt und hohe Lebenshaltungskosten mancherorts zusätzliche Schwierigkeiten bereiten.
- Neue Herangehensweisen an die Arbeit ausprobieren. Man könnte das Buch oder Material, das man benutzt, austauschen oder die Gruppe/Klassenstufe/den Typ der Schüler*innen, mit denen man arbeitet, wechseln. Mir hat es einen neuen Blickwinkel eröffnet und neue Herausforderungen gebracht, von der High School zu betriebswirtschaftlichem Unterricht zu wechseln. Nach einigen Jahren im Unterrichten von Business-Englisch, habe ich wieder jüngere Schüler*innen unterrichtet.
- Ein weiter Vorschlag besteht darin, sich als Lehrer*in weiterzuentwickeln. Kolleg*innen zu beobachten oder von Kolleg*innen beobachtet zu werden ist eine großartige Methode, um aus dem Alltagstrott herauszukommen. Ich fand, dass ich mein Burnout teilweise damit bekämpfen konnte, indem ich als Trainer*in für Lehrer*innen gearbeitet und beispielsweise den Unterricht anderer beobachtet habe.
- Die eigene Entwicklung muss nicht nur in Form von Beobachtung stattzufinden – sich weiter zu qualifizieren, viele der jetzt verfügbaren Bücher für Lehrer*innen zu lesen oder Unterrichtsforschung zu betreiben, sind einige andere Möglichkeiten.
- Teil des individuellen Ansatzes umfasst auch einen gesunden Lebensstil zu führen. Dies kann sich auf die körperliche Gesundheit (übermäßigen Kaffeekonsum reduzieren, öfter Sport machen, bessere Ernährung) oder auf die geistige Gesundheit beziehen und das Leben generell betreffen. Viele Bücher zum Thema Stress- und Burnoutbewältigung raten dazu, Meditations- oder Tiefenentspannungsmethoden zu erlernen.

Bildquelle:

Quelle: http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/debates/are-you-suffering-from-burnout/

Letzter Zugriff: 4.3.2017

6. Tipps, um Stress und Burnout bei Lehrer*innen zu vermeiden



Tipp 1: Einen Tag krankmachen
(für die psychische Gesundheit)

Tipp 2: Wirklich zuhause SEIN

Tipp 3: Realistisch sein

Tipp 4: Initiative ergreifen

Tipp 5: Warnzeichen beachten

Bildquelle:
*Tipps, um Stress und Burnout bei Lehrer*innen zu vermeiden: http://topnotchteaching.com/wp-content/uploads/2013/03/Tips-To-Avoid-Teacher-Stress-and-Burnout.png Letzter Zugriff: 2.3.2017*

AKTIVITÄTSKARTEN FÜR DAS COMPLEX INSTRUCTION PROGRAMM: LEHERBURNOUT

AKTIVITÄTSKARTE 1

Körperliche und emotionale Erschöpfung von Lehrer*innen

Lesen Sie den Text, betrachten Sie das Bild auf der Ressourcenkarte und diskutieren Sie die folgenden Fragen:

1. **1. Was sagen Ihnen der Text und die Bilder über Erschöpfung von Lehrer*innen?**
2. **2. Wie fühlen sich Lehrer*innen bei einem Burnout Ihrer Meinung nach?**
3. **3. Assoziieren Sie bitte Folgendes: Was wäre die Farbe, der Geruch, die Stimme, der Geschmack von Burnout? Was ist mit dieser Krankheit verbunden?**

Verfassen Sie ein Gedicht zum Hauptthema (Lehrerburnout) mit fünf Strophen, die die mit Lehrerburnout verbunden Gefühle ausdrücken.

AKTIVITÄTSKARTE 2

Welchen Problemen sind Lehrer*innen bei der Arbeit ausgesetzt?

Lesen Sie den kurzen Text, betrachten Sie das Bild auf der Ressourcenkarte und diskutieren Sie folgende Frage:

Was sind die größten Herausforderungen innerhalb der Schule?

Bereiten Sie eine Abbildung zum Thema vor, die die Herausforderungen im Alltag einer Lehrkraft zeigt. (Erstellen eines Plakats)

AKTIVITÄTSKARTE 3

Inspirationsladen

Lesen Sie das Gedicht, betrachten Sie das Bild auf der Ressourcenkarte und diskutieren Sie die folgenden Fragen:

1. **Was haben Sie empfunden, als Sie das Gedicht gelesen haben?**
2. **Erinnern Sie sich, warum Sie Lehrer*in geworden sind?**
3. **Wodurch könnte Ihre Leidenschaft erhalten bleiben?**

Stellen Sie sich vor, Sie würden einen Laden eröffnen, in dem Lehrer*innen neue Inspiration für ihre Arbeit kaufen könnten. Was würden Sie ihnen in Ihrem Geschäft verkaufen? Bereiten Sie eine Werbeanzeige für Ihre Produkte vor.

AKTIVITÄTSKARTE 4

Lösungsvorschläge für Burnout

Lesen Sie den kurzen Text, betrachten Sie das Bild auf der Ressourcenkarte und diskutieren Sie folgende Frage:

Was ist Ihre eigene Strategie, um Burnout zu verhindern?

Eine Lehrkraft leidet unter Burnout und fragt eine*n Kollegen*in um Rat. Bereiten Sie ein kurzes Rollenspiel vor, das die Gefühle der Lehrkraft und Lösungsvorschläge zu Burnout wiedergibt.

