

Andreas Jantowski (Hrsg.)

Gemeinsam leben. Miteinander lernen.

Impulse 58

Die Reihe »Impulse« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar.

Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISSN 0944-8691

ISBN 978-3-00-040997-4

Bad Berka 2013

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)
Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka

E-Mail: institut@thillm.de

URL: www.thillm.de

Redaktion: Rigobert Möllers

Herstellung: Gutenberg Druckerei GmbH Weimar

Titelbild: [iStockphoto.com/Collage_Best](https://www.iStockphoto.com/Collage_Best)

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorworte</i>	
<i>Christoph Matschie</i> <i>Thüringer Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i>	7
<i>Andreas Jantowski</i> <i>Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung,</i> <i>Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)</i>	8
<i>Ada Sasse und Ursula Schulzeck</i> Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch	13
<i>Monika A. Vernooij</i> Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensbeeinträchtigungen	23
<i>Thomas Rauschenbach</i> Zwischen Mangel und Modernisierung – Anmerkungen zur Zukunft des Personals in der Frühpädagogik	44
<i>Christiane Meiner</i> Kinderarmut und Inklusion. Das Bildungspaket als Strategie zur Verringerung von Ausgrenzungsmechanismen aus dem schulischen Alltag?	50
<i>Ingrid Karlegger und Rudolf Meraner</i> Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol	70
<i>Will Lütgert</i> Omnes omnia omnino: Allen alles in allseitiger Weise – Reformpädagogische Wege zur Inklusion	86
<i>Andreas Jantowski</i> Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die Lehrerbildung	97
<i>Martin Seelig</i> Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als rechtliche Grundlage der inklusiven Bildung in Thüringen – ein Überblick	111

<i>Gabriele Pollack</i> Herausforderung Inklusion – Ansprüche an Schulleitungen in Thüringen	115
<i>Viola Sommer</i> Berufsorientierung im Rahmen der „Initiative Inklusion“ – Gelingensbedingungen für Übergänge von der Schule in das Arbeitsleben für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf	123
<i>Helga Hämmerling und Manuela Metscher</i> Impulsbeispiel für inklusives und sprachenübergreifendes Lernen im Deutsch- und Englischunterricht	131
<i>Manuela Metscher</i> Lesekompetenz als Voraussetzung für Partizipation	143
<i>Peggy Katelhön</i> Besonderheiten des mehrsprachigen Schrifterwerbs	148
<i>Elke Michalek</i> Heterogenität in der Lehrerfortbildung – Fach Sport	164
<i>Marina Chernivsky</i> Von BIAS zum Perspektivwechsel: Anti-Bias-Ansatz für Multiplikator_innen	172
<i>Dr. Bärbel Falke, Ulrike Greve, Rosemarie Jobst, Michael Nafe, Heike Scheika, Iris Bösenberg, Kerstin Herrmann und Heide Zschweigert</i> Inklusion als Thema der Zweiten Phase der Lehrerbildung / Individuelles Lernen im Vorbereitungsdienst professionalisieren	186
<i>Frieder Harz</i> Mit biblischen Erzählungen „Wert-Volles“ für Leben und Zusammenleben entdecken	204
<i>Gloria Hempel</i> Das Projekt SELF	220
<i>Matthias Ritter und Wolfgang Melzer</i> Start der Thüringer Gemeinschaftsschulen. Erste Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung	234
<i>Ursula Behr, Michael Fothe, Gabor Meißner, Matthias Müller, Claudia Strödter und Kinga Szücs</i> Abiturprüfungen in den Fächern Mathematik und Informatik – betrachtet aus der Perspektive der Fachdidaktiken	248

<i>Klaus P. Jantke</i>	
Digitale Assistenten für Schüler und Lehrer	264
<i>Dirk Drews und Uwe Klemm</i>	
Unterstützung von Lernen-durch-Lehren-Szenarien in E-Learning-Sequenzen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen	275
<i>Christiane Bernuth</i>	
Zugänge außerschulischer Bildungsangebote am Beispiel sportpädagogischer Projekte der Deutschen Soccer Liga e.V.	283

Vorwort

Gemeinsam leben. Miteinander lernen: Der Titel des Themenjahres 2013 ist eine Aufforderung. Unsere Gesellschaft ist bunt. Und das ist eine Stärke. Immer wieder erleben wir es in unserem Alltag: Wenn jeder seine eigenen Erfahrungen, seine eigenen Sichtweisen und Prägungen einbringen kann, dann profitieren alle davon. Vielfalt bereichert unser Zusammenleben. Es ist gut, dass wir gemeinsam, Tür an Tür, leben. Daher wollen wir auch miteinander lernen. Das ist eine große Aufgabe. Zur Verwirklichung eines integrativen Bildungssystems ist noch viel zu tun. Denn es geht ja um viel mehr als nur darum, Rampen für Rollis zu bauen und Türen zu verbreitern. Es geht um die Entwicklung einer neuen Lernkultur für alle – ohne dabei zu überfordern.

Das vorliegende Jahrbuch des ThILLM bilanziert den aktuellen Stand der Diskussion und zeigt schulfachliche, didaktische und fächerübergreifende Unterrichtsperspektiven. Dabei zeigt sich, dass schon viel erreicht ist und der Prozess des Miteinander-Lernens gut voranschreitet. Das Jahrbuch soll helfen, für das Thema Inklusion weiter zu sensibilisieren sowie ein breites und differenziertes Verständnis von inklusiver Bildung zu entwickeln. Es erfüllt damit

zugleich die Funktion eines Leitfadens für die Praxis in allen Bildungsbereichen: In der Lehreraus- und Lehrerfortbildung, in der Berufsorientierung und bei der Gestaltung von Übergängen von der Schule in das Arbeitsleben.

Gleiche Bildungschancen für alle, auch für Menschen mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf: Das ist das Ziel, das wir uns gesteckt haben. Dies gebietet uns auch die UN-Behindertenrechtskonvention. Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern wichtige Impulse für die pädagogische Praxis und ein gelingendes Miteinander.



Christoph Matschie
Thüringer Minister für Bildung,
Wissenschaft und Kultur

Vorwort

Das Thema der Inklusion kann insbesondere vor dem Hintergrund des Lernens in der Schule von einer Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven heraus betrachtet werden und weist eine hohe bildungspraktische, -wissenschaftliche und -politische Bedeutung und Relevanz auf. Letztlich verfolgen ja alle an Bildung Beteiligten das gemeinsame Ziel, jeder einzelnen Schülerin und jedem Schüler den Zugang zur Gemeinschaft, zur Partizipation zu eröffnen und jedem seine bestmögliche individuelle Entwicklung zu ermöglichen.

Das Thillm sieht im Thema der Inklusion und der Individualisierung schulischer Lehr-Lern-Prozesse einen bedeutenden Schwerpunkt seiner Arbeit und möchte einerseits einen Überblick über aktuelle Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlich orientierten Forschung zu diesem Thema geben. Andererseits sollen schulpraktische Umsetzungsmöglichkeiten, aber auch Problemfelder aufgezeigt und diskutiert werden. Daneben ist es Ziel des vorliegenden Bandes, über die genannten Thematiken hinaus einen Überblick zu weiteren relevanten Themen in den Bereichen Bildung und Erziehung zu geben. Diesen Zielen verpflichtet gliedert sich die vorliegende Publikation in einen spezifischen Thementeil, der sich zu zentralen Fragen der Schwerpunktthe-

men äußert, und einen allgemeineren Teil, in dem weiterführende Themen besprochen werden.

In einem ersten thematischen Schwerpunkt wird die Thematik der Inklusion aus einer umfassenden und gleichzeitig für Thüringen spezifischen Perspektive heraus betrachtet. Der Artikel von Ada Sasse und Ursula Schulzeck geht den aktuellen Forschungsstand resümierend der Frage aus einem in Thüringen realisierten Schulversuch nach, wie Inklusion wirksam durch Differenzierungsmatrizen im Unterricht umgesetzt werden kann und wie eben diese Matrizen zur Planung und Reflexion von Unterricht herangezogen werden können. Dabei wird der aktuelle Zwischenstand des Schulversuches auch auf empirischer Basis erläutert und Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer werden thematisiert.

Daran anschließend zeigt Monika A. Vernooij in ihrem Beitrag Möglichkeiten auf, wie in der Praxis Individualisierungsprozesse im gemeinsamen Unterricht gelingen können und welche Möglichkeiten und Grenzen sich in der Inklusion von Kindern mit Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen in den Unterricht ergeben. Aufbauend auf eine Explikation des Begriffsverständnisses werden umfassend und an Beispielen

len für die Praxis nachvollziehbar gemachte Argumentationen aufgebaut.

Im anschließenden Beitrag dieses Themenblocks geht Thomas Rauschenbach der auch angesichts des Thüringer Bildungsplanes von Kindern zwischen 0 und 10 Jahren hoch aktuellen Frage nach, wie frühkindliche Bildungsprozesse institutionell und inhaltlich befördert und unterstützt werden können. Insbesondere wendet sich der Beitrag sehr intensiv der Frage zu, welche personellen Rahmenbedingungen notwendig sind, wenn eine moderne und qualitativ hochwertige Bildung und Erziehung im frühkindlichen Bereich auch und gerade vor dem Hintergrund der Gestaltung innovativer und inklusiver Umgebungen realisiert werden soll.

Aus der Perspektive vor allem der Sozialpädagogik analysiert Christiane Meiner in ihrem Beitrag den Zusammenhang zwischen Kinderarmut und Bildungs- bzw. Partizipationschancen von Schülerinnen und Schülern. Aufbauend auf einer sehr genauen Darlegung der gegenwärtigen Situation in Deutschland und unter umfassender Einbeziehung der Möglichkeiten und Grenzen des Bildungspaketes zeigt die Autorin an sehr konkreten Beispielen auf, wie Ausgrenzungsmechanismen im Schulalltag wirken und wie sie sich wirksam verringern

lassen. Hiermit geht sie einem zentralen Aspekt bei der Verwirklichung inklusiver Bildung nach.

Den Blick über Thüringen und Deutschland hinaus weist der Artikel von Ingrid Karlegger und Rudolf Meraner. In Italien weisen inklusive Bildungsarrangements eine bereits jahrzehntelange Tradition auf, sodass in dem Beitrag Erfahrungsberichte mit ihrer Umsetzung am Beispiel der Autonomen Provinz Südtirol aufgezeigt werden können. Deziert stellen die Autorin und der Autor die hier praktisch gesammelten Erkenntnisse vor und beschreiben in diesem Zusammenhang die notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen.

Eine eher reformpädagogisch und bildungshistorisch angelegte Perspektive auf die Thematik der Inklusion wird im Beitrag von Will Lütgert eingenommen und vermittelt. Aufbauend auf die großen pädagogischen Ideen der Aufklärung und in Verbindung mit reformpädagogischen Ansätzen gelingt es dem Autor in seinem Artikel, die Notwendigkeit zur Individualisierung von Lernprozessen aufzuzeigen und Lernen als einen dynamischen, vom Individuum und aus der Perspektive des Kindes heraus zu denkenden Prozess aufzufassen und so die Brücke zwischen klassisch-humanistischer, reformpädagogisch orientierter und

aktueller Bildungsproblematik zu schlagen. Die Begrifflichkeit der inklusiven Bildung aufgreifend fokussiert der Beitrag von Andreas Jantowski auf den Themenbereich Lehrerbildung und hier vor allem darauf, welche Herausforderungen und Wandlungsnotwendigkeiten sich aus dem Anspruch auf Umsetzung der inklusiven Bildung für den schulischen Lehr-Lern-Prozess von Kindern, das Berufsbild der Pädagoginnen und Pädagogen und schließlich für die einzelnen Phasen der Lehrerbildung ableiten müssen.

Den ersten Teil schließt der Beitrag von Martin Seelig ab, der die Thematik inklusiver Bildung aus der rechtlichen Perspektive erläutert.

Im Anschluss hieran werden einzelne Aspekte der Thematik inklusiver Bildung und Erziehung in den Fokus der einzelnen Beiträge gestellt. Viola Sommer beschäftigt sich in ihrem Aufsatz mit der Frage der Berufsorientierung im Rahmen der Initiative Inklusion und geht der für eine gelingende gesellschaftliche Partizipation zentralen Thematik nach, wie förderliche Übergänge und Übergangsbedingungen von der Schule in die Berufswelt für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf gestaltet und geschaffen werden können.

Der nachfolgende Beitrag zentriert die Thematik des inklusiven Lernens und die mit ihr verbundene Veränderung unterrichtlicher Prozesse auf die Fächer Deutsch und Englisch, indem die Autorinnen, Helga Hämmerling und Manuela Metscher, ein höchst interessantes und vielversprechendes Impulsbeispiel für sprachenübergreifendes Lernen im Deutsch- und Englischunterricht vorstellen und zur Thematik der Inklusion in Beziehung setzen. In dem Artikel von Manuela Metscher im Anschluss wird vor allem dem Konzept der Förderung

von Lesekompetenz als Voraussetzung gelingender gesellschaftlicher Partizipation breiter Raum gegeben.

Im jetzt folgenden Teil des Bandes, der sich mit allgemeineren Themen von Bildung und Erziehung beschäftigt, geht zunächst Peggy Katelhön aus der Perspektive universitärer Lehr-Lern-Prozesse in Italien der Frage nach, welche Besonderheiten bei Schriftspracherwerb auftreten, wenn dieser mehrsprachig angelegt ist. Hierbei arbeitet die Autorin anschaulich mit entsprechenden Beispielen.

Mit der Thematik der Heterogenität und Diversität befasst sich der Artikel von Elke Michalek aus der Sicht der Lehrerfortbildung. Spezifiziert auf die Gestaltung der dritten Phase der Lehrerbildung im Fach Sport zeigt die Autorin Möglichkeiten auf, wie Fortbildung wirksam gestaltet und die Thematik entsprechend in die Lehrerfortbildung eingebunden werden kann.

Eine besonders wichtige Frage im Zusammenhang mit Demokratiepädagogik, gesellschaftlicher Partizipation, Toleranz und Zusammenleben greift der Artikel von Marina Chernivsky auf, nämlich die Entstehung, Bewusstmachung und Beseitigung von Vorurteilen. Unter Bezugnahme auf den höchst interessanten Ansatz BIAS zeigt die Autorin Möglichkeiten auf, sich eigene Vorurteile bewusst zu machen, diese bei anderen zu erkennen und an ihnen besonders im erzieherischen Bereich zu arbeiten.

Bärbel Falke, Ulrike Greve, Rosemarie Jobst, Michael Nafe, Heike Scheika, Iris Bösenberg, Kerstin Herrmann und Heide Zschweigert geben in ihrem Beitrag einen Überblick darüber, wie die Lehrerbildung in der zweiten Phase einzelne Thematiken aufgreift und umsetzt, und stellen Ansätze vor, wie das individuelle Lernen im Vorbereitungsdienst in Thüringen umgesetzt und

thematisiert wird und durch welche Inhalte das Thema der Inklusion in der zweiten Phase der Lehrerbildung untersetzt wird. Dabei erfolgt eine Aufgliederung der Thematik auf die jeweilige Lehramtsspezifik.

Der Beitrag von Frieder Harz verfolgt eine Thematik, die sich nahezu in allen Fächern verorten lässt, aber im Besonderen auf den Religionsunterricht fokussiert. Der Autor zeigt Möglichkeiten des individualisierten, kind- und entwicklungsgerechten Lernens am Beispiel von Geschichten mit biblischem Hintergrund auf. Treffend gelingt ihm dabei die Darstellung und Reflexion der didaktisch-methodischen Dimensionen der Planung und Umsetzung im Unterricht.

Ein hoch interessantes, weil die einzelnen Phasen der Lehrerbildung verbindendes und die Brücke zwischen schulischem und universitärem Lernen schlagendes Projekt stellt der Artikel von Gloria Hempel vor. Das Projekt SELF zeigt auf, wie es möglich wird, den Unterricht, konkret hier den im Seminarfach, durch den Einsatz von Studierenden zu verbessern und weiter zu entwickeln und welche Effekte dieses gemeinsame Handeln auf allen Seiten hat.

Einem schulstrukturellen und gleichzeitig inhaltlich stark relevanten Thema widmet sich der Beitrag von Wolfgang Melzer und Matthias Ritter. Beide Autoren zeigen auf, wie sich die Thüringer Gemeinschaftsschulen seit ihrem Start entwickelt haben, und geben erste Einblicke in die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dieser Schulen.

Ursula Behr, Michael Fothe, Gabor Meißner, Matthias Müller, Claudia Strödter und Kinga Szücs werfen aus fachdidaktischer Perspektive zentrale Aspekte und Fragestellungen auf, die sich im Hinblick auf neueste Fachentwicklungen für die Fächer Mathematik und Informatik ergeben, und heben

hierbei besonders auf die Gestaltung der Abiturprüfungen entsprechend den geltenden Standards ab.

Im Zusammenhang mit informatischen Kenntnissen und dem Potenzial digitaler Medien verfolgt der Beitrag von Klaus P. Jantke die Frage, in welchem Maße und wie digitale Assistenten das Lehren und Lernen von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern verbessern und Individualisierungsprozesse unterstützen können.

Schließlich gehen in einem ähnlich gelagerten Themenfeld Dirk Drews und Uwe Klemm dem zentralen Aspekt nach, wie E-Learning Sequenzen in Kombination mit traditionellem unterrichtlichen Handeln und vermittelt durch entsprechende Lehr-Lern-Szenarien dabei unterstützend wirken können, Kinder mit und ohne Behinderung gleichsam zu fördern und zu unterrichten.

Mit dem Beitrag von Christane Bernuth schließt sich der Rahmen, den dieses Buch spannen möchte. Gemeinsam leben. Miteinander lernen. oder Zeit für neue Vielfalt wird nicht nur getragen von schulischem Lehren und Lernen, sondern von einer Vielzahl außerschulischer Projekte und Partner. Das inklusive Bildungsprojekt der Deutschen Soccer-Liga e.V. wird von der Autorin in ihren Zielen, Umsetzungen und Effekten dargestellt und zur übergeordneten Thematik in Bezug gesetzt.

In diesem Sinne wünsche ich dem verehrten Leser als Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien viel Vergnügen beim Lesen dieses Buches und hoffe, durch die vorliegende Publikation, die auch die Schwerpunkte der Arbeit dieses Instituts im Jahr 2013 widerspiegelt, Anregungen und Unterstützung bei der anspruchsvollen

Aufgabe geben zu können, die Lehr-Lern-Prozesse in der pädagogischen Praxis auch in Zukunft in höchstmöglicher Qualität und unter Einschluss aktueller Ergebnisse der Erziehungswissenschaft zu gestalten. Für weitere Anregungen und auch Kritik bin ich Ihnen dankbar und verbleibe wie immer

Ihr

Andreas Jantowski

Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch

Im Jahr 2009 startete in Thüringen der Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“. Dieser Schulversuch hat eine längere Vorgeschichte. Sie beginnt mit der Novellierung des Thüringer Schulgesetzes und der nachgeordneten Rechtsvorschriften im Jahr 2003. Bis zu diesem Zeitpunkt war der gemeinsame Unterricht in Thüringen lediglich für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglich, die „zielgleich“ lernen, also den schulischen Ansprüchen der Grund- und weiterführenden Schulen entsprechen konnten. Der weitaus größten Gruppe der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – im Lernen und in der geistigen Entwicklung – blieb der Weg in den gemeinsamen Unterricht bis zu diesem Zeitpunkt verschlossen. Denn sie werden nicht zielgleich, sondern „zieldifferent“, d. h. nach je eigenen Lehrplänen – für den Bildungsgang Lernen bzw. für den Bildungsgang geistige Entwicklung – unterrichtet. Mit der Novellierung des Thüringer Schulgesetzes im Jahr 2003 entfiel diese Differenzierung in rechtlich zulässige zielgleiche und rechtlich unzulässige zieldifferente Integration. Seither sind die Grund- und weiterführenden Schu-

len der *erste* Lernort für alle Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; unabhängig davon, ob sie zielgleiche oder zieldifferente Lerner/innen sind: Nur wenn auch bei gründlicher und vorausschauender Planung die erforderlichen Voraussetzungen für die wohnortnahe inklusive Beschulung nicht geschaffen werden können, kommt eine Beschulung in der Förderschule in Betracht. In der „Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (in der Fassung vom 6. April 2004)“ heißt es in §8 hierzu: *„Im gemeinsamen Unterricht lernen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülern der Grundschule und den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder zu den Abschlüssen der berufs-bildenden Schulen führenden Schularten. Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist das Erreichen des von dem jeweiligen Schüler besuchten Bildungsgangs.“* (Hervorh. A.S./U.Sch.)

1. Der Anlass des Schulversuchs

Im Schuljahr 2003/04 wurden die ersten Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und in der geistigen Entwicklung in staatliche Grundschulen eingeschult. Seither hat sich in Thüringen ein komplexes System inklusiver Unterstüt-

zung und Beratung etabliert (vgl. Rusche/ Brier 2011). Der bis heute virulente Fortbildungsbedarf aller beteiligten Professionen (Grundschul- und Förderschullehrer/innen, sonderpädagogische Fachkräfte, Erzieherinnen, Integrationshelfer und Schulbegleiter) zeichnete sich schon 2003/04, im ersten Schuljahr der nun auch „zieldifferenten Integration“, deutlich ab: Lehrer/innen aller Schularten hatten wenig Erfahrungen in der Planung, Gestaltung und Reflexion dieses zieldifferenten Unterrichts; in der Teamarbeit und in der kollegialen Fallberatung; in der differenzierten Lernstanderhebung und bei der Bewertung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In den seit 2004 am Thillm jährlich stattfindenden „Zehn integrations-/inklusionspädagogischen Fortbildungsmodulen“ sind diese thematischen Schwerpunkte nach wie vor präsent (vgl. Sasse/Schulzeck 2012). Gleichwohl hat der zieldifferente gemeinsame Unterricht an vielen Thüringer Schulen erfolgreich Einzug gehalten. Die Gruppe der ersten Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, die im Schuljahr 2003/04 in die Grundschule aufgenommen wurde, wird in Kürze ihre Schullaufbahn im gemeinsamen Unterricht der Regelschule abschließen. Lehrer/innen der verschiedenen Schularten haben im vergangenen Jahrzehnt gemeinsam mit schulischen und außerschulischen Partnern wirksame pädagogische Konzepte und Handlungsstrategien entwickelt, die zu einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur wirksam beitragen.

Diese Lehrer/innen können nun im zieldifferenten Unterricht immer wieder die folgende interessante Beobachtung machen: Schüler/innen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf im Lernen kommen im gemeinsamen Unterricht mit anderen und auch mit weitreichenderen Bildungsangeboten als in der Förderschule in Kontakt. Sie haben alltäglich viele Gelegenheiten, um nicht nur *mit*, sondern auch *von* den Mitschüler/innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu lernen. Sie können ihre Mitschüler/innen nicht nur von Beginn an beim Lesen- und Schreibenlernen, beim Experimentieren, beim Bearbeiten mathematischer Probleme, beim künstlerischen Gestalten usw. beobachten; sie werden auch selbst in diese Tätigkeiten involviert. Bildungsangebote, die in Förderschulen zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt bzw. in elementarer Form angeboten werden, gehören im gemeinsamen Unterricht von Beginn an selbstverständlich dazu. Auch die alltägliche Kommunikation mit den Mitschüler/innen trägt dazu bei, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen ihre Entwicklungspotentiale umfassend ausschöpfen können. In diesem Kontext gelangen für sie Bildungsinhalte, Lerngegenstände und Kompetenzen in die „Zone der nächsten Entwicklung“, die für die entsprechende Klassenstufe im Bildungsgang Lernförderung noch gar nicht vorgesehen wären. Es entsteht die Situation, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen in einigen oder sogar in der überwiegenden Zahl der Fächer nicht mehr nach dem Lehrplan des Bildungsgangs Lernförderung, sondern nach dem Lehrplan der Grund- oder weiterführenden Schule unterrichtet und bewertet werden können. Aber dies ist nach den derzeitigen schulrechtlichen Bestimmungen nicht möglich, heißt es doch in § 8 der „Thüringer Verordnung über den sonderpädagogischen Förderbedarf“ (s.o.): „Ziel des gemeinsamen Unterrichts ist das

Erreichen des von dem jeweiligen Schüler besuchten Bildungsgangs.“

Ein Festhalten an dieser Vorgabe würde bedeuten, den Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen bildungsbiographische Perspektiven vorzuenthalten. Wenn sich nun die pädagogische Praxis an diesem Punkt entscheidend verändert und weiterentwickelt hat, sind Nachjustierungen in den gesetzlichen Grundlagen erforderlich. Hier sind zwei Möglichkeiten vorstellbar: *Zum einen* ist es denkbar, die Unterrichtung und Bewertung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – je nach pädagogischem Ermessen – nach *zwei* Lehrplänen (dem der Grund- bzw. weiteführenden Schule sowie dem des Bildungsgangs Lernförderung) vorzunehmen und dies im Zeugnis entsprechend auszuweisen. Die Folge einer solchen Möglichkeit wäre jedoch vermutlich eine erhebliche Konfusion: auf Seiten der Lehrer/innen, der Eltern, der Schüler und der nachschulischen Institutionen, die auf der Grundlage des Zeugnisses über die weitere Ausbildungsperspektive der/des Jugendlichen gemeinsam entscheiden. *Zum anderen* besteht die Möglichkeit, auf einen eigenen Lehrplan im Bildungsgang Lernförderung zu verzichten und die Unterrichtung und Bewertung der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen grundsätzlich auf der Grundlage der Lehrpläne für die Grund- und weiterführenden Schulen vorzunehmen. Hier setzt der Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“ an: Die im Schulversuch zu bearbeitende Entwicklungsaufgabe besteht darin,

ein Modell für die Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht für heterogene Lerngruppen zu entwickeln, das zugleich eine geeignete Grundlage für transparente Leistungsbewertung sein kann.

Für dieses Vorgehen spricht, dass „Lernbehinderung“ kein bestimmtes Merkmal des einzelnen Kindes (ist). Dies sind Kinder, die in ihrer Entwicklung verzögert sind ... Sehr häufig sind es Kinder, die in einer schwierigen sozialen Situation leben“, so Jutta Schöler (2009, 153). Und Johannes Mand (2009, 366) empfiehlt, für diese Schüler/innen „im Gemeinsamen Unterricht vor allem auf Sozialformen und Handlungsmuster zu setzen, in denen“ sie „auf unterschiedliche Weisen und verschiedenen Niveaus am gleichen Thema arbeiten können“. In dieser Sichtweise von Johannes Mand ist also nicht in erster Linie ein besonderer Lehrplan, sondern sind *zuförderst* differenzierte Unterrichtsformen erforderlich, um Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht pädagogisch wirksam zu unterstützen.

2. Die theoretischen Grundlagen des Schulversuchs

Dieser Position folgt nun seit 2009 der Thüringer Schulversuch „Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen im gemeinsamen Unterricht nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule“. Die Gründe für diese Entscheidung liegen auch in den Thüringer Lehrplänen selbst. Denn ein Vergleich der Lehrpläne für die Klassen 3 und 4 der Grundschule sowie für den Bildungsgang Hauptschule mit dem Lehrplan des Bildungsgangs Lernförderung verdeutlicht,

dass formale Differenzen erheblich sind; inhaltliche Differenzen jedoch deutlich geringer ausfallen: Beispielsweise werden einzelne Unterrichtsfächer im Bildungsgang Lernförderung anders gegliedert und benannt als im Bildungsgang Grundschule oder im Bildungsgang Hauptschule; die inhaltlichen Parallelen sind jedoch nicht zu übersehen. Wie sollte es auch anders sein – Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen sind nicht grundsätzlich andere Schüler/innen, sondern sie sind Kinder und Jugendliche wie alle anderen auch, benötigen jedoch zum Lernen mehr Zeit und gezieltere Unterstützung. Auch für sie gilt: Kein Bildungsinhalt, kein Thema, kein Lerngegenstand ist für sie weniger geeignet als für alle anderen Kinder und Jugendlichen.

Weil diese Schüler/innen aber auf ein anderes pädagogisches Zeitmanagement, auf differenzierte Zugänge zu den unterschiedlichsten Lerngegenständen, auf vielfältige Übungs- und Anwendungssituationen angewiesen sind, benötigen die Lehrer/innen differenzierte Modelle der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung, um den besonderen Bedürfnissen der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen der Lehrpläne der Grund- und Regelschule angemessen entsprechen zu können. Hier liegt ein wesentlicher Grund dafür, warum gemeinsamer Unterricht aus Perspektive der Lehrer/innen als komplexe Herausforderung angesehen wird: Sie wissen um die Notwendigkeit des differenzierten Unterrichts; ihnen ist der Anspruch, „jeden Schüler da abzuholen, wo er steht“, wohlbekannt. Unklarheit besteht aber darüber, wie dieser Anspruch eingelöst werden kann. Diese Unklarheit besteht nun nicht allein auf Seiten der pä-

dagogischen Praxis, sondern auch auf Seiten der Erziehungswissenschaften und insbesondere auf Seiten der Fachdidaktiken. Wie komplex und voraussetzungsreich die Planung binnendifferenzierter Unterrichts ist, hat der Marburger Erziehungswissenschaftler Reinhard Kutzer (1982, 32) schon vor dreißig Jahren wie folgt beschrieben: „Die entscheidenden Fragen“ bestehen seiner Auffassung nach darin,

„welches Ziel
aus welchem Grunde
zu welchem Zeitpunkt
bei welchen Schülern
über welche Inhalte
mit welcher Methode zu erreichen ist,
wie die objektiven Lernanforderungen
und die subjektiven Lernvoraussetzungen
zu ermitteln sind,
welcher Art die Zusammenhänge zwischen
den Entscheidungsfeldern und
den Bedingungsfeldern sind und
welche Beziehungen zwischen dem
Richtziel und dem Ziel des konkret zu
planenden Unterrichts existieren ...“

Die Sichtung der damals vorliegenden didaktischen Konzepte bündelte er (Kutzer 1982, 35) mit der folgenden Schlussfolgerung: „Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Konzepte dort ihren Schlusspunkt setzen, wo für den Praktiker die entscheidenden Probleme beginnen.“

Kutzer stellte sich selbst die oben genannten Fragen nicht im Rahmen einer Allgemeinen Didaktik, sondern mit Blick auf den Mathematikunterricht für Kinder und Jugendliche, die zum damaligen Zeitpunkt als „lernbehindert“ bezeichnet wurden. Er ging davon aus, dass diesen Schüler/innen der Erwerb eines umfassenden Zahl- und Operationsverständnisses prinzipiell möglich sei – sofern ihre Lernvoraussetzungen

sorgfältig erhoben und bei der Planung pädagogischer Angebote angemessen berücksichtigt werden. Die von Kutzer für den Lernbereich Mathematik schließlich vorgelegte „Struktur-Niveau-Theorie schulischen Lernens“ basiert auf der Einsicht, dass eine angemessene „Lernorganisation nicht möglich ist, wenn lediglich die inhaltliche Seite ... berücksichtigt wird, vielmehr ist das Lernen immer zugleich auch durch die Variablen ‚Niveau der Bewältigung‘ und ‚Lernart‘“ der Schüler/innen „mitbestimmt“ (Kutzer 1982, 38). Kutzer nimmt somit zweierlei in den Blick: Die sachlogische *Struktur* des Lerngegenstands und das *Niveau*, auf dem sich Lernende mit diesem Lerngegenstand auseinandersetzen. Auf der Basis empirischer Untersuchungen mathematischer

Lernprozesse bei Schüler/innen mit Lernbehinderungen entwickelte Kutzer schließlich ein für binnendifferenzierten Unterricht im Fach Mathematik hervorragend geeignetes Konzept und veröffentlichte bis in die 90-er Jahre hinein Materialien für die Hand der Schüler/innen und der Lehrer/Innen. Grundlage dieses Unterrichtskonzeptes sind sogenannte „Lernstrukturgitter“, in denen – entwicklungspsychologisch basiert – der Lernweg von Schüler/innen zu konkreten mathematischen Lernprozessen beschrieben wird. Diese Lernstrukturgitter bilden sowohl die Struktur (d. h. die wachsende Komplexität des Lerngegenstands) als auch das Niveau (der Kognitionen des jeweils Lernenden) ab:

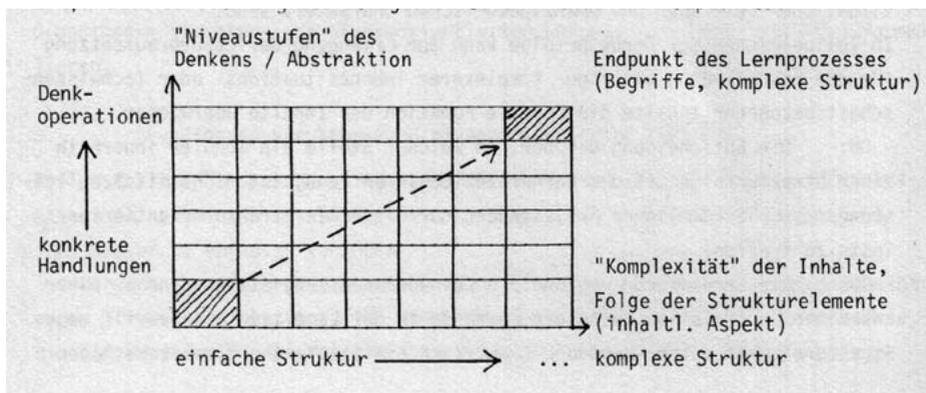


Abb. 1: Lernstrukturgitter (aus: Kutzer 1982, 40)

Die von Kutzer und seinen Mitarbeiter/innen entwickelten Lernstrukturgitter für den Lernbereich Mathematik sind empirisch basiert: Sie enthalten Informationen darüber, welche Komplexitäten und welche Lernniveaus entwicklungslogisch aufeinander aufbauen. Deshalb sind diese Lernstrukturgitter sowohl für die Lernstanderhebung

als auch für die Bestimmung der nächsten möglichen Lern- und Entwicklungsschritte geeignet. Diese enge Verknüpfung von Diagnostik und Förderung ist ein zentraler Vorteil des Struktur-Niveau-orientierten Unterrichts, der für das Fach Mathematik schließlich von Kutzer und seinen Mitarbeiter/innen für die Klassenstufen 1 bis 6 unter

dem Titel: „Mathematik entdecken und verstehen“ entwickelt wurde und deshalb für binnendifferenzierten Unterricht für alle Schüler/innen geeignet ist: für besonders kompetente und schnell lernende, aber auch für gravierend entwicklungsverzögerte Kinder und Jugendliche.

Zum Start des Thüringer Schulversuchs im Jahr 2009 diskutierten die pädagogische Begleitung (Viola Helm) und die wissenschaftliche Begleitung (Ada Sasse/Ursula Schulzack) verschiedene, potentiell geeignete Modelle der Unterrichtsplanung und der Leistungsbewertung für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, die im Schulversuch nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschule zu unterrichten und zu bewerten sind. Es bestand Konsens darin, dass in einem ersten Schritt Modelle der Planung und Reflexion von Unterricht; in einem zweiten Schritt Modelle der Leistungsbewertung zu entwickeln sind. Nun, nach der „Halbzeit“ im Schulversuch, steht die Entwicklung von Modellen der differenzierten Leistungsbewertung an. Die bisherigen Erfahrungen in der Modifikation der Lernstrukturgitter von Kutzer als „Differenzierungsmatrizen“ zur Planung von Unterricht in allen Unterrichtsfächern und Klassenstufen an den Schulversuchsschulen soll nun dargestellt werden.

3. Differenzierungsmatrizen als Planungsinstrumente im Schulversuch

Während sich für den Lernbereich Mathematik entwicklungspsychologisch basierte Modelle schulischen Lernens wegen der klaren Struktur der fachlichen Inhalte gut erarbeiten lassen, ist die Ausgangslage für andere Lernbereiche und Unterrichtsfächer weniger eindeutig. So existieren zwar auch

im Lernbereich Deutsch Entwicklungsmodelle (z.B. Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs; Lesekompetenzmodelle); aus ihnen lassen sich jedoch nicht in gleicher Weise empirisch basierte Lernstrukturgitter „ableiten“. Die im Kontext der internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU verwendeten Kompetenzmodelle liegen nur für wenige Lernbereiche vor und sind zudem als Instrumente empirischer Forschung und nicht als didaktische Modelle für die Unterrichtsentwicklung oder als Instrumente der individuellen Lernstanderhebung konzipiert worden. Bildungsstandards enthalten schließlich normative Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche in ihrer Schullaufbahn erwerben sollen. Diese normativen Vorstellungen beziehen sich auf den abstrakten „Durchschnittsschüler“ und geben ebenfalls keine Hinweise, wie didaktische Differenzierungen in heterogenen Lerngruppen gestaltet werden können. Und die neue Generation der Thüringer Lehrpläne, die eine klare Kompetenzorientierung aufweist, enthält keine differenzierten Angaben dazu, welche Bildungsinhalte verbindlich „abzuarbeiten“ sind. Diese Lehrpläne beschreiben vielmehr Themenfelder, die eine gute Grundlage für die Ausdifferenzierung schulinterner Lehrpläne darstellen und die Lehrer/innen nicht von der Notwendigkeit gut begründeter didaktischer Entscheidungen suspendieren. In den „amtlichen Papieren“, ganz gleich ob es sich um Bildungsstandards, Kompetenzmodelle oder Lehrpläne handelt, sind also keine expliziten Handlungsanweisungen für die Differenzierung in heterogenen Lerngruppen enthalten. Dieses Differenzierungsvermögen ist Bestandteil der pädagogischen Professionalität und muss deshalb von den Lehrenden erarbeitet werden.

Die an den Schulversuchsschulen (17 Realschulen und 11 Grundschulen) tätigen Lehrer/innen haben sich hierfür von der Anlage der Lernstrukturgitter inspirieren lassen: Diese Gitterstruktur kann nicht nur als Beschreibungsförm für empirisch belegte Entwicklungsschritte genutzt werden, sondern auch als Orientierungsrahmen, um Bildungsinhalte so zu analysieren, dass für alle Lernenden innerhalb einer heterogenen Gruppe passende Lerngelegenheiten vorbereitet werden können. Hier ein Beispiel aus der Montessori-Gemeinschaftsschule Jena zum fächerübergreifenden Projekt „Planeten“ in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe (Klassenstufen 3 und 4), in der auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen unterrichtet werden:

In den *Spalten* der Differenzierungsmatrix sind Lernangebote nach ihrer *thematischen Komplexität* geordnet enthalten; die thematische Komplexität nimmt in der Matrix von links nach rechts zu: Zunächst ist nur der Planet Erde von Interesse; sodann weitere Planeten und schließlich (ganz rechts) das gesamte Planetensystem. In den *Zeilen* der Differenzierungsmatrix sind Lernangebote nach ihrer kognitiven Komplexität geordnet enthalten; die kognitive Komplexität nimmt in der Matrix von unten nach oben zu: Zunächst gibt es anschauliche Lernangebote und solche, die mit praktischen Handlungen verbunden sind. Die kognitive Komplexität nimmt zu, indem die Handlungen immer weniger gegenständlich und zunehmend abstrakteren Charakter erhalten. Spalten und Zeilen ermöglichen es somit, Unterrichtsangebote in dreierlei Hinsicht zu differenzieren: Bei der Arbeit an einem thematischen Schwerpunkt ist die Erhöhung nur der thematischen Komplexität oder nur

der kognitiven Komplexität oder aber die Erhöhung der thematischen und zugleich der kognitiven Komplexität möglich. Kommt ein/e Schüler/in mit einem konkreten Lernangebot nicht zurecht, kann gemeinsam mit dem Lernpartner oder der Lehrerin entschieden werden, ob zunächst ein stärker anschauliches bzw. handlungspraktisches und/oder ein thematisch weniger komplexes Angebot gewählt wird.

Beim Ausfüllen der Differenzierungsmatrix verständigen sich die Lehrer/innen also darüber, welche Lernangebote zu einem bestimmten thematischen Schwerpunkt für die gesamte Lerngruppe angeboten werden sollen – und zwar so, dass alle Schüler/innen einen Zugang zum Thema gewinnen und sich auf der Grundlage ihrer individuellen Lernausgangslage bilden können. Die Differenzierungsmatrix bündelt somit die didaktischen Entscheidungen der Lehrer/innen vor dem Beginn des jeweiligen Projektes. Selbstverständlich müssen Lehrer/innen alltäglich auch ohne Differenzierungsmatrix solche didaktischen Entscheidungen treffen: Welches Lernangebot für welche/n Schüler/in angemessen ist; welche Angebote mehr oder weniger komplex sind und mit welchen Materialien die Schüler/innen sich den thematischen Schwerpunkt erarbeiten. Sie müssen sich in ihrem pädagogischen Alltag beständig mit den von Reinhard Kutzer 1982 aufgeworfenen, eingangs benannten Fragen professionell auseinandersetzen. Indem nun diese didaktischen Entscheidungen beim Ausfüllen der Differenzierungsmatrix diskutiert und entschieden werden, erhalten sie Transparenz, und zwar für alle Beteiligten. In die Erarbeitung der Differenzierungsmatrix können selbstverständlich die Interessen und Wünsche der Schüler/innen einfließen. Die Differenzierungsmatrix stellt nun

für die Lehrer/innen die Grundlage für die Schaffung der vorbereiteten Lernumgebung dar: Sie können konkret festlegen, welche Medien und Materialien erforderlich sind, wie sie präsentiert und für die Schüler/innen zugänglich gemacht werden können

und in welchen Sozialformen ihre Nutzung sinnvoll ist.

Zum Beginn des Unterrichtsvorhabens erhält auch jede/r Schüler/in eine Differenzierungsmatrix. So wissen alle Beteiligten

abstrakt	Zeitzone Gradnetz Kontinente Ozeane	Ozonloch Atmosphäre Luftschichten Sonnen- finsternis	Satelliten Mondlandung Raumfahrt	Infos über Planeten Missionen im All Raumfahrt ISS	Galaxien Milchstraße
Symbolische Ebene / Darstellung	ein Abbild der Erde ausmalen / Karte / Ozeane	Schaltjahr Sonne und Zeit (Beziehungen herstellen) Erdumlauf um die Sonne	Gezeiten Ebbe und Flut Einfluss des Mondes auf das Wasser erklären	Kenntnisse über andere Planeten gewinnen	Sternschnuppen Meteoriten Kometen
Vollständig vorstellende Handlung	Erde basteln Styroporkugel	Sonne = Leben auf der Erde Beziehungen zwischen Sonne und Natur (Wachstum...)	Mondphasen: Warum Einzelne Phasen kennen Ein Daumenkino bauen	Größe und Abhängigkeiten von einzelnen Planeten kennen	Sternenbilder am Himmel
teilweise vorstellende Handlung	den Globus als Modell der Erde kennen lernen	Die Beziehungen zwischen Sonne Jahreszeiten, Wärme und Veränderung wahrnehmen (erklären)	Mond Modell (Krater und Meere) Warum leuchtet der Mond?	Modell des Sonnensystems kennen lernen	Polarstern / Kreuz des Südens Bedeutung Wo und wie finde ich sie?
anschaulich/ praktische Handlung	Eigenschaften des Planeten: – Naturbeobachtung – Wetter – Leben auf der Erde	Tag und Nacht beobachten Sonnenaufgang/Sonnenuntergang Planetarium	den Mond beobachten am Tag in der Nacht	andere Planeten kennen und beobachten	Das Planetensystem (Sonnensystem) kennen
	Planet Erde	Sonne / Erde	Mond / Erde	ausgewählte Planeten	Planetensystem / Milchstraße

über die Angebote im Rahmen dieses Vorhabens gut Bescheid. Grundschul- bzw. Regelschullehrer/innen und Förderschullehrer/innen können auf Grundlage der Differenzierungsmatrix klären, wie sie gemeinsam die Verantwortung für die heterogene Lerngruppe im Rahmen dieses Vorhabens übernehmen werden. Die Schüler/innen können in den einzelnen Feldern der Matrix vermerken, wann sie welches Angebot genutzt haben, und dokumentieren ihren individuellen Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben, indem sie die entsprechenden Felder durch Pfeile miteinander verbinden. Die Tätigkeitsergebnisse der Schüler/innen und der von ihnen dokumentierte Lernweg durch das Unterrichtsvorhaben sind schließlich Grundlage der verbalen Leistungsbewertung. Weil die Differenzierungsmatrix nicht nur die individuell bearbeiteten, sondern die für alle Schüler/innen potentiell möglichen Lernangebote enthält, kann in diese Leistungsbewertung zweierlei einfließen: Der individuelle Lernfortschritt des Einzelnen – und seine Verortung im Kontext der gesamten Lerngruppe.

4. Ausblick

In den Schulversuchsschulen sind in den vergangenen drei Jahren zahlreiche Differenzierungsmatrizen erarbeitet worden. Diese wie auch weitere Beispiele guter pädagogischer Praxis sowie Materialien zur theoretischen Grundlegung des Schulversuchs können auf der Netzseite der Thüringer Forschungs- und Arbeitsstelle für Gemeinsamen Unterricht (www.gu-thu.de) unter dem Link „Schulversuch“ abgerufen werden. Als nächste Entwicklungsaufgabe steht nun die Ausdifferenzierung angemessener Formen der Leistungsbewertung an.