DIMENSIONEN DES GANZHEITLICHEN SCHULKONZEPTS – HANDOUT

1. Regeln, Leitung, Management

- Der*die Schulleiter*in hat eine Vision von Diversity und faire Zugangschancen
- Förderung von Diversity und Gleichberechtigung sind Teil der Schulgrundsätze
- Die Schule hat Regeln, die allen bekannt sind, um mit diskriminierenden/rassistischen Vorfällen umzugehen

2. Mitarbeiter*innen, Einstellung, berufliche Fortbildung

- Stetige berufliche Fortbildung der Mitarbeiter*innen
- Mitarbeiter*innen spiegeln die Diversity der Schülerschaft wider und sind spezialisiert

3. Inklusivität im Schulalltag

- Schulcurriculum spiegelt Diversity wider
- Außerschulische Aktivitäten
- Kulturelle und religiöse Feiertage werden respektiert
- Schulgebäude
- Aktive Zugehörigkeit unter den Schülern wird unterstützt

4. Lehrmethoden, die in heterogenen Gruppen effektiv sind

Zweitspracherwerb

- Zertifizierte Mitarbeiter*innen, die die Sprache des jeweiligen Landes als Fremdsprache vermitteln können
- Zweitspracherwerb wird durch regelmäßige Kurse gefördert

Gerechtigkeit bei Leistung und Entwicklung

- Individuelle Lernpläne
- Gemischte Gruppen, Differenzierung, Kooperation
- Zusätzliche Hilfe/Beratung

5. Einbezug der Eltern wird gefördert und unterstütz

- Informationsbroschüre und Begrüßungsveranstaltung für Eltern
- Elternbeirat spiegelt Diversity der Schule wider
- Die Kommunikation mit den Mitarbeiter*innen der Schule (Direktor*in, Lehrer*innen) ist angemessen
- Lehrer*innen und Eltern treffen sich regelmäßig
- Eltern werden in Schulveranstaltungen einbezogen

6. Partnerschaften mit dem Stadtteil /der Gemeinde werden gepflegt

- Regionale und/oder globale Vernetzungen/Schulpartnerschaften
- Schule arbeitet eng mit anderen Partnern zusammen
- Schule betreibt Öffentlichkeitsarbeit

Fragebogen: Inklusive Schule – Auswertung

Praxis	Existiert manchmal oder teilweise	Allgemeine Praxis	Nicht erstrebenswert, nicht möglich
• I. Regeln, Leitung, Management		X	X
• Der*die Schulleiter*in hat eine Vision von Diversity und fairen Zugangschancen			
• Förderung von Diversity und Gleichberechtigung ist Teil der Schulgrundsätze			
• Die Schule hat Regeln, um mit diskriminierenden/rassistischen Vorfällen umzugehen			

II. Mitarbeiter*innen, Einstellung, berufliche Fortbildung	X	X	X
• Stetige berufliche Fortbildung der Mitarbeiter*innen			
• Mitarbeiter*innen spiegeln die Diversity der Schülerschaft wider und sind spezialisiert			
III. Inklusivität im Schulalltag	X	X	X
• Schulcurriculum spiegelt Diversity wider			
• Globale Themen und global-lokale Vernetzung finden sich im Schulcurriculum wieder			
• Außerschulische Aktivitäten			
• Kulturelle und religiöse Feiertage werden respektiert			
• Schulgebäude spiegelt Diversity wider			
• Cafeteria berücksichtigt Diversity			
• Aktive Zugehörigkeit unter den Schüler*innen wird unterstützt			
• Kritisches Denken wird gefördert			

IV. Lehrmethoden, die in heterogenen Gruppen effektiv sind	X	X	X
• Zertifizierte Mitarbeiter*innen, die die Sprache des jeweiligen Landes als Fremdsprache beibringen können			
• Zweitspracherwerb wird durch regelmäßige Kurse gefördert			
• Individuelle Lernpläne			
• Gemischte Gruppen, Differenzierung, Kooperation			
• Zusätzliche Hilfe/Beratung			
V. Einbezug der Eltern wird gefördert und unterstützt	X	X	X
• Informationsbroschüre und Begrüßungsveranstaltung für Eltern			
• Elternbeirat spiegelt Diversity der Schule wider			
• Die Kommunikation mit den Mitarbeiter*innen der Schule (Direktor*in, Lehrer*innen) ist angemessen			
• Lehrer*innen und Eltern treffen sich regelmäßig			
• Eltern werden in Schulveranstaltungen einbezogen			

VI. Partnerschaften im Stadtteil bzw. in der Gemeinde werden gepflegt	X	X	X
• Regionale und/oder globale Vernetzungen/Schulpartnerschaften			
• Schule arbeitet eng mit anderen Partnern zusammen			
• Schule betreibt Öffentlichkeitsarbeit			

AKTIONSPLAN

Die einzelnen Aktionspunkte müssen erreichbar und weitgehend anerkannt sein. Um etwas zu verändern und sicherzustellen, dass die Veränderungen erfolgreich sowie nachhaltig sind, ist Zusammenarbeit mit anderen essentiell.

Zusammenfassung – Was waren für mich die wichtigsten Aspekte, die ich im PEARLS Fortbildungskurs gelernt habe?
Wie werde ich meine Arbeitsweise nach dieser Fortbildung ändern?
Was und wer kann mich dabei unterstützen?
Welche Hürden muss ich ggf. überwinden?

03 MODUL

AKTIONSPLAN II

Diese Schritte werde ich in die Tat umsetzen/weiterentwickeln:

Wenn ich nachhause komme…
Nächste Woche…
Nächsten Monat…
In einem halben Jahr…
Danach…

03 MODUL

Quelle: D. Sharon Pruitt. „Free Daddy and His Little Shadow Girls at The Skate Park.“ Some rights reserved. www.piqs.de

PEARLS – Prävention gegen Schulabbruch durch inklusive Strategien.
Dieses Projekt wurde mit der Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser;
die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.
Projektnummer: NI-2014-1-DE03-KA201-001573
Vereinbarungsnummer: VG-SPS-NI-14-001573-3