Die hierzu bislang erarbeiteten Zwischenergebnisse werden ebenfalls fortlaufend auf der Netzseite veröffentlicht. Als Produkt des Schulversuches wird bis zum Schuljahr 2014/15 eine Handreichung erarbeitet, in der die Erfahrungen der Schulversuchsschulen bei der Unterrichtung und Leistungsbewertung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und weiterführenden Schulen in systematischer Form gebündelt und „umsetzungsgerecht“ veröffentlicht werden. Schon jetzt zeichnet sich in den Schulversuchsschulen eine nächste Aufgabe ab: Auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung zeigen im gemeinsamen Unterricht eine dynamische Entwicklung; auch sie sind nicht ausschließlich nach dem spezifischen Bildungsgang zu unterrichten. Auch sie profitieren von Unterrichtsvorhaben, die auf Grundlage der Differenzierungsmatrix geplant und gestaltet werden.

Literatur:

- Kutzer, Reinhard (1982²): Anmerkungen zum Struktur- und Niveauorientierten Unterricht. In: Probst, Holger: Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Beiträge zum gleichnamigen Studentenkongress der Fachgruppe Sonderpädagogik in Marburg 1978. Solms-Oberbiel, Jarik-Verlag (29–62)
- Mand, Johannes (2009): Zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Lernbehinderung. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel, Beltz (360–369)

- Rusche, Susanne/Brier, Tina (2011): Gemeinsamer Unterricht in Thüringen. In: Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/ Deutsche UNESCO-Kommission/Sinn-Stiftung (Hrsg.): Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung (222–235)
- Sasse, Ada/Schulzeck, Ursula (2012): Das Netzwerk für gemeinsamen Unterricht in Thüringen. In: Gemeinsam leben, 20. Jahrgang, Heft 1, Weinheim, Juventa (44–50)
- Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim und Basel, Beltz

Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensbeeinträchtigungen

1. Einleitung unter internationalem Aspekt

Liest man den Text der „Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UNO 12/2006) in der von Deutschland ratifizierten Fassung genau, so kann man unschwer feststellen, dass es sich bei der fokussierten Adressatengruppe wesentlich um Menschen mit sogenannten klassischen Behinderungen handelt:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie ... an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe der Gesellschaft hindern können“ (BGBI 2008 Teil II Nr.35).

Im Vergleich zur deutschen (Fach-)Terminologie wird der internationale Behinderungsbegriff enger gefasst, man könnte auch sagen: Er ist präziser! Auf der Basis eines Kategoriensystems der OECD (2003)¹ wird bezogen auf das Bildungsangebot für Kinder mit besonderem Förderbedarf unterschieden in drei Kategorien: *„Behinderungen, Schwierigkeiten, Benachteiligungen/Gefährdungen“*. Kategorie A umfasst die

Gruppen von „klassischen Behinderungen“, d.h. Kinder mit im medizinischen Sinne nachweisbaren organischen Schädigungen und/oder Fehlfunktionen, nach der WHO-Terminologie Kinder mit einem „Impairment“ (WHO 1980, 1998). Kategorie C erfasst Kinder mit Gefährdungen sprachlicher und kultureller Art, im deutschen Sprachgebrauch „Kinder mit Migrationshintergrund“ sowie Kinder von Nicht-Sesshaften, z.B. Kinder von in zeitlichen Abständen weiterziehenden Gruppen (Nomadenvölker).

Der Personenkreis, um den es in diesem Beitrag geht, bildet im OECD-System die Kategorie B: Kinder mit *„spezifischen Schwierigkeiten“ unterschiedlicher Art*. Nach deutscher Terminologie umfasst diese Kategorie im Wesentlichen zwei Gruppen²:

- *Kinder mit Lernbeeinträchtigungen* (schulisch: Förderschwerpunkt Lernen);
- *Kinder mit Verhaltensstörungen* (schulisch: Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung).

Im internationalen Sprachgebrauch zählen diese beiden Gruppen nicht zu denen mit Behinderungen, sehr wohl jedoch zu denen, die einen besonderen Bildungs-/

¹ Organization for Economic Cooperation and Development

² Zur Kategorie B gehört auch die Gruppe der Kinder mit Sprachstörungen/ Sprachbehinderungen, die in diesem Beitrag jedoch nicht berücksichtigt wird.

Förderbedarf aufweisen und spezifischer Bildungs- und Förderangebote bedürfen. Im Gegensatz zu Kindern mit klassischen Behinderungen, die in manchen UN-Mitgliedsländern bisher gar keinen Zugang zu öffentlichen Bildungsinstitutionen haben, sind die Kinder der Kategorie B in den meisten Staaten in das öffentliche Bildungssystem integriert, allerdings in unterschiedlichen Organisationsformen. Der Weltbericht Behinderung (WHO 2011) legt dar, dass die praktische Umsetzung Inklusiver Bildung international insgesamt schwierig und sehr unterschiedlich ist. *Vollständige Inklusion ohne separierende und/oder segregierende Organisationsformen ist in keinem der Mitgliedsstaaten verwirklicht.* In den Europäischen Staaten finden sich parallel drei Organisationsformen (WHO 2011, 206):

- Sonder-/Förderschulen (ausgeprägt vorhanden z. B. in Deutschland, den Benelux-Ländern, Polen, Österreich, Ungarn);
- Integrierte Schulen, d. h. Schulen mit integrierten Sonder-/Spezialklassen (ausgeprägt vorhanden z. B. in Dänemark, Schweden, Finnland, Frankreich, Griechenland, Schweiz);
- Inklusive Schulen/Klassen (mehr oder weniger umfänglich vorhanden in den meisten Europäischen Ländern).

Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten werden zum überwiegenden Teil in Integrierten Schulen, d. h. in Spezialklassen an Allgemeinen Schulen unterrichtet, in der Regel von spezifisch ausgebildeten Lehrkräften.

Die Problematik dieser beiden Gruppen im Zusammenhang mit Bildung ist vielschichtig und komplex. Verstärkt wird sie häufig durch wenig hilfreiche Reaktionen aus dem unmittelbaren Umfeld, insbesondere auch dem schulischen, welche unter anderem darauf basieren,

- dass ein „Impairment“, eine nachweisbare organische Schädigung fehlt bzw. nicht erkennbar ist;
- dass mehr oder weniger bewusst eine negative Fehlinterpretation der individuellen Schwierigkeiten erfolgt (dumm, faul, bockig, böse, etc.);
- dass Kinder dieser Gruppen nicht auf einen „Mitleidsbonus“ hoffen können im sozialen Umgang mit Anderen.

Kinder ohne Impairment wecken selten Beschützerinstinkte, provozieren kein Sozialengagement in ihrem Umfeld, sondern wecken nicht selten Geringschätzung und Spottlust oder Distanzierung und Aggression bei Mitschülern (teilweise auch bei Erwachsenen). Insbesondere im Gemeinsamen Unterricht scheint die Gefahr der Nicht-Akzeptanz und Diskriminierung einerseits, der Relativierung oder Ignorierung des individuellen Ausmaßes an Förderbedarf andererseits vermehrt gegeben, wie auch Untersuchungen zu belegen scheinen. Im Weltbericht Behinderung wird explizit auf die Gefahr von Mobbing, Schikanen, Diskriminierung und sozialer Isolation in Inklusiven Klassen hingewiesen: „Die Angst vor Schikanen kann für Kinder mit Beeinträchtigungen/Behinderungen ein ebenso großes Problem sein, wie die Schikane selbst“ (WHO 2011, 211).

2. Nationale statistische Daten zu Behinderung und Inklusion

Zur besseren Einschätzung der Gruppengrößen in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten in Deutschland sowie der aktuellen Inklusionssituation sollen hier die letzten statistischen Daten der KMK bezogen auf das Jahr 2010 beitragen. Mit insgesamt vier Tabellen wird die Situation mit Schwerpunkt auf Schüler³ mit spezifischen

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die männliche Form als Oberbegriff genutzt und schließt jeweils die weiblichen Schüler ein.

Schwierigkeiten aufgezeigt. Tab. 1 gibt Auskunft über den bundesweiten prozentualen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im schulpflichtigen Alter in den verschiedenen Förderschwerpunkten (Förderquoten). Tab. 2 zeigt die Schulbesuchsquoten von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und in Allgemeinen Schulen. Tab. 3 zeigt die prozentualen Anteile der Förderschwerpunktgruppen in integrativen/inklusiven Settings. Tab. 4 vergleicht die prozentualen Anteile der Förderschwerpunktgruppen als Integrations- oder als Förderschüler. Bei einer bundesweiten Gesamtförderquote von 6,4 % der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf „im Alter der Vollzeitschulpflicht“ (vgl. KMK 2010, XI) verteilen sich die Quoten in den einzelnen Förderschwerpunkten wie folgt:

Tab.1: Förderquoten nach Förderschwerpunkten 2010

Förderschwerpunkt	Förderquote (%)
Lernen	2,6
Geistige Entwicklung	1,0
Emotionale/soziale Entw.	0,8
Sprache	0,7
Körperliche/motorische Entw.	0,4
Förderbedarf o. Zuordnung	0,3
Hören	0,2
Sehen	0,1
Kranke	0,1
Gesamt	6,4

Mit Ausnahme der Gruppe von Kindern mit geistiger Behinderung finden sich die höchsten Förderquoten bei Kindern mit „Spezifischen Schwierigkeiten“ (L, V, S). Laut Aussagen im KMK-Bericht⁴ stieg der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Dokumentationszeitraum kontinuierlich um insgesamt 1 % (5,4 % – 2001; 6,2 % – 2009; 6,4 % – 2010)⁵. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bundesweit um knapp 10 %

⁴ Dokumentation Nr. 196: Sonderpädagogische Förderung 2001–2010

⁵ Bezogen auf die Thematik dieses Beitrages erscheint es nicht zielführend, dieses Ergebnis genauer zu analysieren und zu kommentieren.

auf 22,3 % im Jahr 2010. Vergleicht man die Verteilung der Erziehung und Bildung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und in allgemeinen Schulen, ergibt sich folgende Vergleichstabelle:

Tab. 2: Schulbesuchsquoten in Förderschulen und in Allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkt	Förderquote (%)	Allgem. Schule (%)
Emot./soz. Entw.	59,4	40,6
Hören	67,8	32,2
Sehen	68,8	31,2
Sprache	68,9	31,1
Lernen	76,6	23,4
Körperl./mot. Entw.	77,4	22,6
Förderbedarf o. Zuordnung	94,9	5,1
Geistige Entw.	95,9	4,1
Kranke	98,3	1,7
Förderschwerpunkte zusammen	77,7	22,3

Insgesamt wird von allen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit ein gutes Fünftel (22,3 %) in Allgemeinen Schulen, also inklusiv, unterrichtet. Von den Kindern mit Lernbeeinträchtigungen besuchen ca. 77 %, von den Kindern mit Verhaltensstörungen knapp 60 % eine Förderschule. Betrachtet man nur die Gesamtzahl aller „Integrationschüler“, so zeigt sich, dass Kinder mit Spezifischen Schwierigkeiten an der Spitze des prozentualen Rankings stehen, das heißt: sie bilden die größten Anteile der Integrationschüler. Wie sich die prozentualen Anteile der Förderschwerpunktgruppen in Inklusiven Settings verteilen, ist der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen.

Tab. 3: Prozentuale Anteile der „Integrationssschüler“ 2010 nach Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkt	Verteilung (%)
Lernen	43,5
Emotionale/soziale Entw.	23,5
Sprache	15,2
Körperliche/motorische Entw.	6,8
Hören	4,8
Geistige Entwicklung	2,9
Sehen	2,1
Förderbedarf o. Zuordnung	1,1
Kranke	0,2
	100,0

Es ist unschwer zu erkennen, dass mehr als 80 % der Integrationssschüler Schwierigkeiten im Lernen, im Verhalten oder in der Sprache aufweisen. Nur bei ca. 18 % der Integrationssschüler liegen sogenannte klassische Behinderungen vor. Vergleicht man dieses Ranking mit den prozentualen Anteilen der Förderschwerpunkte in Förderschulen, so ergibt sich ein etwas anderes Bild:

Tab. 4: Prozentuale Anteile von Integrations- und von Förderschülern 2010 nach Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkte	Allgem. Schule (%)	Förderquote (%)
Lernen	43,5	41,0
Emot./soz. Entw.	23,5	9,8
Sprache	15,2	9,7
Körperl./mot. Entw.	6,8	6,6
Hören	4,8	2,9
Geistige Entw.	2,9	19,9
Sehen	2,1	1,3
Förderbed. o. Zuord.	1,1	6,0
Kranke	0,2	2,7
	100,0	100,0

Zwischen den prozentualen Anteilen ergeben sich deutliche Unterschiede: Während Kinder mit Lernbeeinträchtigungen sowohl in den Förderschulen als auch in integrativen Settings der allgemeinen Schulen mit jeweils mehr als 40 % die größte Gruppe darstellen, liegt der prozentuale Anteil von Kindern mit Geistiger Behinderung in Förderschulen an zweiter Stelle (ca. 20 %). Aus

Sicht der KMK wird für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung „weiterhin auf die spezielle Förderung in Förderschulen gesetzt“ (KMK – Dokumentation 2010, XV). Kinder mit Verhaltensstörungen sowie Kinder mit Sprachbehinderungen nehmen mit jeweils knapp 10 % auch in Förderschulen die oberen Anteils-Ränge (Platz 3 und 4) ein.

Für die bundesweite Situation hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung lässt sich zusammenfassend sagen:

- Bei bundesweit abnehmenden Schülerzahlen steigt die Förderquote bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringfügig aber kontinuierlich an, zwischen 2001 und 2010 um 1 %.
- Die Förderschwerpunkte
 - Lernen,
 - Geistige Entwicklung,
 - Emotionale und soziale Entwicklung,
 - Sprachestellen bezogen auf die Förderquoten die größten Gruppen dar (in der genannten Reihenfolge – vgl. Tab. 1).
- Der Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen nahm von 2001 bis 2010 um knapp 10 % auf 22,3 % zu (vgl. Tab. 2).
- Gut Dreiviertel (77,7 %) aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden 2010 – bundesweit – in Förderschulen unterrichtet (vgl. Tab. 2).
- Den höchsten Anteil von Integrations- schülern verzeichnet der Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (40,6%); Kinder mit Lernbeeinträchtigungen werden zu einem knappen Viertel (23,4 %) integrativ unterrichtet. Quoten von mehr als 30 % finden sich in den Förderschwerpunkten Hören, Sehen und Sprache (vgl. Tab. 2).
- Die Integrationsquote im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist nach wie vor sehr niedrig (2006 – 2,8%; 2010 – 4,1 %).
- In der Gesamtheit der Integrations- schüler bilden Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten die größten Gruppen (L – 43,5 %; V – 23,5 %; S – 15,2 %; vgl. Tab. 3).

- Sowohl in Förderschulen als auch in Inklusiven Settings der Allgemeinen Schulen bilden Kinder mit Lernbeeinträchtigungen die größte Gruppe (vgl. Tab. 4).
- Kinder mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellen in Förderschulen – vor den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache – die zweitgrößte Gruppe dar (ca. 20 % – vgl. Tab. 4).
- Kinder mit Spezifischen Schwierigkeiten gehören in beiden Schulformen zu den Gruppen mit den höchsten prozentualen Anteilen (vgl. Tab. 4).

3. Lernbeeinträchtigung und Inklusion

Die statistischen Daten zeigen, dass Kinder mit Lernbeeinträchtigungen auch bei unterschiedlichen Grundgesamtheiten als Bezugsgröße immer den mit Abstand höchsten prozentualen Anteil bilden (vgl. Tab. 1, Tab. 3 + 4). Dies macht deutlich: *Lernbeeinträchtigung ist kein (sonder-)pädagogisches Randphänomen!* Historisch gesehen waren Kinder mit Lernschwierigkeiten/ Lernbehinderungen ein wesentlicher konstituierender Faktor für heilpädagogische Bemühungen im schulischen Kontext⁶. Die besondere Problematik dieser Kinder wurde bereits im 19. Jahrhundert sehr differenziert erkannt und zum Gegenstand wissenschaftlicher Diskurse und Schriften (z.B. Stötzner 1864; Fuchs 1899). Um die Komplexität des Phänomens Lernbeeinträchtigung und mögliche Konsequenzen für den gemeinsamen Unterricht aufzuzeigen, will ich zunächst einige grundlegende Aspekte des Störungsbildes darlegen. Nach einer Phase der Relativierung des Phänomens Lernbeeinträchtigung zwischen ca. 1990 und 2002 in der wissenschaftlichen Son-

⁶ Das ursprüngliche Kürzel des VDS z. B. war VDH – „Verband Deutscher Hilfsschulen“.

derpädagogik finden sich in der neueren Literatur nicht nur differenziertere Klassifikationen zum Oberbegriff „Lernstörungen“ (vgl. Lauth/Brunstein/Grünke 2004; Walter/Wember 2007), sondern auch deutlich an die klassische Definition von Kanter (1974) angelehnte Umschreibungen

von „Lernbehinderung“ (Grünke 2004). Nachfolgende Tabelle zeigt eine mögliche Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen nach Ausprägungsgraden sowie deren uneinheitliche Bezeichnung, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis (z. B. im Bundesländervergleich).

Tab. 5: Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen

	Formen (unterschiedliche Ausprägungsgrade)	Bezeichnungen (uneinheitlich in Theorie und Praxis)
Vorübergehend (passager)	Lernrückstände in Einzelfächern	Schulschwierigkeiten Lernstörungen
Überdauernd (persistierend)	Ausgeprägte Lernprobleme in mehreren Bereichen	Lernschwächen Lernbehinderungen Lernbeeinträchtigungen

(in Anlehnung an Klauer/Lauth 1997)

Während Kanter 1974 Lernbehinderung definiert als eine *schwerwiegende, umfangliche und langdauernde Beeinträchtigung im Lernen, die mit deutlich normabweichenden Leistungs- und Verhaltensformen* einher geht, findet sich 30 Jahre später bei Grünke (2004) folgende Definition:

„Eine Lernbehinderung liegt dann vor, wenn *schwerwiegende, anhaltende und umfangliche Defizite* bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden. Sie gilt als eine *besonders ausgeprägte Form der Lernstörung*. Die Einschränkung zeigt sich in erster Linie beim Erwerb kognitiv-verbaler und abstrakter Inhalte, wobei auch spezielle Hilfen nur sehr eingeschränkt wirksam sind“ (Grünke 2004, 65).

Diese Ausführungen untermauern einerseits die Problematik und damit die Notwendigkeit eines gestuften Systems spezieller individueller Hilfen. Andererseits verdeutlichen sie, dass eine Relativierung von Lernbeeinträchtigungen einem Groß-

teil dieser Kinder bildungsmäßig nicht gerecht werden kann! *Es bedarf einer differenzierten Betrachtung jedes Einzelfalles*, denn Kinder mit Lernbeeinträchtigungen sind nicht einfach nur schwache Schüler, schlechte Lerner oder gar desinteressierte, faule Kinder. *Es sind Kinder, die aufgrund unterschiedlicher Faktoren in ihrem Lernen so stark beeinträchtigt sind, dass sie ohne kontinuierliche sonderpädagogische Unterstützung und Förderung sowohl im Gemeinsamen Unterricht als auch später in der Gesellschaft von Ausgrenzung, Diskriminierung und Randständigkeit bedroht sind*. Lernbeeinträchtigung ist zu verstehen als „ein in Grenzen variables Leistungs- und Verhaltensbild, dem eine Mehrzahl von Verursachungsfaktoren und eine vielfältige Genese zugrunde liegen können“ (Kanter 1977, 46).

Entsprechend heterogen stellt sich die Gruppe der Kinder mit Lernbeeinträchtigungen im schulischen Kontext dar. Betrachtet man den jeweils primären Verursachungs-

komplex, so ergeben sich im wesentlich drei Untergruppen⁷ (vgl. Vernooij 2007a, 271):

- Kinder mit deutlichen *intellektuellen Schwächen* aufgrund von Minderbegabung oder aufgrund organischer Störungen bzw. Fehlfunktionen. Diese führen sowohl zu Beeinträchtigungen in den kognitiven Leistungsmöglichkeiten als auch zu Verzögerungen der Gesamtentwicklung. Auf beiden Ebenen (Entwicklung und Kognition) ist die Beeinträchtigung im Kanterschen Sinne schwerwiegend, umfänglich und langdauernd.
- Kinder, die aufgrund ihrer *Sozialisationsbedingungen* als „sozio-kulturell benachteiligt“ (Begemann 1970) angesehen werden müssen. Unzulängliche oder fehlende Anregung und Unterstützung in der frühen Kindheit (Sprache, kulturelle Angebote, Werteerziehung etc.) führen zu mehr oder weniger ausgeprägten Lernschwierigkeiten und Lernstörungen, die im schulischen Kontext teilweise ausgeglichen *oder sich zu überdauernden Lernbeeinträchtigungen verfestigen können*.
- Kinder, die infolge von Störungen in ihrer *emotionalen und sozialen Entwicklung* nicht nur als verhaltensauffällig wahrgenommen werden, sondern aufgrund psychischer Probleme und Ungleichgewichte auch Schulleistungsdefizite in unterschiedlichen Ausmaßen aufweisen.

Ohne auf individuell-spezifische Leistungs- und Verhaltensprofile einzelner Kinder einzugehen, wird hier bereits deutlich, dass „Standardförderungen“ in einzelnen schulischen Fächern zu kurz greifen. Ein

Kind mit primär intellektuellen Schwächen bedarf einerseits professioneller Leistungsförderung, um vorhandene Potentiale ausschöpfen zu können, sowie einer unterstützenden und anregenden Lernumgebung. Andererseits ist die gezielte Aktivierung und Förderung der Gesamtentwicklung im Sinne einer „Lebensertüchtigung“ für diese Kinder von existentieller Bedeutung. Ein Kind mit Lernschwierigkeiten primär auf der Basis sozio-kultureller Deprivation benötigt zunächst eine fachlich qualifizierte, elementare und kompensatorische Förderung bezogen auf sprachliche Fähigkeiten sowie auf bereichsspezifisches Vorwissen (z.B. phonologische Bewusstheit, Mengen- und Zahlverständnis) und unter Umständen auch bezogen auf allgemeines Alltagswissen und allgemeine lebenspraktische Fertigkeiten. Ein Kind mit primär psychischen Entwicklungsstörungen, in deren Folge Schulschwierigkeiten und Lernprobleme entstanden sind, muss zunächst bezogen auf seine Persönlichkeitsentwicklung und sein (Sozial-)Verhalten professionell unterstützt und gefördert werden. Es bedarf der psychischen Stabilisierung, der Herstellung eines annähernden psychischen Gleichgewichts, um sich dann (erfolgreich) schulischen Lernaufgaben zuwenden zu können.

Neuere Ergebnisse der Gedächtnisforschung verweisen zudem darauf, dass bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen die Entwicklung von wichtigen Funktionen des Arbeitsgedächtnisses erheblich verzögert ist (Mähler/Hasselhorn 2003; Hasselhorn 2005; Hasselhorn/Schneider 2007). Insbesondere die für das (schulische) Lernen bedeutsame Automatisierung des Rehearsal-Prozesses in der pho-

⁷ In der Regel sind die Verursachungsgrenzen fließend bzw. die Komplexe greifen ineinander.

nologischen Schleife ist bis zum Alter von 10 Jahren noch nicht voll ausgebildet, während diese Funktion normalerweise zwischen dem 5. und 6. Lebensjahr vollständig entwickelt ist (vgl. Vernooij 2007 b, 52ff.). Für Kinder mit Lernbeeinträchtigung

wird dadurch die Aufnahme und Verarbeitung sprachlicher Informationen zusätzlich erschwert.

Anhand einer Graphik soll das Wirkgefüge von Beeinträchtigungen im schulischen Lernen abschließend verdeutlicht werden.

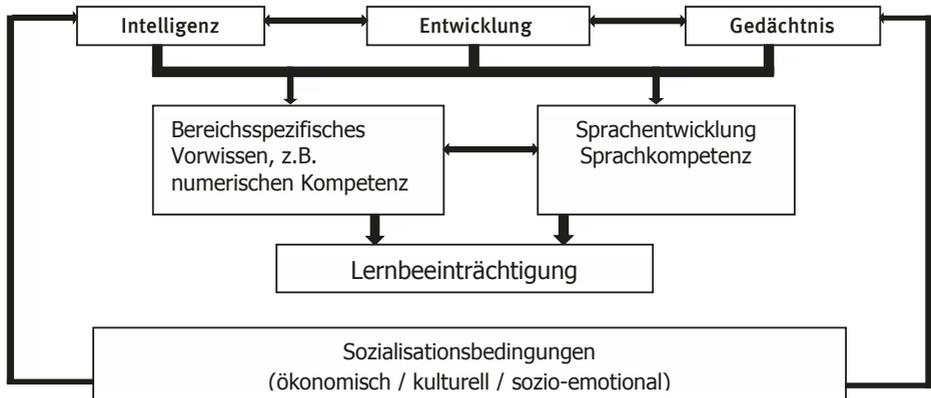


Abb. 1: Wirkgefüge von Beeinträchtigungen im schulischen Lernen

4. Verhaltensstörungen und Inklusion

Wo immer Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen⁸, d.h. mit einem Verhalten, welches abweicht von den formellen und informellen Regeln des menschlichen Zusammenlebens, sich im sozialen Kontext bewegen, können sie nicht mit dem Verständnis und dem Wohlwollen ihrer Kommunikations- und Interaktionspartner rechnen. Insbesondere sogenanntes ausagierendes Verhalten wird in der Regel als mehr oder weniger deutliches „Fehlverhalten“ empfunden, welches zudem aus der Sicht der Mitmenschen häufig ohne erkennbare bzw. nachvollziehbare situative Ursache auftritt. Es ruft eher Empörung, Ärger, Ablehnung, Angst, Fassungs- oder Hilflosigkeit hervor.

Verhaltensstörungen als Abweichung von vorgegebenen Verhaltensnormen

- können mehr oder weniger schwer, umfangreich und dauerhaft sein;
- schränken für das betroffene Kind die Fähigkeit zum Leben und Lernen in der Gemeinschaft ein;
- sind bei entsprechender professioneller Unterstützung in den meisten Fällen reversibel, d.h. häufig in ein bis zwei Jahren abzubauen;
- sind als Signale psychischer Ungleichgewichtszustände, d.h. als Ausdruck sozio-emotionaler Fehlentwicklungen zu sehen, deren Ursachen vielfältig – nicht unbedingt intrapsychisch – sein können.

Bereits die ersten schulischen Institutionen für Kinder mit Verhaltensstörungen

⁸ Im wissenschaftlichen Bereich gilt „Verhaltensstörungen“ als international anerkannter Begriff, während die Bezeichnung „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ eine nationale Beschreibung und als schulische Kategorie einzuordnen ist.

(Arno Fuchs, Berlin 1928, Kleinklassen) gingen von diesen Prämissen aus und waren als Durchgangsinstitutionen – d. h. zeitlich befristet – konzipiert. Im Zusammenhang mit Integration/Inklusion stellt sich die Frage nach separierter oder integrierter Erziehung, Bildung und Förderung für diese Gruppe seit Jahren immer wieder neu. An der Notwendigkeit professioneller Hilfe für diese Kinder in zeitlich begrenzter Form bestanden unter Fachexperten und Praktikern jedoch nie Zweifel. Offenbar bringt die integrative Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen spezifische Probleme mit sich, die durch Kinder mit anderen Beeinträchtigungen in dieser Form nicht auftreten, und zwar auf drei Ebenen:

- Auf der **sozialen Ebene** wird durch (gravierende) Verhaltensstörungen bei Schülern die Klassenatmosphäre, das soziale Miteinander, ggf. auch die körperliche Unversehrtheit der Mitschüler beeinträchtigt bzw. gefährdet.
- Auf der **unterrichtlichen-didaktischen Ebene** wird durch (massive) Verhaltensstörungen ein ordnungsgemäßer Unterricht behindert. Die Lern- und Erziehungssituation für die Mitschüler wird erschwert bzw. beeinträchtigt. Lehrkräfte sind einer erhöhten Belastung ausgesetzt.
- Auf der **personalen Ebene** wird für Kinder mit Verhaltensstörungen in inklusiven Gruppen die notwendige „Erziehungshilfe“ eingeschränkt bzw. verhindert. Für spezifisch anzubahnende Entwicklungs- und Lernprozesse sind die Rahmenbedingungen unzureichend und/oder werden von den betroffenen Kindern als bedrohlich erlebt.

Durch massive Verhaltensstörungen einzelner Schüler sind sowohl Mitschüler und Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Aktivitäten

einschränkend betroffen, als auch diese Schüler selbst hinsichtlich ihres Entwicklungs- und Lernfortschritts. Dass die Situation in Schulklassen für alle Beteiligten als bedrohlich erlebt werden kann, zeigen nicht nur aktenkundig gewordene Vorgänge in den Schulen und auf dem Schulweg (z. B. Sprengung des Unterrichtsablaufs, Prügelattacken, Erpressung, etc.), sondern auch Untersuchungen in Integrationsklassen zur sozialen Distanz von Schülern mit Verhaltensstörungen. Wocken (1993) stellt fest, dass Kinder mit Verhaltensstörungen zu den Gruppen mit dem niedrigsten Sozialstatus gehören.

Für Kinder mit Verhaltensstörungen gelten die eingangs genannten problemverstärkenden Faktoren (fehlendes Impairment, Fehlinterpretationen, fehlende Empathie im Umfeld) in besonderem Maße, wobei neben Diskriminierung, Distanzierung und Aggression bei Mitschülern und Lehrkräften der Wunsch zur Separierung des „Störenfrieds“, des „Aggressors“ stärker vorhanden ist als bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen, da letztere in der Regel keine physische und psychische Bedrohung darstellen.

Verhaltensabweichungen sind Ausdruck gestörter psychischer Entwicklungsprozesse und stellen ein komplexes Gefüge individuell abweichenden Denkens, Wahrnehmens und Erlebens dar, welches im sozialen Kontext zu Problemen führt. Kinder mit Verhaltensstörungen halten sich nicht an die allgemeinen (konventionellen) Spielregeln menschlichen Zusammenlebens, verstoßen gegen gesellschafts- bzw. gruppeninterne Normen und gefährden bestehende Ordnungen und Machtverhältnisse. „Aufgrund ihres erwartungswidrigen, unangemessenen Verhaltens sind sie im sozialen Feld nur noch schwer einschätz-

bar hinsichtlich ihrer Reaktionen“ (Vernooij 2007a, 320).
Allerdings wird kein Kind mit Verhaltensstörungen geboren! Sie sind „das Ergebnis eines schwierigen Entwicklungsprozesses innerhalb eines komplexen Umweltgefüges, dessen wesentlicher Teil – insbesondere in den ersten Lebensjahren – das häuslich-familiale Umfeld ist“ (Vernooij/Wittrock 2012, i.Dr.). Wenn nicht frühzeitig, d.h. vorschulisch, unterstützende Maßnahmen individueller und systemischer Art eingeleitet und erfolgreich durchgeführt werden, können sozial- und sonderpädagogische Bemühungen im schulischen Kontext nur bedingt erfolgreich sein. Nur sehr wenigen der in unterschiedlicher Weise gefährdeten Kinder gelingt es zudem aus eigener Kraft, die notwendige Resilienz zu entwickeln für ein sozial angemessenes Verhalten bzw. Handeln. Allgemeines Sozialverhalten ist

ein vielschichtiger Vorgang, in den unterschiedliche Dimensionen der Persönlichkeit involviert sind. Es ist daher nicht nur anhand äußerlich und objektiv beobachtbaren Handelns zu erfassen, obwohl gerade im schulischen Bereich dies nicht nur als Ausgangspunkt für die Beurteilung und Diagnose von Fehlverhalten bzw. Verhaltensstörungen genutzt wird, sondern häufig als einziges Kriterium. Komplexe intrapsychische Prozesse, die diesem Verhalten zugrunde liegen, werden nicht erkannt, als unwesentlich vernachlässigt oder ignoriert. Individuelle kognitive, emotionale und motivationale Faktoren bilden jedoch die handlungsleitenden und verhaltensstrukturierenden Prozesse. Das nachfolgende Schaubild soll die Komplexität des Zusammenwirkens unterschiedlicher individueller Faktoren visualisieren.

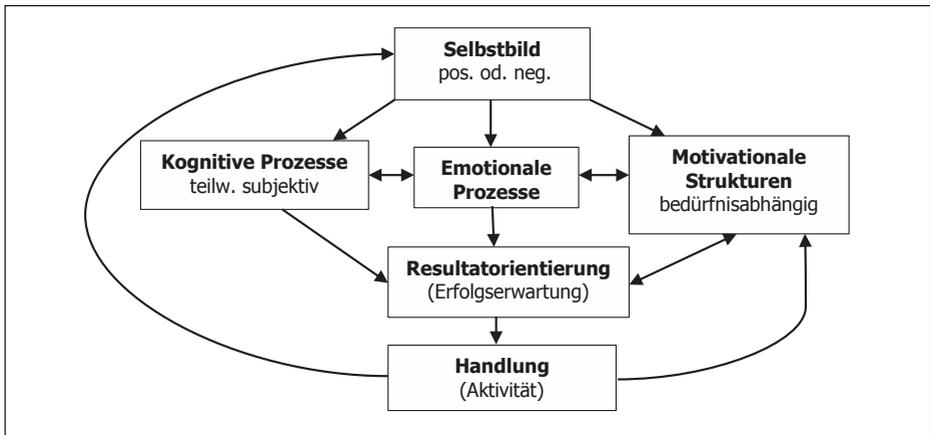


Abb. 2: Zusammenwirken von kognitiven, emotionalen und motivationalen Faktoren bei individuellem (Sozial-)Verhalten

Angesichts der Interdependenz von psychischen Prozessen und äußerlich sichtbarem Verhalten wird deutlich, dass verhaltensmodifikatorische Maßnahmen nicht ausreichen, um eine nachhaltige Verhaltensänderung zu erreichen. Insbesondere die Qualität des Selbstbildes (des Selbstwertgefühls) spielt eine entscheidende Rolle bei der mehr oder weniger bewussten Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten⁹. Kinder mit Verhaltensstörungen sind fast immer Kinder mit einem geringen Selbstwertgefühl und einem eher negativen Selbstbild. Insofern ist dessen positive Veränderung eine vordringliche (sonder-)pädagogische Aufgabe, die in der Regel spezifischer Rahmenbedingungen bedarf.

5. Zur Situation von Kindern mit spezifischen Schwierigkeiten in Inklusiven Klassen bzw. im Gemeinsamen Unterricht

Tiefgreifende bildungspolitische Reformen, die aufgrund nationaler und internationaler gesellschaftlicher Entwicklungen und wissenschaftlicher Paradigmenwechsel in Angriff genommen werden (seit 2009 mancherorts juristisch erzwungen durch die Ratifizierung der BRK in Deutschland), sind in der Regel mit weitreichenden schulorganisatorischen Veränderungen verbunden, wie aktuell der Übergang von eher separierenden zu eher integrierenden Formen der Bildung von Kindern mit Behinderungen/Beeinträchtigungen zeigt. Diese Reformen müssen sich auf allen Ebenen, politisch, soziologisch, psychologisch, sonder-, sozial- und schulpädagogisch *primär am (Bildungs-) Wohl aller Kinder und Jugendlichen ausrichten* (nicht an ideologischen Vorstel-

lungen und Phantasien). Dies entspricht auch der BRK: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (BRK Art. 7 Abs. 2). Das heißt, die praktische Realisierung in bestmöglicher Form muss durch wissenschaftliche Forschungen und Modell-/Begleitprojekte ausgelotet und abgesichert werden. Dass die vorhandenen, mehr oder weniger wissenschaftlichen Untersuchungen nicht befriedigen können, sondern schwerwiegende Probleme bezogen auf das Kindeswohl aufzeigen und damit vielfältige Fragen zur praktischen Umsetzung einer Inklusiven Schule aufwerfen, zeigen die nachfolgend dargestellten Forschungsergebnisse.

Unterschiedliche nationale und internationale Studien zur Integration/Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensstörungen zeichnen eine eher problematische und belastende Situation für Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten. Bless legt 2000 eine Übersicht der Ergebnisse vorhandener Studien (bis 1997) bezogen auf Kinder mit Lernbeeinträchtigungen vor. Wesentliche Aussagen sind,

- dass Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in integrativen Klassen¹⁰ eine sehr ungünstige soziale Position innerhalb der Lerngruppe haben, d. h., dass sie sozial nicht anerkannt und nur bedingt oder gar nicht integriert sind;
- dass sie im Vergleich zu Mitschülern ohne besonderen Förderbedarf ein niedrigeres allgemeines Selbstkonzept/Selbstwertgefühl haben;
- dass sie im Vergleich mit Mitschülern ohne besonderen Förderbedarf sowie im Vergleich mit (gleichaltrigen) Schülern

⁹ Tiefenpsychologische Aspekte können für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine wertvolle Hilfe sein (vgl. Vernooij 2008a+b).

¹⁰ Gemeint sind dabei integrative/inklusive Settings, in denen die *notwendige zusätzliche individuelle Förderung* gewährleistet ist.

der Sonder-/Förderschule ein niedrigeres Begabungskonzept aufweisen, d. h., ihr leistungsbezogenes Selbstvertrauen ist niedriger als das der Vergleichsgruppen;

- dass die Ergebnisse hinsichtlich Untersuchungen zum Lernerfolg nicht einheitlich sind, dass aber – vorausgesetzt die Kinder erhalten zusätzliche (sonder-)pädagogische Förderung – eine leicht bessere Lernentwicklung in integrativen Kontexten festzustellen ist.

In einem aktualisierenden Forschungsreview (Untersuchungen von ca. 1998 bis 2004, vgl. Bless 2007) konnten die Ergebnisse zur sozialen Position bestätigt und teilweise differenziert werden, z. B. durch Berücksichtigung von Integrationsgrad (Inklusive oder integrative Schule, vgl. Kap. 1) und unterrichtlichen Rahmenbedingungen. In einer aktuellen deutschen Untersuchung (Huber 2009) wurde zudem festgestellt, dass für Kinder mit Lernproblemen in Inklusiven Klassen das Risiko sozialer Ablehnung drei- bis fünfmal so hoch ist wie für Kinder ohne besonderen Förderbedarf (S. 245). Im Zusammenhang mit unterrichtsimmanenten Fördersituationen, z. B. durch MSD-Lehrkräfte, wurde auch im deutschsprachigen Raum mehrfach darauf hingewiesen, dass sich das soziale Ansehen der so geförderten Kinder verschlechtert und sie ein sehr niedriges Begabungskonzept haben (vgl. Moser 1986, Haeberlin u. a. 1991, Peter 1994).

Schröder (2005) kommt zu dem Schluss, dass als „Förderschüler“ indentifizierte Kinder im Gemeinsamen Unterricht Gefahr laufen, von ihren Mitschülern stigmatisiert und diskriminiert zu werden.

Die Forschungsergebnisse zum Selbst- und

Begabungskonzept von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen sind in den neueren Untersuchungen nicht eindeutig bezogen auf das allgemeine Selbstkonzept. Fazit für Bless (2000, 380, auch 2007, 379) ist die Tendenz, dass das allgemeine Selbstwertgefühl im Vergleich zu nicht-beeinträchtigten Mitschülern sowie zu lernschwachen Schülern in sonderpädagogischen Settings „gleich oder niedriger ausgeprägt ist“. Hingegen wurden die Forschungsergebnisse zum niedrigeren Begabungskonzept eindeutig bestätigt.

Neuere nationale und internationale Forschungen zu den Auswirkungen von Gemeinsamem Unterricht auf die Lern- und Leistungsentwicklung lernschwacher Kinder sind eher spärlich vorhanden. Im Wesentlichen wird zwar die Tendenz einer leichten Leistungsverbesserung in den Kernfächern bestätigt, aber unter Hinweis auf spezifische Rahmenbedingungen (z. B. umfangliche individuelle Unterstützung, bildungsunterstützendes Elternhaus) auch wieder relativiert. Insofern darf diese Forschungslage „nicht dahingehend (über-)interpretiert werden, dass Lernbehinderte durch die Integration den Anschluss an das (untere) Leistungsniveau der Regelschule schaffen“ (Bless 2000, 446).

Eine eher gegenteilige Aussage im Weltbericht Behinderung (2011) im Zusammenhang mit den Auswirkungen Inklusiver Bildung sei hier nicht verschwiegen: Bei der Auswertung von fast 50 internationalen (qualitativ unterschiedlichen) Studien zeigten sich „etwas bessere Ergebnisse bei Schülern mit Lernbehinderungen, die in sonderpädagogischen Kontexten¹¹ untergebracht waren“ (WHO 2011, 206).

Obwohl die Forschungslage zum Thema Ver-

¹¹ Sonderschulen, Spezialklassen an Allgemeinen Schulen

haltensstörungen und Integration/Inklusion schlechter und weniger differenziert ist, erstellte Goetze 1990 einen Überblick über Forschungen zur schulischen Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen, der als Reprint 2008 erneut veröffentlicht wurde. Die Ergebnisse bestätigen und erweitern die Aussage Wockens (1993), dass Schüler mit Verhaltensstörungen einen sehr niedrigen Sozialstatus haben. Negative Etikettierung, deutliche soziale Ablehnung und Ausgrenzung durch (nicht auffällige) Mitschüler, teilweise auch durch Lehrkräfte (vgl. auch WHO 2011, 211/216), kennzeichnen ihren schulischen Alltag. Ihr soziales Selbstkonzept sowie ihr Begabungskonzept sind im Vergleich mit ihren Mitschülern negativer. Dies gilt insbesondere auch für Mädchen mit Lernbeeinträchtigungen und/oder Verhaltensstörungen (vgl. Bless 2007, 380).

Die Tatsache, dass in einem mehr als 1000seitigen Handbuch zur „Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung“ von 2008 nicht ein einziger Artikel zur Inklusiven Bildung des Personenkreises zu finden ist, macht zudem mehr als deutlich, dass Fachwissenschaftler eine Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen in den allgemeinen Unterricht nicht als sinnvolle und wünschenswerte Alternative ansehen. Goetze formuliert das in einem Fachinterview so: „Auf dem pädagogischen Holzweg ist, wer meint, schwerst verhaltensgestörten Schülern mit der Zuweisung von ein paar Förderstunden den richtigen Weg zu weisen; die schulische Lebensrealität wird sehr bald illusionäre Vorstellungen revidieren“ (S. 110).

6. Bedingungen für die inklusive Bildung von Kindern mit spezifischen Schwierigkeiten

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht,

- dass Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen vielschichtige und komplexe Störungsbilder darstellen;
- dass beide Gruppen sehr heterogen sind hinsichtlich der Ursachen von Störungen einerseits, hinsichtlich des Ausprägungsgrades und der Störungsform andererseits;
- dass für beide Gruppen zusätzliche, inklusionsbedingte Schwierigkeiten bezogen auf ihre soziale Stellung in der Klasse sowie bezogen auf ihr Selbstbild und auf das individuelle Begabungskonzept entstehen können.

Als unmittelbare Konsequenzen daraus ergeben sich zum einen die Notwendigkeit professioneller diagnostischer Ermittlung individueller Bedarfsprofile als Grundlage einer gezielten, ganzheitlichen, individuell-spezifischen Förderung und Unterstützung. Zum anderen sind die pädagogischen Konzepte für den gemeinsamen Unterricht stärker auszurichten auf die Sozial- und Werteerziehung, d. h., die sozialen Rahmenbedingungen im engeren Sinne bedürfen einer stärkeren Beachtung und Gestaltung. Denn es ist eine Illusion, zu glauben, die bloße Zusammenführung von Kindern mit und Kindern ohne Beeinträchtigungen im Unterricht bedinge automatisch ein harmonisches soziales Miteinander! *„Wenn Kinder mit Behinderungen an Schulen anwesend sind, bedeutet das nicht automatisch, dass sie auch teilhaben“* (vgl. WHO 2011, 216).

Als mittelbare Konsequenz ergibt sich daraus zwangsläufig die Notwendigkeit ge-

stuffer Fördermöglichkeiten hinsichtlich Intensität, Reichweite und zeitlicher Dauer, und damit die Notwendigkeit flexibel handhabbarer schulorganisatorischer Differenzierungsformen zur Sonderpädagogischen Förderung. Gleichzeitig erhält die unterrichtliche Qualität in ihrer Gesamtheit – nicht nur beurteilt nach der Art bestimmter Unterrichtskonzepte – einen hohen Stellenwert und bedarf der regelmäßigen Evaluation. Die Qualität des Unterrichts und das soziale Klima in einer Klasse sind entscheidend dafür, ob Kinder sich in der Schule wohlfühlen! Die angeführten empirischen Untersuchungen zeigen, dass ein Großteil der Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten genau dieses „Wohlfühl“ in heterogenen/inkluisiven Gruppen nur eingeschränkt oder gar nicht hat!

6.1 Professionelle Basisdiagnostik als Grundlage individuell-spezifischer Förderung

Dass im Gemeinsamen Unterricht Entwicklungsstörungen, Lernschwächen und Verhaltensstörungen sich nur aufgrund der inklusiven Situation quasi von selbst regulieren oder zumindest reduzieren, können selbst jene nicht wirklich geglaubt haben, die in der frühen Integrationsdiskussion durch „Berichte aus der Praxis“ diesen Eindruck vermitteln wollten. Im Gegenteil zeigen die empirischen Untersuchungen, dass spezifische Schwierigkeiten bei Kindern in Inklusiven Settings nicht nur weiter bestehen, sondern dass sich unter Umständen zusätzliche Probleme für diese Kinder ergeben. Kinder mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden von Sonderpädagogischem Förderbedarf sind – unabhängig von der Schulform, in der sie unterrichtet werden – angewiesen auf professionelle, quali-

fizierte und passgenaue Förderung und Unterstützung! Um diese sicherzustellen, bedarf es zunächst einer professionellen, personen- und kontextbezogenen Diagnostik (quantitativ und qualitativ) mit dem Ziel,

- das je individuelle Bedarfsprofil eines Kindes zu ermitteln, seine Lernsituation hinsichtlich Stärken und Schwächen sowie hinsichtlich förderlicher und hemmender Kontextbedingungen und – faktoren sorgfältig zu analysieren und
- damit die Basis für eine qualifizierte, passgenaue und ganzheitliche Förderung zu schaffen.

Kinder mit Spezifischen Schwierigkeiten benötigen neben anderen Formen des Unterrichts anregende Lernumgebungen und pädagogisch sorgfältig geschaffene Möglichkeiten,

- vorhandene Ressourcen zu nutzen, auszuschröpfen und zu erweitern,
- Beeinträchtigungen, Defizite und Fehlentwicklungen zu reduzieren, zu korrigieren oder zu kompensieren,

und zwar frühzeitig, d. h. für den schulischen Bereich, bereits in den ersten Schulbesuchsjahren mit unterschiedlich intensiver und umfänglicher professioneller Hilfe. Je nach Ausprägungsgrad des Förderbedarfs müssen nicht nur unterschiedliche Förderkonzepte entwickelt werden, sondern auch gestufte, flexibel und individuell nutzbare schulorganisatorische Formen vorhanden sein.

6.2 Gestufte Fördermöglichkeiten innerhalb der Inklusiven Bildung

Ein nach unterschiedlichen Förderbedarfen gestuftes System der Unterstützung und Förderung könnte folgende Stufen umfassen:

- Die *professionelle Einzelförderung* stellt eine systematische, regelmäßige und zeitlich festgelegte, kurzfristige (ca. 6 Monate) Maßnahme dar, welche bei geringem Sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtsextern¹² anzuwenden ist.
- Die *professionelle Kleingruppenförderung* (3–5 Kinder) bietet sich an bei mittelgradigem Sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen auf die Kernfächer sowie bezogen auf Aufmerksamkeits-, Arbeits- und Sozialverhalten. Diese Kleingruppen sollten auch Schüler mit leichten Lern- und/oder Verhaltensproblemen ohne expliziten Sonderpädagogischen Förderbedarf einbeziehen. Sie müssen regelmäßig zu einer festgelegten Zeit (Stundenplanfaktor) stattfinden (min. 3 bis max. 8 Monate) und didaktisch-methodisch so gestaltet werden, dass die Kinder gerne teilnehmen.
- Die *Bildung von Leistungsgruppen* in den Kernfächern (Clusterbildung) im Sinne äußerer Differenzierung kann bei Kindern mit deutlichen Schwächen in einem Kernfach (z. B. Rechnen) das in heterogenen Gruppen entstehende Gefühl dauernden Misserfolgs und die damit verbundene Scham reduzieren oder verhindern und Sekundärstörungen (z. B. Demotivation, Resignation, Aggression) entgegenwirken. Die Leistungsgruppenbildung sollte nach sachlichen und überprüfbaren Kriterien (z. B. Noten in Klassentests), klassenübergreifend, gegebenenfalls auch jahrgangsübergrei-

chend erfolgen. In der Regel bietet sich eine Dreiteilung an:

- * eine leistungsstarke Gruppe,
- * eine leistungsmäßig durchschnittliche Gruppe,
- * eine leistungsschwache Gruppe.

Bei letzterer unterrichtet eine Förderlehrkraft das Fach nach professionellen sonderpädagogischen Grundsätzen. Die Gruppenbildung sollte nicht starr, sondern durchlässig sein, so dass bei Leistungsveränderung Wechsel möglich sind.

- Die Bildung von zeitlich befristeten *Intensivklassen* trägt bei Kindern mit komplexem Sonderpädagogischem Förderbedarf dem Umstand Rechnung, dass Kinder mit ausgeprägten spezifischen Schwierigkeiten einerseits mit dem Unterricht in der Inklusionsklasse häufig überfordert sind, dass andererseits für die Verbesserung der Leistungen bzw. des Sozialverhaltens eine kontinuierliche, qualitativ hochwertige sonderpädagogische Bildung und Förderung über einen längeren Zeitraum sinnvoll und notwendig ist¹³. Intensivklassen (temporäre Lerngruppen) können in Kooperation mit Förderzentren dort gebildet werden oder, im Sinne einer „Integrativen Schule“, in Grund- bzw. Regelschulen (vgl. Kap. 1). Temporäre Lerngruppen sind in der Regel Kombinationsgruppen, die klassen-, jahrgangs- und/oder schulübergreifend gebildet werden¹⁴ und die Zahl von sieben Kindern nicht überschreiten sollten. In diesen Gruppen erhalten die Schüler eine qualitativ hochwertige kontinuier-

¹² Formen von (Nach)Hilfe bei Kindern ohne Impairment im Beisein der Lerngruppe können schnell zu Etikettierungen, zu Spott und Ausgrenzung führen.

¹³ Bei komplexen Leistungs- und Verhaltensproblemen von Kindern dürfen Gefühle von Scham und Ausgrenztsein nicht unterschätzt werden. Ehrliche Anstrengungen zur Verbesserung von Leistung und/oder Verhalten sind nur in Situationen mit einer gewissen Intimität (direkte Bezugsperson, reduziertes Blamagerisiko) zu erwarten.

¹⁴ Vgl. §45 Abs.3 ThSchO 2011

liche sonderpädagogische Bildung und Förderung über einen klar begrenzten Zeitraum (8–24 Monate – Basisdiagnostik/Förderempfehlungen). Oberste Priorität hat die individuell-spezifische Unterstützung und Förderung mit dem Ziel der Rückführung in die Allgemeine Schule/ Inklusiv Klasse.

Förderzentren mit Intensivklassen/ temporären Lerngruppen sind, im Gegensatz zu ihrem bisherigen Status, für die Kinder Durchgangsstationen statt Alternativschulen.

6.3 Unterrichtsqualität und Werte-/ Sozialerziehung

Lehrkräfte sind im Gemeinsamen Unterricht, insbesondere bezogen auf Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten, mehr oder weniger überfordert. Neben fehlenden oder zumindest unzulänglich vorhandenen theoretischen Kenntnissen hinsichtlich bestimmter Störungsbilder und professioneller, d.h. theoriegeleiteter, Interventionsformen befinden sich insbesondere Allgemeinpädagogen innerhalb der heterogenen Gruppe im *Spannungsfeld von Bildungsauftrag für alle und Erziehungs- bzw. Fördernotwendigkeit für einzelne Schüler*. Gut vorbereiteter aber immer wieder gestörter/unterbrochener Unterricht, methodisch durchdachte Lehre, die bei einem Teil der Schüler dennoch nicht zu Lernerfolgen führt, schaffen unter Umständen unmerkelt eine Situation, in der

- das Engagement der Lehrkräfte beeinträchtigt wird;
- die Atmosphäre in der Klasse belastet ist;
- die Problemlage einzelner Kinder verschärft wird.

Für Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, insbesondere ohne sonderpädagogische

Qualifikation, sind Fort- und Weiterbildungssequenzen bezogen auf

- spezifische Schwierigkeiten bei Kindern,
 - Unterrichtskonzepte und Interventionsmethoden,
 - Grundsätze der Sozialerziehung
- nicht nur notwendig zur Erhöhung der pädagogisch-didaktischen Qualität, sondern auch als Maßnahme der Psychohygiene für Lehrkräfte! Unabhängig von Konzepten und Methoden ist jedoch die *Grundhaltung* einer Lehrkraft *eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung* für die erfolgreiche pädagogische Arbeit. Als wesentliche Aspekte möchte ich hier hervorheben:

- die Achtung vor, der Respekt gegenüber dem Kind (unabhängig von seinen Möglichkeiten und Grenzen);
- die unbedingte Akzeptanz von Kindern, die Schwierigkeiten haben (und aus der Sicht der Lehrkraft auch Schwierigkeiten machen);
- das Bemühen um einführendes Verstehen;
- die bewusste Bildungs- und Förderabsicht;
- das Bewusstsein für die eigene Verantwortung bezogen auf den Lernerfolg, die Klassenatmosphäre, das soziale Miteinander der Kinder.

Nicht nur bezogen auf das Sozialverhalten fungiert eine Lehrkraft als Vorbild. Werte und Sozialerziehung kann in einer Klasse nur erfolgreich sein, wenn die vermittelnde Lehrkraft die Werte zumindest ansatzweise verkörpert/lebt! Schule ist für die meisten Kinder der Ort, an dem soziale Beziehungen entstehen, an dem sie lernen, wechselseitige Interaktionen erfolgreich zu praktizieren, soziale Probleme gemeinsam zu lösen, mit Ablehnungen, Enttäuschungen, aber auch mit Zuwendung umzugehen. Wie

die dargelegten Untersuchungsergebnisse belegen, ist dies in sehr heterogenen Gruppen ohne behutsame pädagogische Einwirkung schwierig (zumindest für einen Teil der Kinder). *Soziale Integration als ein Ziel inklusiver Bildung bedeutet nicht, dass unterschiedliche Kinder nach Möglichkeit immer zusammen harmonisch agieren müssen!* Es bedeutet vielmehr,

- dass Verschiedenheit akzeptiert wird im Sinne konstruktiver Vielfalt;
- dass niemand etikettiert, diskriminiert und ausgegrenzt wird;
- dass entstehende Konflikte gemeinsam bearbeitet und gelöst werden;
- dass die natürliche Gruppendynamik die Grenzen zur sozialen Abwertung von Mitgliedern nicht überschreitet;
- dass alle Gruppenmitglieder wissen: alle haben die gleichen Rechte, aber auch die gleichen Pflichten, d. h. Regeln gelten für alle gleichermaßen, ebenso die Sanktionen bei Regelüberschreitung;
- dass in der Gruppe jeder Verantwortung für sich selbst, aber auch für andere übernehmen sollte;
- dass die Lerngruppe ein „Wir“ darstellt und nicht viele isolierte „Ichs“.

Sozialerziehung stellt – sicher nicht nur im Gemeinsamen Unterricht – ein pädagogisches Arbeitsfeld dar, welches heute fast ebenso bedeutsam ist wie die Vermittlung schulischen Wissens. Dafür müssen Lehrkräfte aller Schulformen hinreichend aus- und fortgebildet werden.

7. Schlussgedanken

Kinder mit Lernbeeinträchtigungen und/oder mit Verhaltensstörungen sind einerseits Kinder, die zu einem relativ hohen Prozentsatz in der Allgemeinen Schule unterrichtet werden (vgl. Tab. 2). Andererseits sind ihre teilweise gravierenden Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen nicht – wie bei Kindern mit sogenannten klassischen Behinderungen – auf eindeutig nachweisbare Ursachen zurückzuführen. Insofern wird ihr Anspruch auf spezielle (sonder-)pädagogische Unterstützung – theoretisch – nicht immer in seinem tatsächlichen Umfang wahrgenommen bzw. anerkannt. In der schulischen Praxis zeigt sich hingegen relativ schnell das Vorliegen eines ausgeprägten Förderbedarfs, dem im Gemeinsamen Unterricht oft nur unzulänglich entsprochen wird (werden kann?). Aber: *Jedes Kind hat ein Recht auf eine „seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende schulische Bildung und Förderung“*¹⁵. Begabungs- und bedürfnisgerecht heißt in diesem Zusammenhang: *Erziehung, Bildung und Förderung vor dem Hintergrund je spezifischer Stärken und Schwächen sowie je spezifischer Risiko- und Schutzfaktoren im Lebens- und Lernumfeld*. In einem Inklusiven Bildungssystem kann dem nur auf unterschiedlichen Wegen im Rahmen gestufter Fördermöglichkeiten unterschiedlicher Intensität und Reichweite entsprochen werden. Denn: *Bildungsgerechtigkeit heißt nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine, im Sinne von begabungs- und bedürfnisgerechter Erziehung, Bildung und Förderung*. Schule ist ein Lernort, und damit im gewissen Sinne auch ein Leistungsort in dem Kinder mit und ohne Be-

¹⁵ Vgl. § 3 Abs.1 ThSchO 2011

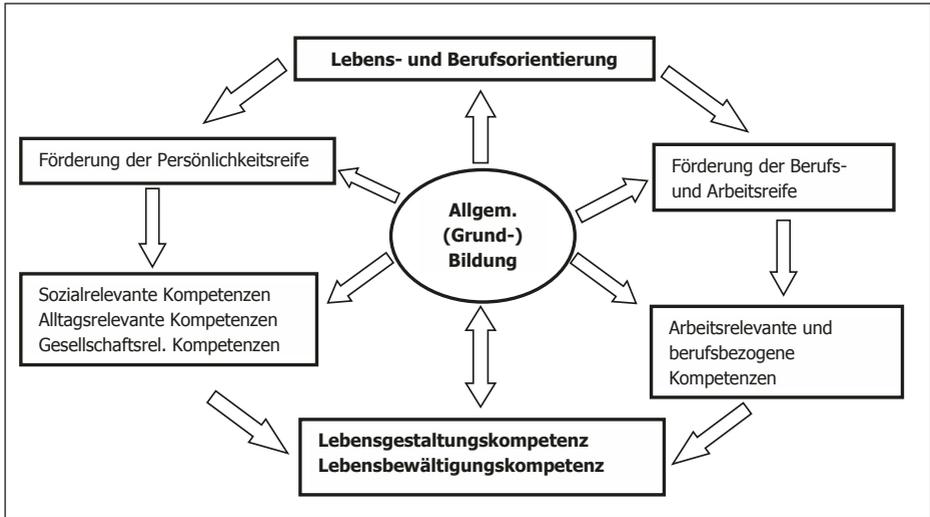


Abb. 3: Ebenen und Ziele im Bildungsprozess

eintrüchtungen für das Leben als Erwachsene in all seinen Facetten vorbereitet und ertüchtigt werden sollen. Das bedeutet, Kinder so zu unterrichten, zu motivieren, zu fordern und zu fördern, dass sie ihre Potentiale nicht nur nutzen, sondern ausschöpfen, Schwächen im Lernen und im Verhalten reduzieren oder kompensieren können. Ein Unterricht also mit einer umfassenden Kompetenzorientierung, die unterschiedliche Ebenen und Ziele umfasst.

Ein Unterricht auch, der speziellen Problemlagen nicht nur Rechnung trägt, sondern mit Hilfe unterschiedlicher, möglichst passgenauer (sonder-)pädagogischer Maßnahmen innerhalb eines gestuften Fördersystems diese Problemlagen minimiert und so den Kindern mit spezifischen Schwierigkeiten eine wirkliche soziale Integration ermöglicht, schulisch und außerschulisch. Um diese Ziele auch bei Kindern mit spezifischen Schwierigkeiten zumindest ansatzweise erreichen zu können, bedarf es einer differenzierten, professionellen Diagnostik,

eines qualitativ hochwertigen Unterrichts, bei dem neben der schulischen Leistung auch der Sozial- und Klassenatmosphäre ein bedeutsamer Stellenwert zukommt sowie vielfältiger Möglichkeiten zusätzlicher individuell-spezifischer und nachhaltiger Förderung, die in schulorganisatorischen Konzepten ihren Niederschlag finden muss. Die Tatsache, dass es auch Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten gibt, die dem Gemeinsamen Unterricht selbst bei intensivster Förderung nicht gewachsen sind (bzw. denen die Allgemeine Schule mit ihren pädagogischen Möglichkeiten nicht gerecht werden kann), sollte nicht ignoriert, verdrängt oder (aus ideologischen Gründen) gelehnt werden, sondern Anlass sein, innerhalb eines Inklusiven Gesamtkonzepts Bildungsformen zu entwickeln, die einerseits den Bedarfen dieser Kinder gerecht werden, andererseits deren soziale Integration als Schüler und als Erwachsene unterstützen – zum Wohle der Kinder (und ebenso zum Wohle der Gesellschaft).

8. Literaturauswahl

- Bless, G. (2000)
Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten – Lernbehinderungen. In: Borchert, J. (Hg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen u. a., 440–453
- Bless, G./Mohr, K. (2007)
Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J./Wember, F. B. (Hg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik*, Bd. 2, Göttingen u. a., 375–393
- Fuchs, A. (1899/31922)
Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Berlin
- Goetze, H. (2008)
Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. In: *Heilpädagogik online* 02/08, 33–52
- Goetze, H. (2010)
„Eine Schule für fast alle“: Interview mit Herbert Goetze. In: *Heilpädagogik online* 01/10, 106–114
- Grünke, M. (2004)
Lernbehinderung. In: Lauth, G. W./Grünke, M./Brunstein, J. C. (Hg.), *Interventionen bei Lernstörungen*. Göttingen u. a., 65–77
- Haeberlin, U. (1991)
Wertgeleitete Integrationsforschung: dargestellt an einem Forschungsprojekt zur empirischen Evaluation von Maßnahmen zur Integration von Lernbehinderten in der Schweiz. In: *Heilpädagogische Forschung*, 17. Jg., 34–42
- Haeberlin, U. (1999)
Die Integration von Lernbehinderten. Bern
- Hartke, B. (1998)
Integrative schulische Erziehungshilfe. Bilanz und Perspektiven einer Entwicklung. In: *Sonderpädagogik*, 28. Jg., 146–156
- Hinz, A./Katzenbach, D./Rauer, W./Schuck, K.D./Wocken, H./Wudtke, H. (1998)
Die Integrative Schule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg – Hamburger Buchwerkstatt
- Hinz, A. (2009)
Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *ZfH*, 60. Jg., 5, 171–179
- Huber, Chr. (2006)
Soziale Integration in der Schule? Marburg
- Huber, Chr. (2009)
Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *ZfH*, 60. Jg., 7, 224–248
- Kanter, G. O. (1977)
Lernbehinderungen und die Personen-Gruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G. O./Speck, O. (Hg.), *Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik* Bd. 4, Berlin, 34–64
- Katzenbach, D./Schroeder, J. (2007)
„Ohne Angst verschieden sein können.“ Über Inklusion und ihre Machbarkeit. In: *ZfH*, 58. Jg., 6, 202–213
- OECD –
Bildungspolitische Analyse 2003
- Reiser, H./Willmann, M. (2004)
Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. In: Preuss-Lausitz,

- K. (Hg.), Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, 152–166
- Schröder, U. (2005)
Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Hilfen. Stuttgart
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 196: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001–2010. Bonn 2012
- Stötzner, H. E. (1864)
Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Nachdruck 1963, Berlin
- United Nations (2006)
Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO. New York)
Deutsche Ratifizierung: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, Bonn
- Vernooij, M. A. (2000)
Verhaltensstörungen unter psychologischem Aspekt. In: Borchert, J. (Hg.), Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u. a., 32–45
- Vernooij, M. A. (2003)
Verhalten und Beziehung als multifaktorielle Handlungsgestalten. In: Vernooij, M. A./Wittrock, M. (Hg.), Beziehung(-s) Gestalten. Oldenburg, 9–29
- Vernooij, M. A. (2007a)
Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Wiebelsheim, Quelle & Meyer
- Vernooij, M. A. (2007b)
Aspekte des Lernens bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen. In: Salzberg-Ludwig, K./Grüning, E. (Hg.), Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen. Stuttgart, 47–64
- Vernooij, M. A. (2007c)
Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS) bei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In: Mutzeck, W./Popp, K. (Hg.), Professionalisierung von Sonderpädagogen. Weinheim/Basel, 232–249
- Vernooij, M. A. (2010)
Zur Problematik der schulischen integrativen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Ricking, H./Schulze, G. C. (Hg.), Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, 29–40
- Vernooij, M. A./Wittrock, M. (2012)
Subjektorientierung und kooperative Beratung im Arbeitsfeld einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen heute. (z. Zt. in Druck).
- Wittrock, M./Vernooij, M. A. (Hg. 2008)
Verhaltensgestört?! Zur Mehrperspektivität eines Phänomens. Paderborn
- Wocken, H. (1993)
Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, P./Hüwe, B. (Hg.), Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen – Neue Deutsche Schule, 86–106

Zwischen Mangel und Modernisierung

Anmerkungen zur Zukunft des Personals in der Frühpädagogik¹

Im letzten Jahrzehnt wurde von der Politik, der Fachwelt und der Öffentlichkeit die frühe Kindheit entdeckt. Themen wie „Bildung von Anfang an“, frühe Förderung, Krippenausbau oder Kindertagespflege entwickelten sich zu politisch debattenfähigen und schlagzeilenträchtigen Angelegenheiten. Der Gesetzgeber verabschiedete dazu mehrere Gesetze, es begann – in Ausmaß und Tempo unerwartet – ein rasanter Ausbau des Betreuungsangebots für unter 3-Jährige. Diese Dynamik stellte alles in den Schatten, was zuvor in der Entwicklung der Kinderbetreuung in Deutschland zu beobachten war. Gab es vor zehn Jahren, also 2002, deutschlandweit im U3-Bereich gerade mal 191.000 Plätze (davon allein 109.000 im Osten, ohne Berlin), waren es im März 2011 zusammen bereits 517.000 Kinder unter drei Jahren, die einen Kita-Platz hatten. In weniger als zehn Jahren wurden damit rund 325.000 U3-Plätze neu geschaffen. Das ist eine gewaltige Größenordnung, die alle Beteiligten vor immense Herausforderungen gestellt hat.

Das ist noch nicht das Ende der Entwicklung. Der Tag der Wahrheit wird der 1. August 2013 sein. Dann wird die Wirklichkeit, was die Politik 2008 beschlossen hat: dass alle Eltern mit einem Kind zwischen einem

und drei Jahren einen Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz erhalten.

Wenn man der Politik folgt, sollen bis dahin deutschlandweit etwa 780.000 Plätze bzw. Plätze für bundesdurchschnittlich 39 Prozent der Kinder unter drei Jahren zur Verfügung stehen, was in Westdeutschland einem Durchschnitt von 37 Prozent und in Ostdeutschland von immerhin 51 Prozent entspricht. Derzeit ist der Westen von seinem Ziel deutlich weiter entfernt als der Osten von den angestrebten 51 Prozent. Angesichts der noch fehlenden Plätze bis zu diesem Ziel kann man erahnen, in welchem Ausbautempo dieses Projekt auf der Zielgeraden noch vorangetrieben werden muss, wenn dieser Plan auch nur annähernd realisiert werden soll. Die Ausbaugeschwindigkeiten der Jahre 2010 und 2011 müssten in Westdeutschland deutlich übertroffen werden; das Ganze müsste also in eine rekordverdächtige Schlussrunde in einem ohnehin spektakulären Langstreckenlauf münden.

Aber es bleiben weitere Ungewissheiten. Auch wenn die Politik das Ausbauprojekt so geplant hat, dass von den neu hinzukommenden Plätzen in etwa 70 Prozent in Kitas und 30 Prozent in Form von Tagespflege geschaffen werden sollen, kann im

¹ Erweiterte Fassung eines Aufsatzes aus Kita aktuell NRW 10/2012.

Moment niemand sagen, ob der Ausbau tatsächlich in diesen Relationen erfolgt, zumal ungeklärt ist, welche der beiden Formen sich Eltern im Falle einer freien Angebotsauswahl überhaupt wünschen würden. Die zweite Ungewissheit betrifft die tatsächliche Nachfrage der Eltern. So war es zwar richtig, dass sich die Politik zunächst auf die Zielgröße von 750.000 Plätzen bzw. 35 Prozent bis 2013 verständigt hat. Dies war eine wichtige Wegmarkierung, ohne die keine vernünftige Planung möglich gewesen wäre. Aber: Ab August 2013 entscheidet nicht der Anbieter, also der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, über die Platzzahl, sondern die Nachfragenden, d. h. die Eltern ein- und zweijähriger Kinder. Deshalb hilft einer Kommune die Bundesdurchschnittszahl bei ihrer Planungsverantwortung keinen Schritt weiter, da das U3-Projekt nicht in Berlin, sondern in Wattenscheid, Biberach oder Rüsselsheim, also jeweils vor Ort, entschieden wird. Im Endeffekt ist der U3-Ausbau kein Top-Down-, sondern ein Bottom-Up-Projekt. Jede Stadt und jeder Kreis, genauer: jeder Stadtteil und jede einzelne Gemeinde muss eigenständig mit dem lokalen Bedarf im kleinräumigen Sozialraum klar kommen.

Damit wird deutlich, dass der „U3-Boom“ ein gigantisches Ausbauprojekt ist, dass

mithin die Frage der *Quantität* im Augenblick ausgesprochen gewichtig ist. Allerdings ist dieser Ausbau zugleich in eine frühkindliche Bildungsoffensive eingebunden, bei der die Kindertagesbetreuung stärker denn je als wichtiger Partner des öffentlichen Bildungswesens anerkannt wird. Auch wird ihr deutlicher als früher eine Mitwirkung bei der Gestaltung des Aufwachsens und der Bildung der Kinder im Lebenslauf zugestanden. Daher bleiben mehrere *Qualitätsaspekte* bedeutsam:

1. Ein markanter Ausdruck der Qualitätsoffensive sind die inzwischen in 14 von 16 Bundesländern eingeführten Sprachstandserhebungen, die meist im Kindergartenalter bei 3-, 4-, 5-jährigen Kindern durchgeführt werden (wenn auch zwischen den Ländern völlig uneinheitlich). Allein diese Sprach-Offensive deutet darauf hin, dass es beim Kita-Ausbau keineswegs nur um Fragen der Betreuung von Kindern geht – den Fragen der Qualität und der Wirkung von Bildung, Betreuung und Erziehung kommt ebenfalls erhebliche Bedeutung zu, zumal dann, wenn bei rund jedem vierten Kind Sprachförderbedarf diagnostiziert wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

2. Ein weiterer Qualitätsindikator ist der Betreuungsschlüssel, also die rechnerische Zahl der Kinder pro Fachkraft. Hier kann man festhalten, dass dieser zwar trotz U3-Ausbau im Schnitt in allen Bundesländern zuletzt besser geworden ist. Exemplarisch für die nach wie vor vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten kann die Entwicklung in Thüringen stehen, wo sich beim Personalschlüssel zwischen März 2010 und März 2011 nach Geltung eines neuen Landes-Kita-Gesetzes ab Oktober 2010 ein markanter Trend nach oben zeigt. Am Beispiel der Kindergartengruppen für die 3- bis 6-Jährigen lässt sich das verdeutlichen: Im März 2011 war eine thüringische Vollzeit-Erzieherin rechnerisch für 10,3 Kinder zuständig; ein Jahr zuvor, im März 2010, lag diese Relation noch bei 11,8. Solche Verbesserungen – die in dieser Dimension in Deutschland innerhalb eines Jahres selten sind – zeigen sich in ähnlichem Maß in thüringischen Kinderkrippen und in altersübergreifenden Gruppen der Kindertageseinrichtungen. Ermöglicht wurde das durch ein deutliches Personalwachstum: Im März 2011 gab es in den thüringischen Kindertageseinrichtungen 13,4 Prozent mehr Beschäftigte als ein Jahr zuvor; die Zahl der pädagogischen Vollzeitstellen stieg dabei sogar um 58 Prozent. Solche Zuwächse geben einen Hinweis auf die personalpolitischen Spielräume, die die Landesgesetzgeber im deutschen föderalen System haben. Ganz generell muss man aber dennoch konstatieren, dass bei den Personalschlüsseln deutschlandweit noch Luft nach oben besteht (Rauschenbach 2012, Statistisches Bundesamt 2011).

3. Schließlich stellt sich die Frage nach der Qualität der Kitas selbst. Hier weisen die jüngsten Daten aus der NUBBEK-Studie, erstellt von einer Forschergruppe um Wolfgang Tietze unter Beteiligung des DJI, darauf hin, dass die deutschen Kitas nach wie vor unter den zugrunde gelegten Qualitätsindikatoren sich eher im Mittelmaß wiederfinden, mit wenigen Spitzeneinrichtungen einerseits und zum Glück auch wenigen richtig schlechten Kitas andererseits. Auch dies muss zu weiteren Anstrengungen in Sachen Kita-Qualität Anlass geben (Tietze et al. 2012).

Die vorenthaltene Modernisierung

Mit Blick auf das Personal kann man nüchtern konstatieren: Die Zahl der pädagogisch tätigen Personen in den Kitas hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. 2011 sind in bundesdeutschen Kitas mit rund 394.000 Beschäftigten etwa 76.000 Personen mehr als noch 2006 pädagogisch tätig. Dies entspricht einem Anstieg in fünf Jahren um immerhin fast ein Viertel. Eine längerfristig angelegte Perspektive gibt wichtige Hinweise auf die Qualitätsentwicklung der Personalstruktur in den Kitas (hier der Einfachheit halber nur die westdeutschen Einrichtungen):

- *Verberuflichung:* Deutlich an Kontur gewonnen hat das Kita-Personal in seiner Zusammensetzung mit Blick auf die Frage, inwieweit das Personal überhaupt in irgendeiner Weise beruflich ausgebildet ist, eine Frage, die heute bereits merkwürdig wirkt. Doch 1974 lag der Anteil der dort ohne jeglichen Beruf tätigen Personen noch bei rund 30 Prozent, heute sind es nur noch etwa 6 Prozent.

- *Verfachlichung*: Mit Blick auf die Frage, wie viele der Beschäftigten eine pädagogisch einschlägige Ausbildung mitbringen, also Fachkräfte im engeren Sinne sind (in aller Regel Erzieherinnen), starteten die Kitas 1974 mit 40 Prozent, um heute bei immerhin 72 Prozent zu landen. Dies kann als positive Qualitätsentwicklung verbucht werden.
- *Akademisierung*: Deutlich anders sieht es aus, wenn man als Referenzpunkt nach der Akademisierungsquote fragt, also nach dem Anteil des Personals, das eine Hochschulausbildung vorzuweisen hat. Diesbezüglich lag der Anteil 1974 bei knapp 2 Prozent, um bis 2011 auf nicht einmal 5 Prozent anzusteigen. Nach wie vor ist dieses Arbeitsfeld eine „akademikerfreie Zone“.
- *Professionalisierung*: Wenn man den Blick auf jene Gruppe richtet, die eine pädagogisch einschlägige Ausbildung an Fachhochschulen oder Universitäten absolviert hat, dann sieht es noch etwas düsterer aus. 1974 waren dies 1,3 Prozent, im Jahre 2011 dann 3,8 Prozent. Auch das ist eine deutliche Steigerung – aber auf einem dramatisch niedrigen Niveau (Statistisches Bundesamt 2011).

Es liegt nahe, die geringen Akademisierungs- und Professionalisierungsquoten als Hinweis auf eine dem Arbeitsfeld und den dort Tätigen vorenthaltene Modernisierung zu verstehen. Denn die Kitas sind die letzte pädagogische Bastion ohne eine akademische Grundausrichtung: Erzieherinnen sind das letzte große pädagogische Qualifikationsprofil, dem die Weihen einer akademischen Ausrichtung und Anerkennung verwehrt geblieben sind. Im Unterschied dazu lässt sich die Geschichte sämt-

licher Lehramts-Ausbildungen als ein lang anhaltender Aufstieg bis zu einer nahezu vollständigen Verlagerung an die Universitäten bilanzieren (mit allen erwünschten Nebenwirkungen einer besseren Bezahlung, einer schlagkräftigeren Lobby, einer höheren Anerkennung, einer größeren Autonomie etc.).

Auch die Überführung der einstigen Fürsorger- und Jugendleiterinnen-Ausbildungen zu Diplompädagogik und Sozialarbeit – Studiengängen an den Hochschulen lässt sich als kontinuierliche Aufwärtsentwicklung nachzeichnen, weshalb heute alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe in nennenswertem Umfang hochschulausgebildetes Personal beschäftigen – außer den Kitas. Ein solcher Aufstieg wurde dem Arbeitsfeld und der Gruppe der einstigen „Kindergärtnerinnen“ bis heute vorenthalten, sie wurden bei allen Reformprojekten stets „übersehen“ und letzten Endes abgehängt. Allerdings haben die Berufsgruppe und ihre Interessenvertreter partiell auch gar keinen Aufstieg eingefordert; viele sind bis heute nicht überzeugt, dass dieser Weg sinnvoll ist.

Dennoch muss man – jenseits der Frage, ob Erzieherinnen besser als ihr Ruf sind (was ich im Kern bejahen würde) und ihre Ausbildung gewissermaßen grundlos auf der Fachschulebene festsetzt (was auf mich ebenfalls plausibel wirkt) – konstatieren, dass das Personal der Kitas das hehre Ziel „die Besten für die Jüngsten“ nicht wirklich erfüllt.

Die prognostizierte Personalknappheit

Insbesondere wegen des U3-Ausbaus liegt es nahe, unter Verwendung empirischer Erkenntnisse zu überlegen, ob und wenn ja, in welchem Umfang ein Fachkräftemangel droht. Wenn man für den August 2013 eine Personalbedarfsprognose macht, muss man zahlreiche Annahmen treffen (Rauschenbach/Schilling 2010). Es beginnt bei der Frage, wie viele Kinder es in den jeweiligen Jahren geben wird, und geht weiter mit der Frage, wie viele Eltern dann tatsächlich einen Betreuungsplatz nachfragen. Zudem sind Voraussagen dazu nötig, wie viele Erzieherinnen bis 2013 in Rente gehen und wie viele etwa aus anderen Gründen vorzeitig aus dem Arbeitsfeld abwandern. Und schließlich gilt es zu klären, wie viele neu ausgebildete Fachkräfte bereitstehen und wie viele von diesen überhaupt bereit wären, in einer Kita zu arbeiten.

Nach den jüngsten Berechnungen, die zu all diesen Punkten plausible Annahmen treffen, wird im August 2013 in Westdeutschland vermutlich eine Größenordnung von 15.000 bis 20.000 ausgebildeten Mitarbeitern fehlen, sofern die Kreise und Gemeinden im Schnitt insgesamt die 37-Prozent-Quote erreichen. 15.000 bis 20.000 Erzieherinnen und Erzieher – das wären fast mehr, als noch im Schuljahr 2006/07 eine dementsprechende Ausbildung begonnen haben. Gleichzeitig sind aber in den Kitas mehr als 300.000 Erzieherinnen beschäftigt – was bedeutet, dass in Anbetracht dieser Relation von knapp 20.000 zu weit mehr als 300.000 Beschäftigten das medial gerne propagierte Katastrophenszenario „Kita mit Kindern, aber ohne Personal“ nicht ganz realistisch ist (Schilling 2012).

Allerdings wird es mit ziemlicher Sicherheit regional sehr unterschiedliche Effekte geben. In manchen Regionen – vor allem in Ostdeutschland – werden die Einrichtungen von Personalmangel wenig bis nichts bemerken; in anderen Regionen, vor allem in westdeutschen Metropolregionen, werden die Arbeitgeber in schwierige Situationen geraten – was sich heute schon abzeichnet – und partiell möglicherweise auf die Zuwanderung qualifizierten Personals aus dem Osten Deutschlands hoffen.

Die Größenordnung von 15.000 bis 20.000 fehlenden Personen in den Kitas lässt sich jedenfalls in zwei Richtungen ausdeuten: Zum einen ist sie eine Mahnung an die politisch Verantwortlichen, noch mehr Engagement bei der Personalrekrutierung zu entwickeln. Möglicherweise lassen sich die hohen Teilzeit-Quoten der Fachkräfte durch angemessene Anreize reduzieren; möglicherweise sind auch Aussteigerinnen aus früheren Jahren bereit, nach Auffrischkursen wieder in einer Kita zu arbeiten. Zum anderen muss man aber auch konstatieren, dass diese Zahl einen limitierenden Charakter hat. In den nächsten Jahren wird man – vor allem in Westdeutschland – keine Personalsituation vorfinden, in der alles Wünschenswerte machbar sein wird. Es zeichnen sich qualitative und personelle Zielkonflikte ab, die im Zweifelsfall auch zu unerfreulichen, zweitbesten Entscheidungen führen, etwa bei der Gewinnung zusätzlichen Personals, beim Betreuungsschlüssel, bei den Standards, sprich: in den so wichtigen Fragen einer im Kern unverzichtbaren Strukturqualität. Bei diesen Themen sind Kontroversen vorprogrammiert.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Rauschenbach, Thomas (2012): Aufwachsen in Deutschland – Bildung zwischen Chance und Risiko. Vortrag beim 10. Thüringer Bildungssymposium, Erfurt, 12. Mai 2012 (Folienauswahl unter www.bs.th.schule.de/home/images/stories/bildsymp2012/dokumente/01_rauschenbach.pdf, abgerufen am 6.8.2012)
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2010): Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. München.
- Schilling, Matthias (2012): Personalbedarfsberechnung für den Bereich Kindertagesbetreuung für den Zeitraum von März 2011 bis August 2013. Dortmund.
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011, Wiesbaden.
- Tietze, Wolfgang, et al. (2012): Nubbek. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Berlin.

Kinderarmut und Inklusion.

Das Bildungspaket als Strategie zur Verringerung von Ausgrenzungsmechanismen aus dem schulischen Alltag?

Mit dem Urteil vom 9. Februar 2010 erklärte das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) die Regelleistungen für arme Kinder im SGB II und SGB XII, die ihren materiellen Lebensunterhalt absichern sollen, für verfassungswidrig. Der Gesetzgeber hatte vernachlässigt, die Leistungshöhe auf der Grundlage einer Untersuchung kindlicher Bedürfnisse festzulegen, wie es grundgesetzlich gefordert wird. Hingegen hatte er den Kindern lediglich einen prozentualen Anteil an den erwachsenenspezifischen Geldleistungen zugesprochen. Vor diesem Hintergrund wurde der Gesetzgeber aufgefordert, seine Regelungen zu überarbeiten insbesondere auch mit Blick auf die bis dahin unbeachtete Dimension der Bildung. Seit dem 1. Januar 2011 haben Eltern nun Anspruch auf diverse bildungsbezogene Unterstützungsleistungen für ihre Kinder, die im sog. Bildungs- und Teilhabepaket zusammengefasst sind. Neben den Sozialgeld- (SGB II) und Sozialhilfe-(SGB XII)Empfängern besitzen auch Kinderzuschlags- und Wohngeldbezieher diese Leistungsberechtigung. Die genannten Gruppen zählen unter Anwendung der europäischen Armutsgrenze (60 % des Medianeinkommens des jeweiligen Heimatlandes) zumeist zum Kreis der von Armut Betroffenen. Das Bildungspaket hat damit auch die Aufgabe einen Beitrag

zur Verringerung der Folgen von Kinderarmut zu leisten.

Fraglich bleibt, inwieweit das Bildungs- und Teilhabepaket tatsächlich seinem eigenen Anspruch gerecht werden kann, „[...] die materielle Basis für die Chancengerechtigkeit der Kinder und Jugendlichen im Grundsicherungsbezug bereit[zu]stellen, die nachhaltige Überwindung von Hilfebedürftigkeit durch Bildung [zu] ermöglichen und für die Beendigung gesellschaftlicher Exklusionsprozesse [zu] sorgen.“ (Lenze 2011b, S. 17) Dieser Problematik soll nachfolgend mit Blick auf die unterschiedlichen Auswirkungen von finanzieller Unterversorgung nachgegangen werden. Dazu werden in einem ersten Schritt die Inhalte des Bildungs- und Teilhabepakets zusammenfassend dargestellt. Nachfolgend werden die Einflussfaktoren auf die Bewältigung von finanzieller Unterversorgung diskutiert. Auf dieser Grundlage können in einem dritten Schritt verschiedene Armutstypen vorgestellt werden. Diese dienen im vierten Kapitel zusätzlich zu der kritischen Überprüfung des Bildungs- und Teilhabepakets der Diskussion, inwieweit das Bildungs- und Teilhabepaket zu einer Verbesserung der Bildungschancen von armen Kindern und einer Verringerung von Exklusionsprozessen beitragen kann.

1. Das Bildungs- und Teilhabepaket im Rahmen der Existenzsicherungsleistungen

Das Bildungs- und Teilhabepaket gilt als Teilleistung zur Sicherung des soziokulturellen Existenzminimums von Kindern, deren Eltern den Lebensunterhalt ihrer Kinder nicht selbständig zu sichern im Stande sind. Nach dem aktuellsten Existenzminimumbericht der Bundesregierung beträgt die Höhe des Existenzminimums im Jahre 2012 für Kinder 584 € (vgl. Deutscher Bundestag 2011, S. 5). Familien, die diese Mittel nicht aus eigenen Kräften für ihre Kinder aufbringen können, besitzen einen Anspruch auf sog. Existenz- oder Grundversicherungsleistungen. Auf der gesetzlichen Grundlage des SGB II, des SGB XII, des AsylbLG und des BAföG werden ihnen finanzielle Hilfen auf oder (knapp) unterhalb dieser Grenze zugesichert. Die Leistungshöhe für Sechs- bis unter 15-Jährige im SGB II und SGB XII beträgt 251 €. Hinzu kommen die tatsächlichen Kosten der Unterkunft und Heizung. Im AsylbLG werden Kindern Sach- und Geldleistungen von 238 € sowie die tatsächlichen Kosten der Unterkunft und Heizung zugestanden. Kin-

der, die von BAföG-Leistungen abhängig sind, wird ein Betrag von insgesamt 297 € zugesichert.

Darüber hinaus erhalten Kinder, die Ansprüche im SGB II, SGB XII, § 6a BKGG, WoGG und im AsylbLG¹ geltend machen können, zusätzliche Leistungen durch das Bildungs- und Teilhabepaket. Dieses setzt sich zusammen aus insgesamt sechs Einzelleistungen:

- (1) Die Kosten für *eintägige Schulausflüge und mehrtägige Klassenfahrten* werden in tatsächlicher Höhe übernommen (vgl. § 28 Abs. 2 SGB II; § 34 Abs. 2 SGB XII).
- (2) Für den sog. *persönlichen Schulbedarf* wie Schulranzen oder -rucksack, Sportzeug sowie Schreib-, Rechen- und Zeichenmaterialien werden insgesamt 100 € pro Schuljahr ausgezahlt (vgl. § 28 Abs. 3 SGB II; § 34 Abs. 3 SGB XII).
- (3) Eine Übernahme der tatsächlichen Aufwendungen für die *Schülerbeförderung* wird – unter speziellen Voraussetzungen – gewährt (vgl. § 28 Abs. 4 SGB II; § 34 Abs. 4 SGB XII).
- (4) Über die Anspruchsgrundlage der § 28 Abs. 5 SGB II; § 34 Abs. 5 SGB XII können die Kosten für die sog. *außerschulische Lernförderung* erstattet werden.

¹ Hier müssen jedoch spezielle Voraussetzungen erfüllt sein.

- (5) Um eine Teilnahme an einer in schulischer Verantwortung angebotenen *Mittagsverpflegung* zu gewähren, können die Leistungsberechtigten Mehrbedarfe beantragen (vgl. § 28 Abs. 6 SGB II; § 34 Abs. 6 SGB XI).
- (6) Für *außerschulische Bildungsaktivitäten* (Musikunterricht, Mitgliedschaften in Vereinen in den Bereichen Sport, Spiel, Kultur und Geselligkeit sowie vergleichbare Kurse oder Aktivitäten kultureller Bildung und die Teilnahme an Freizeiten) wird ein monatlicher Höchstbetrag von insgesamt zehn Euro (vgl. § 28 Abs. 7 SGB II; § 34 Abs. 7 SGB XI) in Form von Direktzahlungen oder Gutscheinen² gewährt.

2. Einflussfaktoren auf die Bewältigung von Armutslagen bei Kindern und ihren Familien

Familien, die Existenzsicherungsleistungen beziehen, sind nicht in jedem Falle erwerbslos, auch können sie über ein Einkommen verfügen, das durch staatliche Transferzahlungen aufgestockt werden muss, damit sie das soziokulturelle Existenzminimum erreichen. Folglich setzt sich das monatlich verfügbare Einkommen armer Haushalte nicht nur aus Existenzsicherungsleistungen zusammen, sondern in vielen Fällen auch zu verschiedenen Teilen aus Erwerbseinkommen, aus staatlichen oder privaten Transferleistungen, aus Einnahmen durch Zinsen sowie aus Vermietung oder Verkauf. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es sich bei Transferleistungsempfängern nicht nur um arbeitslose Haushalte handelt, sondern auch um Familien, die aus unterschiedlichen Gründen auf existenz-

sichernde Transferleistungen angewiesen sind. Dies trifft beispielsweise bei Krankheit zu, weil sie in prekären Beschäftigungsverhältnissen angestellt sind oder weil sie sich noch in Ausbildung befinden. All diese Formen bergen verschiedene Belastungssituationen für die im Haushalt lebenden Kinder. Dabei gilt es nach der Feststellung einer Armutssituation, das heißt einer finanziellen Unterversorgungslage in einer Familie, den Blick auf weitere Lebenslagen auszuweiten und somit auch das Bewältigungsverhalten der Eltern. Zudem sind weiterhin die Folgen für die Kinder und ihre Bewältigungsstrategien zu untersuchen, um anschließend aufzeigen zu können, inwieweit sozialpolitische Maßnahmen – wie im vorliegenden Falle das Bildungs- und Teilhabepaket – zur Verbesserung der Lebenslagen dieser Kinder beitragen können. Die Effekte des heterogenen Umgangs mit finanziellen Unterversorgungslagen lassen sich in den verschiedenen Lebenslagenbereichen (z. B. Wohnen, Freizeit, Ernährung, Gesundheit, Bildung, soziale Teilhabe) erkennen. Gleichzeitig werden Benachteiligungen innerhalb der Dimensionen sowohl von Eltern als auch von Kindern durch differentes Verhalten auszugleichen versucht (vgl. dazu Hock et al. 2000a, S. 134–136 und Richter 2000).

Grundlegend konnte im Rahmen der AWO-ISS-Studie bezüglich des Bewältigungsverhaltens von Eltern festgestellt werden, dass dieses „von ihren personalen Ressourcen, ihrer Biografie, vom Umfang und der Dauer der Armutssituation, aber auch von der Perspektive oder schlicht: der Hoffnung, Erfolge in ihren Bemühungen zu sehen und eine bessere Zukunft zu erreichen“ (Hock et al. 2000a, S. 135) abhängt. Darüber

² Diese Leistungsform findet auch bei den Schulausflügen, der Lernförderung und der Mittagsverpflegung Anwendung.

hinaus bewältigen Eltern eine neu eintretende Armutssituation vornehmlich durch Einschränkungen ihrer eigenen Interessen, was zumeist in ein hohes Maß an Unzufriedenheit, Stress und Sorgen mündet. Erst wenn die familiäre Situation von diesen Faktoren dominiert wird, ergeben sich neben den materiellen Einschränkungen auch erkennbare Auswirkungen, negative Folgen bei den Kindern (vgl. Hock et al. 2000a, S. 135).

Neben den dargestellten Einflussfaktoren wird das kindliche Bewältigungsverhalten auch durch ihr Alter, ihren Entwicklungsstand und ihre persönlichen Ressourcen sowie ihre eigenen Einstellungen und Haltungen mitbestimmt (vgl. Hock et al. 2000a, S. 15; Betz 2008, S. 16; Richter 2000).

Weiterhin ist die kindliche und familiäre Lebenssituation vom Grad des Eingebundenseins in soziale Netzwerke (verwandtschaftlich, freundschaftlich und institutionell) sowie den vorherrschenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt. Durch die sozialen Netzwerke werden den Eltern öffentliche und private Unterstützungsleistungen beispielsweise in Form von emotionalem Beistand, materiellen und/oder immateriellen Hilfen geboten (vgl. Hock et al. 2000a, S. 16–17). Maßgeblichen Einfluss auf die familiäre (Armutsbewältigungs-)Situation nehmen beispielsweise derartige gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie die Höhe der Löhne und Gehälter, das Vorhandensein von Arbeitsplätzen, die bestehende Infrastruktur, die Verfügbarkeit und die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Kita-Plätzen, Beratungsangeboten, Gesundheitsdiensten und Freizeiteinrichtungen (vgl. Hock et al. 2000a, S. 16–17).

Diese Vielzahl an Einflussfaktoren auf die familiäre und kindliche Lebenssituation,

die jeweils in unterschiedlicher Intensität auftreten, macht deutlich, dass sich Armut im Sinne einer finanziellen Unterversorgungslage auf die weiteren Lebenslagenbereiche nicht in gleicher Weise auswirkt. Bei Familien, die in Armut leben, kann folglich nicht von einem „Protoarmutstyp“ gesprochen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass differente Umgangs- und Bewältigungsmuster von Armut bestehen. Meier/Preuß/Sunnus (2003) konnten genau dies, durch ihre qualitative Untersuchung von Haushalten, die in finanzieller Deprivation leben, aufzeigen. Zu gleichen Erkenntnissen kommen auch die Autoren der AWO-ISS-Studie (Hock et al. 2000a), die sich jedoch vordergründig auf Kinder in von Armut betroffenen Haushalten konzentrieren und vor diesem Hintergrund zu einer differenten Kategorisierung gelangen. Zudem nehmen sie keine so dezidierte Darstellung der Armutstypen wie Meier/Preuß/Sunnus vor, ihre Stichprobe ist geringer und sie gehen mehr auf außerfamiliäre Aspekte, wie Netzwerke und Rahmenbedingungen ein als Meier/Preuß/Sunnus, die sich vermehrt mit der Situation im Haushalt sowie den Lebenslagedimensionen auseinandersetzen. Daher konzentriert sich die nachfolgende Untersuchung vornehmlich auf die Ergebnisse der Studie von Meier/Preuß/Sunnus.

3. Familiäre Bewältigungsmuster bei finanziellen Unterversorgungslagen

Meier/Preuß/Sunnus (2003) gelangen durch ihre Untersuchung zu einer Unterteilung der Haushalte in vier Armutstypen. Dabei handelt es sich um die ‚verwalteten Armen‘, die ‚erschöpften Einzelkämpfer‘, die ‚ambivalenten Jongleure‘ und die ‚vernetzten Aktiven‘.

Die ‚verwalteten Armen‘ zeichnen sich insbesondere durch langjährig andauernde Arbeitslosigkeit (v. a. über mehrere Generationen hinweg) und sehr geringe Alltagskompetenzen aus. Sie verlieren immer mehr die Fähigkeit ihren Tag zu strukturieren, das heißt morgens zu einem bestimmten Zeitpunkt aufzustehen, einer Erwerbstätigkeit oder Ausbildung nachzugehen und für die verbleibende Zeit des Tages alle weiteren Termine zu planen (vgl. Meier et al. 2003, S. 337). Kinder dieser Eltern stehen vor der Herausforderung ihren vorstrukturierten Tag größtenteils allein bewältigen zu müssen. Die Eltern achten oft nicht darauf, dass ihre Kinder pünktlich aufstehen und im Unterricht erscheinen. Die Kinder bereiten im besten Fall ihr Frühstück und ihre Schulbrote selbst zu. Zudem sind die Eltern dieses Armutstyps „weder mental noch alltagspraktisch in der Lage, ihren Kindern Daseinskompetenzen wie Bindungs- und Konfliktfähigkeit, Durchhaltevermögen, emotionale Stabilität oder haushälterische Grundkompetenzen zu vermitteln. Selbst bei gutem Willen besteht eine ausgeprägte Hilflosigkeit, den Kindern zum Schulerfolg zu verhelfen, was ... [durch] die problematischen elterlichen Schul- und Ausbildungskarrieren“ (Meier et al. 2003, S. 331) bedingt ist. Es kann vermutet werden, dass es sich bei den ‚verwalteten Armen‘ vornehmlich um SGB II-BezieherInnen handelt, die größtenteils bereits vor der Hartz-Reform von Arbeitslosen- und/oder Sozialhilfe abhängig waren.

Unter dem zweiten Armutstyp werden diejenigen Familien zusammengefasst, die trotz Erwerbstätigkeit die Armutsgrenze nicht überschreiten. Meier/Preuße/Sunnius bezeichnen diese als die „erschöpften Einzelkämpfer“. Sie stehen vor der besonderen Herausforderung, neben ihrer – in

den meisten Fällen vorhandenen – Vollzeitbeschäftigung auch die familiären und haushaltsbezogenen Aufgaben zu erfüllen sowie gleichzeitig mit den geringen finanziellen Mitteln zu wirtschaften. Teilweise wird diese Situation noch erschwert durch im Haushalt lebende pflegebedürftige Familienmitglieder. Aufgrund des Erwerbstätigenstatus erhalten sie darüber hinaus keine oder nur in seltenen Fällen Vergünstigungen bei Gebühren oder Eintrittspreisen, weswegen sie letztlich im Vergleich zu Transferleistungsempfängern mit einer noch geringeren ökonomischen Ausstattung zurechtkommen müssen. Von offizieller Seite (insbesondere den zuständigen Ämtern) fühlen sie sich oft allein gelassen, da diese ihnen in der Regel keine oder unangemessene Angebote unterbreiten (vgl. Meier et al. 2003, S. 332). So genügen einer alleinerziehenden Mutter, die als Verkäuferin tätig ist, beispielsweise keine Betreuungsangebote, die ihr lediglich Montag bis Freitag von acht bis siebzehn Uhr zur Verfügung stehen. Weiterhin ergibt sich für die Betroffenen aufgrund der Mehrfachbelastungen im beruflichen und familiären Alltag ein erhöhter psychischer Stress, der sich auch auf das Familienklima auswirken kann (vgl. Walper 1999, S. 327). Die individuellen und partnerschaftlichen Belastungen können zu Beeinträchtigungen im Erziehungsverhalten führen. Dies zeigt sich zum Beispiel in einer ungenügenden Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse, einem unzureichenden elterlichen Ansprechen der verbalen und nonverbalen kindlichen Äußerungen, einem „mangelnden Eingehen auf kindliche Aktivitäten und deren unzureichende förderliche Unterstützung sowie als willkürliche, hart strafende Erziehungsform“ (Weiß 2000, S. 59). Mit Blick auf den Bezug staatlicher Transferleis-

tungen ist für diesen Armutstyp zu vermuten, dass sie über das WoGG und den § 6a BKGG (Kinderzuschlag) Ansprüche geltend machen können, dies aber beispielsweise aus Unwissenheit, Scham, mangelnder Zeit nicht in allen Fällen tun (vgl. BMFSFJ 2008, S. 13). Es handelt sich hierbei um Leistungen, die auf die Beibehaltung einer (niedrig entlohnten) Erwerbstätigkeit zielen und daher gering über dem staatlich festgesetzten Existenzminimum liegen (vgl. Kokemoor 2010, S. 187). Vor diesem Hintergrund sind in der nachfolgende Untersuchung sowohl die EmpfängerInnen als auch die anspruchsberechtigten Nicht-BezieherInnen zu berücksichtigen und die damit verbundenen Folgen differenziert zu behandeln. Charakteristisch für den dritten Armutstyp – die ‚ambivalenten Jongleure‘ – sind die sequenziellen Armutserfahrungen, die vorwiegend aufgrund risikobehafteter Entscheidungen entstehen, zum Beispiel durch die Anmietung einer teuren Wohnung kurz vor Ende eines befristeten Arbeitsverhältnisses oder durch die Aufnahme eines Kredites ohne die finanziellen Verpflichtungen für die Zukunft gründlich zu durchdenken. Sie verdrängen mögliche negative Konsequenzen oder hoffen auf eine positive Entwicklung. Die ‚ambivalenten Jongleure‘ treffen demnach Entscheidungen, die üblicherweise als unvernünftig bezeichnet werden, weshalb sich aus einer einst positiven eine negative Situation entwickelt hat (vgl. Meier et al. 2003, S. 334). Charakteristisch für diesen Armutstyp ist weiterhin, dass sie trotz großer finanzieller Schwierigkeiten keine professionelle Hilfe (v.a. Schuldnerberatungsstellen) in Anspruch nehmen. Die materiellen Probleme führen bei den Betroffenen zusätzlich zu starken psychischen Belastungen (vgl. Meier et al. 2003, S. 301–302). Dies wirkt sich wie

bei den ‚verwalteten Armen‘ – gerade auch durch innerfamiliäre Spannungen und Konflikte, die auch das Erziehungsverhalten beeinflussen können, aus. Sie besitzen aber grundlegende Alltagskompetenzen, wie Eigenverantwortlichkeit, Wahrnehmung der Bedürfnisse ihrer Kinder oder auch geeignete Alltagsstrukturen für die Versorgung des Haushaltes. Ihnen fehlt jedoch das vorausschauende Denken, um Konsequenzen ihres Handelns realistisch einzuschätzen (vgl. Meier et al. 2003, S. 309). Auf der Grundlage der dargestellten Merkmale ist zu vermuten, dass die ‚ambivalenten Jongleure‘, sofern sie sich in einer Armutssituation befinden, im ersten Jahr nach Eintritt der finanziellen Unterversorgungslage von Arbeitslosengeld I leben und anschließend – aber zumeist nur über einen kurzen Zeitraum – von SGB II-Leistungen abhängig sind.

Bei den ‚vernetzten Aktiven‘ handelt sich meist um alleinerziehende Mütter, die noch studieren oder über ein abgeschlossenes Studium verfügen, aber (noch) keine existenzsichernde Erwerbstätigkeit besitzen. Trotz teilweise schwerer persönlicher Enttäuschungen versuchen sie den Alltag mit ihren Kindern bestmöglich zu gestalten. Sie sind in ein unterstützendes familiäres Netzwerk eingebunden und/oder nutzen institutionelle Hilfen selbstbewusst und integrieren diese aktiv in ihren Alltag. Dies rührt vornehmlich auch daher, dass die ‚vernetzten Aktiven‘ stabile Persönlichkeiten mit starkem Selbstbewusstsein und hohem Energiepotenzial sind, die vielfältige Daseins- und Alltagskompetenzen besitzen (vgl. Meier et al. 2003, S. 335). Sie kennen ihre sozialrechtlichen Ansprüche zur Verbesserung ihrer Situation und nutzen die Möglichkeiten in vollem Umfang. Scheitern sie an einer Stelle, nutzen sie

andere Wege (z. B. Frauenbeauftragte oder KommunalpolitikerInnen), um ihre Ziele zu erreichen (vgl. Meier et al. 2003, S. 302–303). Darüber hinaus unterstützt sie ihr Netzwerk sowohl durch direkte Geldleistungen sowie Sach- und Dienstleistungen, wie zum Beispiel verlässliche und regelmäßige Betreuung der Kinder oder die kostenlose Mitbenutzung eines PKW. Fällt jedoch eine einzige (familiäre) Bezugsperson (z. B. durch Tod oder Krankheit) aus ihrem Arrangement aus, ist die bestehende Alltagsbewältigung bedrohlich gefährdet (vgl. Meier et al. 2003, S. 303–304). Aufgrund ihres Ausbildungsstatus bleibt anzunehmen, dass es sich bei dieser Personengruppe um BezieherInnen von Leistungen nach dem BAföG handelt. Haben sie ihr Studium bereits abgeschlossen, empfangen sie aller Voraussicht nach SGB II-Leistungen.

Zusammenfassend kann anhand dieser Typenbildung gezeigt werden, dass materielle Unterversorgungen im Sinne von Armutsbetroffenheit nicht zu gleichen Konsequenzen für alle Familien und ihre Kinder führt. Je nach individuellen und netzwerk-spezifischen Ressourcen kommt es zu keinen bis hin zu sehr starken Auswirkungen auf die verschiedenen Lebenslagen. Es gilt folglich eine differenzierte Betrachtung der Auswirkungen auf alle Bereiche vorzunehmen und dabei die familienspezifischen Besonderheiten zu beachten.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass die vier Armutstypen nicht ausschließlich von denselben Transferleistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes abhängig sind, sondern vornehmlich von unterschiedlichen. Zudem fällt bei genauer Betrachtung auf, dass LeistungsempfängerInnen nach dem AsylbLG und dem SGB XII nicht in die Armutstypen einzuordnen waren. Für die Asylbewerberleistungs-

bezieherInnen ist dies damit begründbar, dass Meier/Preuße/Sunnus diese Gruppe bewusst aus ihrer Untersuchung ausgeschlossen haben (vgl. Meier et al. 2003, S. 159–160). Diese Gruppe wird jedoch in der AWO-ISS-Studie aufgegriffen und als eigenständiger Armutstyp beschrieben. Ihre Besonderheiten bestehen darin, dass ihre gesamte Lebenssituation von ihrem unsicheren Aufenthaltsstatus bestimmt wird. Zum Zeitpunkt der Untersuchung lag die Höhe der Unterstützungsleistungen noch weit unter denen anderer ökonomisch deprivierter Gruppen. Seit dem BVerfG-Urteil aus dem Jahre 2012 (BVerfG, Urteil vom 18.07.2012) erhalten sie vorübergehend zumindest annähernd die gleichen Regelleistungen wie andere ExistenzsicherungsempfängerInnen. Aufgrund der nicht vorhandenen Arbeiterlaubnis können sie jedoch nicht selbst zur Sicherung ihres notwendigen Lebensunterhaltes beitragen. Zusätzlich zwingt sie die Angst vor einer drohenden Ausreise zum Sparen, um die damit verbundenen Kosten tragen zu können. Diese permanente Unsicherheit wirkt sich negativ auf die Eltern aus und kann üblicherweise auch vor den Kindern nicht verborgen gehalten werden. Die mangelnden Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur erlauben es ihnen kaum, ihren Kindern gerade im Bildungsbereich behilflich zu sein. Institutionelle Unterstützung erhalten sie, wenn überhaupt, dann nicht in dem Maße, wie sie es tatsächlich benötigen. Trotz der massiven Problemlagen weisen die AsylbewerberleistungsempfängerInnen sehr gute Alltagskompetenzen v. a. auch im Umgang mit den äußerst geringen finanziellen Mitteln auf.

Eine Einordnung der SGB XII-EmpfängerInnen in einen der beschriebenen Armutstypen erscheint problematisch. Bei den

Leistungsberechtigten handelt es sich um Personen, „die ihren notwendigen Lebensunterhalt nicht oder nicht ausreichend aus eigenen Kräften und Mitteln, insbesondere aus ihrem Einkommen und Vermögen, bestreiten können“. (§ 19 Abs. 1 SGB XII) Dabei handelt es sich vorwiegend um erwerbsgeminderte Personen, d.h. um diejenigen, die nicht mehr als drei Stunden am Tag arbeiten können (vgl. Wahrendorf 2010, Rn. 21) oder wegen ihres Alters keiner Erwerbstätigkeit mehr nachgehen, aber ihre Einkünfte zu gering sind, um ihr soziokulturelles Existenzminimum abschließend sichern zu können. Aufgrund der zu geringen Kenntnisse über die Alltagsbewältigung und Lebenssituation dieser Familien, da sie in den vorliegenden Studien keine Beachtung finden, wird diese Gruppe nachfolgend ausgeschlossen. Statistische Untersuchungen zur Empfängerquote von Kindern zeigen einen sehr geringen Anteil SozialhilfebezieherInnen unter den Kindern (ca. 0,2 % der Altersgruppe), so dass hier lediglich eine kleine Gruppe vernachlässigt werden muss.

4. Das Bildungs- und Teilhabepaket als Strategie gegen (bildungsbezogene) Chancengleichheit und zur Verringerung von Exklusionsprozessen von armen Kindern

Im Folgenden dient das Bildungs- und Teilhabepaket der Veranschaulichung, mit welchen Beeinträchtigungen und Problemen Kinder aus finanziell deprivierten Haushalten umgehen müssen. Diese werden zum einen auf die verschiedenen Armutstypen bezogen und die Logik ihrer spezifischen Verhaltensweisen erfasst. Zum zweiten wird der Versuch unternommen, anhand dieser Typen zu untersuchen, inwieweit ge-

sellschaftliche Exklusionsprozesse vermieden und die Chancengleichheit der Betroffenen tatsächlich durch das Bildungs- und Teilhabepaket im Vergleich zu nicht-armen Kindern verbessert werden kann. An einzelnen Stellen wird außerdem aufgezeigt, mit welchen Möglichkeiten und Schwierigkeiten Schule und LehrerInnen dabei umgehen müssen.

Ausgehend vom Bildungs- und Teilhabepaket werden diese Fragen diskutiert. Dabei folgt die Darstellung der sechs Maßnahmen nicht der gesetzlichen Reihenfolge. Sie werden vielmehr nach ihrem – durch den Gesetzgeber als vordergründig bewerteten – Ziele: (1) der Verbesserung der Bildungschancen und (2) der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft geordnet. Mit der Logik des Gesetzgebers sind diese sechs Leistungen anzusehen als die materiellen Grundbedürfnisse von Kindern im Bereich Schule. Wegen des abschließenden Leistungskataloges muss davon ausgegangen werden, dass der Gesetzgeber keine weiteren Möglichkeiten zur materiellen Verbesserung der Bildungssituation und Chancengleichheit für finanziell unterversorgte Kinder (an)erkennt.

4.1 Verbesserung der Bildungschancen

Zur Erhöhung der bildungsbezogenen Kompetenzen und Fähigkeiten stehen den Anspruchsberechtigten die drei Unterstützungsleistungen (1) der persönliche Schulbedarf (100 € pro Schuljahr für die materielle Basisausstattung), (2) die Übernahme von Kosten für die Schülerbeförderung und (3) die Lernförderung – im allgemeinen Sprachgebrauch auch als Nachhilfe bezeichnet – zur Verfügung.

Der persönliche Schulbedarf

Im Rahmen des persönlichen Schulbedarfes werden jeweils zu Beginn des Schuljahres 70 € und am Anfang des zweiten Schulhalbjahres 30 € für die Ausstattung der SchülerInnen mit Materialien für den Schulalltag (z.B. Schultasche, zusätzliche Bekleidung und Materialien für spezielle Fächer, Papier und Schreibgeräte) ausbezahlt. Diese Leistung muss nicht zusätzlich beantragt werden, sondern wird jeweils in dem Monat, in dem das Schul(halb)jahr beginnt, gemeinsam mit dem Regelbedarf ausgezahlt. Bereits im Jahre 2009 wurde genau diese Leistung als Schulstarterpaket im Rahmen des Konjunkturpaketes II eingeführt. Mit der Gesetzesreform im Jahre 2011 ist diese als Teilleistung in das Bildungs- und Teilhabepaket aufgenommen worden. Neu ist nun aber, dass im Rahmen der Regelbedarfsüberprüfung die bisher enthaltenen Ausgaben von monatlich 8,33 € für schulbezogene Positionen gestrichen wurden (vgl. Lenze 2011c, S. 373), wodurch eine materielle Schlechterstellung der leistungsberechtigten Kinder im Vergleich zu den vorherigen Regelungen herbeigeführt wurde. Inwieweit es dadurch zu einer Verschlechterung der Ausstattung mit Schulmaterialien bei diesen Kindern kommt, wird sich zukünftig zeigen. Zwar ist die Höhe des Kinderregelsatzes trotz Streichungen von Ausgabepositionen aus dem Regelbedarf nicht gemindert worden, somit liegt die Regelleistungshöhe für Kinder aktuell über dem errechneten Betrag. Eine Erhöhung und Anpassung an die Inflation soll aber erst dann erfolgen, wenn die Preise so weit gestiegen sind, dass eine Unterdeckung der Bedarfe vorliegt (vgl. Lenze 2011d, S. 8). Fraglich bleibt weiterhin, ob diese 100 € pro Schuljahr den tatsächlichen Bedarf decken. Das BVerfG wies in seinem Urteil

explizit darauf hin, dass der Gesetzgeber diesen empirisch zu ermitteln habe (vgl. BVerfG, Urteil vom 09.02.2010, Rn. 203), was dieser bisher noch nicht umgesetzt hat. Mit dieser ausdrücklichen Aufforderung werden die Zweifel des BVerfGs über die tatsächliche Bedarfsdeckung dieser unbegründet gesetzten Leistungshöhe deutlich. Demgegenüber argumentiert der Gesetzgeber, dass die Erfahrungen der LehrerInnen gezeigt haben, dass „die Ausstattung der SchülerInnen im Bezug existenzsichernder Leistungen nicht hinter der Ausstattung ihrer Altersgenossen zurückbleibt. Es ist von einer ganz überwiegend zweckentsprechenden und verantwortungsvollen Verwendung der Leistungen auszugehen.“ (Deutscher Bundestag 2010, S. 107) Bezüglich der materiellen Basisausstattung der Kinder kann damit ausgesagt werden, dass sie in der Praxis überwiegend gegeben ist und keine Differenzen zwischen armen und nicht-armen Kindern vorliegen. Gleichzeitig sind damit auch innerhalb der Armutstypen keine Unterschiede zu vermuten. Fraglich bleibt jedoch, ob die Leistungshöhe den tatsächlichen Bedarf abdecken kann oder ob arme Familien dafür bei anderen Bedarfen Einsparungen vornehmen.

Die Schülerbeförderung

Kosten für die Schülerbeförderung werden in den Bundesländern in der Regel nur bis zum Ende der Sekundarstufe (Sek.) 1 bezuschusst oder übernommen. Um Kindern aus Leistungsbezieherhaushalten den Zugang zu Gymnasien nicht aufgrund fehlender finanzieller Mittel für die schulbedingten Fahrtkosten zu verwehren, werden nun die tatsächlichen Aufwendungen unter speziellen Voraussetzungen übernommen. Für Kinder in der Sek. 1, die le-

diglich einen Kostenzuschuss erhalten, besteht die Möglichkeit einer Erstattung der gesamten Kosten. Eine Anspruchsbe-
rechtigung liegt dann vor, wenn die Kinder die nächstgelegene Schule des gewählten Bildungsganges nutzen, sie tatsächlich auf kostenpflichtige Verkehrsmittel aufgrund der Entfernung angewiesen sind, nicht bereits Dritte die Ausgaben übernehmen und die Kosten nicht aus dem Regelbedarf bestritten werden können (vgl. § 28 Abs. 4 SGB II).

Diese Maßnahme zur Verringerung des starken Zusammenhanges von sozialer Herkunft und Bildungschancen scheint auf den ersten Blick ein positiver Ansatz zu sein. Jedoch bleibt hier unberücksichtigt, dass sie tatsächlich wohl kaum zu einer Erhöhung der Quote armer Kinder in Gymnasien beitragen mag. In aller Regel werden die Entscheidungen für oder gegen den Besuch eines Gymnasiums bereits wesentlich früher in der Bildungslaufbahn eines Kindes getroffen. Dabei spielen zwar auch finanzielle Gründe bei der Entscheidungsfindung der Eltern eine wesentliche Rolle (vgl. Deutscher Bundestag 2012, S. 93), jedoch ist zu vermuten, dass diese kaum an aufkommende Schülerbeförderungskosten in der Sek. 2 denken, da am Ende der Grundschulzeit in der Regel andere Aspekte, wie die Finanzierung von Schulausflügen/Klassenfahrten, Nachhilfeunterricht und Materialien, die implizit vorausgesetzt werden wie Computer, Internet etc. vordergründig bedacht werden.

Durchschnittlich ist die Chance für arme Kinder „um ca. 65 Prozent höher, die Hauptschule statt ein Gymnasium zu besuchen“. (Deutscher Bundestag 2012, S. 94) Bis zum Ende der Sek. 1 verringert sich der Anteil finanziell deprivierter Kinder an Gymnasien weiter (vgl. Deutscher Bun-

destag 2008, S. 69). Diese Leistung kann also lediglich denjenigen, die es geschafft haben, bis zum Ende der Sek. 1 an Gymnasien zu bleiben, zur Erleichterung der Entscheidung zur Beendigung des höchsten Schulabschlusses beitragen. Jedoch betrifft dies nur einen sehr geringen Teil der Leistungsberechtigten und kann nicht als großflächige Maßnahme zur Verbesserung der Chancengleichheit angesehen werden. Zudem ist anzunehmen, dass es sich hierbei vorwiegend um die Kinder der ‚vernetzten Aktiven‘ handelt, weniger um diejenigen Kinder der ‚erschöpften Einzelkämpfer‘ und der ‚ambivalenten Jongleure‘ und nur in Ausnahmefällen um Kinder der ‚verwalteten Armen‘ und der BezieherInnen von Asylbewerberleistungen, da eine Vielzahl an Studien belegen, dass der Bildungsstand der Eltern und der Migrationshintergrund einen sehr starken Einfluss auf die Auswahl des Schultyps besitzen (vgl. z.B. Deutscher Bundestag 2012, S. 92–94). Wie oben dargestellt nimmt der Bildungsstand der Armutstypen in der eben benutzten Reihenfolge ab.

Die Lernförderung

Ein Anspruch auf Kostenübernahme für die Lernförderung besteht nur in ganz speziellen Fällen, das heißt genau dann, wenn folgende fünf Voraussetzungen erfüllt sind: (1) das Angebot muss die schulischen Angebote ergänzen, (2) schulische Angebote wie Förderunterricht, Hausaufgabenhilfe etc. sind vorrangig in Anspruch zu nehmen, (3) die Lernförderung muss angemessen sein, d.h. kostengünstig, zu einem ortsüblichen Satz und es muss sich um eine konkret benötigte Fördermaßnahme handeln, (4) die Lernförderung muss geeignet sein, d.h. sie muss aufgrund einer guten Qualität wesentlich zur Erreichung der schul-

rechtlich festgelegten Lernziele beitragen und (5) die Lernförderung muss erforderlich sein, was bedeutet, dass den Kindern keine Möglichkeit der Selbsthilfe über das soziale oder schulische Netzwerk zur Verfügung steht sowie mit der Inanspruchnahme der Lernförderung das festgelegte Lernziel erreicht wird (vgl. Lenze 2011a, Rn. 20–21). Unter dem Begriff „festgelegtes Lernziel“ wird dabei die Versetzung in die nächste Klassenstufe verstanden. Damit in Verbindung steht, dass Lernförderung nicht (mehr) gewährt wird, wenn eine ausreichende Leistung (Note 4) erlangt ist oder wenn keine Möglichkeit der Versetzung in die nächste Klassenstufe mehr besteht. Zudem wird Nachhilfe auch nicht gewährt, wenn dadurch das Ziel, eine höhere Schulart zu besuchen, erreicht werden soll. Diese Logik widerspricht in starkem Maße dem eigentlichen Anspruch des Bildungs- und Teilhabepaketes zur Verbesserung der Chancengleichheit der Kinder im Leistungsbezug. (vgl. Lenze 2011c, S. 374)

Darüber hinaus zeigen verschiedene Studien immer wieder, dass einerseits gerade Kinder aus finanziell unterversorgten Haushalten aus ganz verschiedenen Gründen vor zum Teil sehr großen schulischen Schwierigkeiten stehen (vgl. IGLU; PISA; Deutscher Bundestag 2012), andererseits Nachhilfeunterricht in höherem Maße von der Mittel- und noch stärker von der Oberschicht in Anspruch genommen wird (vgl. Leven et al. 2010, S. 80–81). Nachhilfe wird dabei nicht vordergründig zur Erreichung einer Versetzung genutzt, sondern (a) um bei auftretenden schulischen Problemen frühzeitig Defiziten entgegen zu wirken und die Noten zumindest auf einem konstanten Niveau zu halten, (b) um die Erwartungshaltungen der Eltern zu befriedigen, in einer Schulart mitzuhalten, wofür die Kinder zum

Teil nicht die entsprechenden Fähigkeiten vorweisen können, (c) um das Leistungsniveau für eine höhere Schulart zu erreichen und dadurch zukünftig bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen sowie (d) aufgrund einer allgemeinen Skepsis gegenüber einer optimalen individuellen Förderung der Kinder im schulischen Kontext (vgl. Klemm und Klemm 2010, S. 9–10).

Bedenkt man an dieser Stelle, dass gerade die verwalteten Armen und die Asylbewerberleistungsbezieher wegen fehlender Bildung und Sprachkenntnisse sehr große Schwierigkeiten haben, ihre Kinder bei schulischen Aufgaben zu unterstützen, jedoch gerade in diesen Familien die Schüler zu finden sind mit den durchschnittlich schlechtesten schulischen Leistungen, ist eine derart eingeschränkte Leistungsgewährung unverständlich und trägt nicht zur Verbesserung der Bildungschancen bei.

Für die ‚vernetzten Aktiven‘ ist anzunehmen, dass sie aufgrund ihres hohen Bildungsstandes selbst individuelle Förderung vornehmen oder sich dafür über ihr soziales Netzwerk Unterstützung suchen, sobald sie bei ihren Kindern Probleme oder Schwierigkeiten feststellen.

Die ‚erschöpften Einzelkämpfer‘ verfügen zwar in der Regel mindestens über einen mittleren Bildungsstand, der sie durchaus auch dazu in die Lage versetzt, ihre Kinder bei schulischen Schwierigkeiten und Problemen zu unterstützen, jedoch mangelt es ihnen dafür an Zeit. Eine umfassende individuelle Förderung im schulischen Rahmen würde in der Bewältigung ihrer Problemlage helfen.

Über die ‚ambivalenten Jongleure‘ können aufgrund der unzureichenden Datenlage keine Aussagen getroffen werden.

4.2 Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben

Maßnahmen im Rahmen des Bildungspaketes, die insbesondere auf die Verbesserung der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben abzielen und nach Ansicht des Gesetzgebers zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung beitragen, benennt er in seiner Gesetzesbegründung als (1) die eintägigen Schulausflüge und die mehrtägigen Klassenfahrten, (2) die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung im schulischen Kontext und (3) die Übernahme von monatlich 10 € für außerschulische Bildungsaktivitäten wie Vereinssport, Musikunterricht oder Freizeiten.

Die eintägigen Schulausflüge und mehrtägigen Klassenfahrten

Leistungsberechtigten werden auf der Grundlage des § 28 Abs. 2 SGB II nach Antragstellung die tatsächlichen Kosten für eintägige Schulausflüge und mehrtägige Klassenfahrten erstattet. Dazu zählt der Gesetzgeber auch die Kosten für Ausstattungsgegenstände, die unmittelbar mit einer Klassenfahrt zusammen hängen wie z. B. bei einer Fahrt ins Skilager die Ausleihgebühren für Skier und Skihelm (vgl. Lenze 2011a, Rn. 9). Zusätzliches Taschengeld wird den Kindern dafür nicht zur Verfügung gestellt, dieses muss aus dem Regelbedarf aufgewendet werden. Dies begründet der Gesetzgeber damit, dass für die Verpflegung während der Fahrten keine Abzüge vorgenommen werden (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 104). Mit Blick auf die Regelleistung bedeutet das, dass den Kindern im Alter zwischen sechs und unter 15 Jahren damit täglich 3,10 € und den über 15 Jährigen 3,54 € zur Verfügung stehen. Bei einer fünftägigen Fahrt handelt

es sich dementsprechend um einen Betrag von 15,50 € bzw. 17,70 €. Inwieweit Kinder mit einer derartigen finanziellen Ausstattung ‚mit den Verhaltensweisen ihrer Klassenkameraden mithalten können‘, bleibt noch zu untersuchen. Sollte dies nicht der Fall sein, besteht eine erhöhte Gefahr des Ausschlusses aus dem Klassenverband, was wiederum zu psychischen Belastungen und einer damit verbundenen Beeinträchtigung der sozialen Entwicklung und des Wohlbefindens führen kann. Dies kann sich in Form von internalisierenden Eigenschaften wie Ängstlichkeit, Depressivität und Gefühlen der Traurigkeit und Hilflosigkeit sowie externalisierenden Verhaltensweisen wie Ärgerreaktionen und Aggressivität auswirken (vgl. Walper 2005, S. 172–173). Zudem würde damit auch das eigentliche Ziel der Leistung – die Verringerung von Exklusionsprozessen – nicht erreicht werden.

Die Erweiterung des ursprünglichen Mehrbedarfes für mehrtägige Klassenfahrten im SGB II und SGB XII mit der zusätzlichen Aufnahme der eintägigen Schulausflüge in den Leistungskatalog erfolgte vor dem Hintergrund, dass Kinder aus finanziell unterversorgten Haushalten immer seltener an den Schulausflügen aufgrund der damit entstehenden Kosten teilnahmen (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 104). Einer damit verbundenen Ausgrenzung der SchülerInnen aus dem Klassenverband sowie einer nachhaltigen negativen Prägung des Kindes in seiner Entwicklungsphase aufgrund der Nichtteilnahme soll mit dieser zusätzlichen Unterstützung entgegengewirkt werden (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 104). Der Gesetzgeber begreift diese Leistung – wie hier deutlich wird – nicht vordergründig als Bildungsförderung und vernachlässigt damit, dass im Rahmen der schu-

lischen Veranstaltungen, die außerhalb des Schulgebäudes stattfinden, neben der Förderung der Gemeinschaft und des Klassenklimas in der Regel auch schulische Inhalte vermittelt werden. Insbesondere eintägige Schulausflüge, wobei es sich in der Regel um Exkursionen handelt, dienen eher der Vertiefung eines speziellen Themas, das durch außerschulische Angebote veranschaulicht und intensiver erarbeitet werden soll. Mit der finanziellen Unterstützung insbesondere der eintägigen Schulausflüge bleibt ihnen daher diese wichtige Verbindung von verbildlichten schulischen Inhalten, die sonst in den meisten Fällen durch Schulbücher oder sprachliche Darstellungen der LehrerInnen vermittelt werden, nicht verschlossen. Gerade armen Kindern fehlen derartige Verbindungen zwischen schulischen Inhalten mit denjenigen Aktivitäten, die ihre Freizeit bestimmen. Sie nehmen diese Angebote (wie Besuche von Museen, Gedenkstätten, Urlaubsreisen mit Besichtigung von Sehenswürdigkeiten etc.) in ihrer Freizeit seltener in Anspruch als Kinder aus nicht armen Haushalten. Derartiges Wissen bringen sog. Mittel- und Oberschichtskinder bereits in den Unterricht mit ein und dieses wird zumeist auch von LehrerInnen implizit vorausgesetzt (vgl. Betz 2007, S. 177–181). Insbesondere auch vor diesem Hintergrund bietet die Leistung hohes Potenzial für alle Armutstypen mit Ausnahme der ‚vernetzten Aktiven‘ und der AsylbewerberleistungsempfängerInnen; sofern sie keinen Anspruch auf Leistungen zur Bildung und Teilhabe trotz gleicher finanzieller Deprivation wie die anderen Armutstypen haben.

Gerade für LehrerInnen tritt bezüglich dieser Leistung eine besondere Schwierigkeit auf. Die Kostenübernahme erfolgt in Form von Gutscheinen oder Direktzahlungen.

Im Vorfeld der Reise oder des Ausfluges hat die Schule eine Aufschlüsselung der vermuteten Aufwendungen bereit zu stellen, um evtl. bereits Gelder vom Jobcenter zu erhalten. Nach Rückkunft muss dann eine dezidierte Abrechnung aller Kosten eingereicht werden, um Fehlbeträge auszugleichen. Im Fall von Direktzahlungen werden sogar erst nach Eingang dieser Angaben die Kosten erstattet (vgl. Lenze 2011a, S. 12). Das heißt zum einen, dass die Schule teilweise in Vorleistung gehen muss, was insbesondere bei einem großen Anteil bezugsberechtigter SchülerInnen in einer Klasse zu großen Problemen führen kann und im schlechtesten Falle der ganzen Klasse derartige Fahrten versperrt. Zum zweiten sind gerade auch die LehrerInnen dazu aufgerufen, sich zu vergegenwärtigen, dass diese zusätzlichen Aufgaben, die mit einer eigenen, höheren Belastung einher geht und damit zu erhöhtem Stress und negativen Emotionen führen kann, an den gesetzlichen Bestimmungen liegt und nicht bei den Kindern und ihren Familien.

Die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung

Im Rahmen der Leistungen zur Unterstützung der Teilnahme einer gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung werden den SchülerInnen die tatsächlichen Kosten für das Essen gewährt, mit der Besonderheit, dass jeweils pro Mahlzeit ein Euro aus dem Regelbedarf selbst zu tragen ist (vgl. § 9 RBEG). Für die Gewährung der Leistung muss die Voraussetzung erfüllt sein, dass das Mittagessen in „schulischer Verantwortung angeboten, gemeinschaftlich ausgegeben und eingenommen“ (Lenze 2011a, Rn. 27) wird. Werden bspw. auf dem Schulhof in einem Kiosk belegte Brötchen angeboten, handelt es sich nicht um ein entsprechendes Angebot (vgl. Lenze 2011a,

Rn. 27). Auf den ersten Blick scheint der Gesetzgeber damit der Bedeutung von gesunder und regelmäßiger Ernährung für den Gesundheitszustand der Kinder Rechnung zu tragen und damit wiederum auch den starken Zusammenhang zwischen Gesundheit und schulischem Lernen in den Blick zu nehmen. Bei genauer Lektüre zeigt sich jedoch, dass er diese Maßnahme ganz anders begründet hat, was den Kreis der Nutzungsberechtigten stark einschränkt.

Die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung dient nach Ansicht des Gesetzgebers in erster Linie als „[...] ein wichtiges Element der sozialen Teilhabe in der Schule. Die Möglichkeit ebenso wie andere an Gemeinschaftsangeboten teilnehmen zu können, verhindert Ausgrenzungsprozesse und eventuelle Auswirkungen auf den schulischen Erfolg“ (Deutscher Bundestag 2010, S. 106). Im Rahmen dieser Leistung steht eine Verhinderung von Exklusion im Vordergrund, die jedoch nur in dem Falle ermöglicht wird, sofern die Schulen tatsächlich Angebote bereitstellen, die die Verpflegung der gesamten Schulklasse übernimmt. Nicht nachvollziehbar erscheint dabei allerdings, warum ein Kiosk oder ein Bäcker, die sich auf dem Schulhof oder in der unmittelbaren schulischen Umgebung befinden und Mittagsangebote zur Verfügung stellen, dies nicht zu leisten im Stande sein sollen. Verfügen die Kinder nicht über die finanziellen Mittel, um auch diese Möglichkeiten nutzen zu können, besteht in gleicher Weise die Wahrscheinlichkeit von Ausgrenzungsprozessen, wenn ihre Klassenkameraden diese Angebote regelmäßig in Anspruch nehmen. Darüber hinaus bleibt unverständlich, wie der Gesetzgeber zu der Annahme kommt, dass das Schulumittagessen höhere Kosten verursacht als eine durch die Familie bereitgestellte Mahl-

zeit, da immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die Kosten pro Person sinken, umso mehr Mahlzeiten zubereitet werden (vgl. Hauser 2008, S. 101).

Weiterhin konnte bereits 2007 festgestellt werden, dass die Regelbedarfe für eine gesunde und ausgewogene Ernährung in den Existenzsicherungsleistungen zu niedrig sind (vgl. Kersting und Clausen 2007). Zwar kann davon ausgegangen werden, dass Eltern die verfügbaren finanziellen Mittel vordergründig für die Grundversorgung verwenden, allerdings bleibt fraglich, ob sie ihre Kinder gesund ernähren und Einschränkungen in anderen Bereichen vornehmen oder ob sie vielmehr primär kostengünstige und sattmachende Nahrungsmittel wie Brot, Nudel- und Kartoffelprodukte kaufen. Eine gesunde Ernährung ist jedoch eine bedeutungsvolle präventive Maßnahme für die Verhinderung von (chronischen) Krankheiten sowie Zahnerkrankungen (vgl. Clausen 2009, S. 197–198). Gerade bei Kindern und Jugendlichen wird zudem eine ausgewogene und bedarfsgerechte Versorgung mit Nährstoffen für die Entwicklung der Körperfunktionen wie zum Beispiel des Immunsystems oder der geistigen Leistungsfähigkeit notwendig. Weiterhin nimmt die Ernährung einen bedeutenden Einfluss auf das Wohlbefinden von Menschen (vgl. Hempel 2006, S. 55).

Untersuchungen zum Ernährungsverhalten weisen immer wieder darauf hin, dass dieses vornehmlich mit dem elterlichen Bildungsstand und den vererbten Essgewohnheiten korreliert (vgl. Meier-Gräwe 2006, S. 22; Hempel 2006, S. 55). Zudem versuchen gerade auch einkommensschwache Eltern „ihre Kinder für die trostlose Lebenslage insgesamt wenigstens mit bestimmten erschwinglichen Lebensmitteln

(Süßigkeiten, Kuchen) zu entschädigen“ (Meier-Gräwe, S. 8).

Mit Blick auf die Bedeutung der Leistung für finanziell deprivierte Haushalte lässt sich feststellen, dass Zuschüsse zu einer gesunden Mittagsverpflegung durchaus positiv zu werten sind und insbesondere auch zu einer Verbesserung des Gesundheitszustandes und der Bildungschancen sowie einer Verminderung von Ausgrenzungsprozessen beitragen können. Jedoch werden die tatsächlichen Potenziale dieser Leistung durch die Einschränkung lediglich auf ‚in schulischer Verantwortung liegende gemeinschaftliche Mittagsverpflegungsangebote‘ nicht ausgeschöpft. Insbesondere für die Kinder aus den Haushalten der ‚verwalteten Armen‘ bestehen hier große Chancen. Oft liegt es an den Kindern selbst, ob und welche Verpflegung sie von zu Hause in die Schule mitbringen, da ihre Eltern diese Verantwortung meist frühzeitig abgeben. Erhielten sie die Möglichkeit, in der Schule oder in der schulischen Umgebung gesunde Nahrung zu erwerben, könnten dadurch beispielsweise Mangel- oder Unterernährung sowie die damit verbundenen Folgen verringert werden. Diese Familien sind jedoch nicht unter den Verdacht zu stellen, ihre Kinder bewusst gesundheitsschädigend zu ernähren. In aller Regel fehlen ihnen die entsprechenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Ansichten. Ohne das Wissen um die Folgen von Fehl- und Mangelernährung können sie die Auswirkungen für ihre Kinder nicht einschätzen. Ihnen ist in diesem Falle nicht bewusst, dass sie ihren Kindern dabei Chancen entziehen. Dies umso mehr, wenn sie glauben durch Besuche in Fast-Food-Restaurants am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Die außerschulischen Bildungsaktivitäten
Über den § 28 Abs. 7 SGB II können die Leistungsberechtigten monatlich insgesamt maximal 10 € in Form von Gutscheinen zur ‚Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft‘ beantragen. Es besteht auch die Möglichkeit die Gutscheine aufzusparen und für unregelmäßige und kostenintensivere Aktivitäten zu nutzen. Eingesetzt werden dürfen sie für (a) „Mitgliedsbeiträge in den Bereichen Sport, Spiel, Kultur und Geselligkeit“ und/oder (b) für „Unterricht in künstlerischen Fächern (z.B. Musikunterricht) und vergleichbare angeleitete Aktivitäten der kulturellen Bildung“ und/oder (c) für die „Teilnahme an Freizeiten“ (§ 28 Abs. 7 SGB II). Die Kosten für die Ausstattung im Rahmen der Freizeitangebote wie Musikinstrumente, Sportbekleidung etc. werden nicht übernommen, sondern müssen aus dem Regelbedarf aufgebracht werden. Problematisch erscheint dabei, dass die bisherigen Verbrauchsausgaben bzgl. der Freizeitaktivitäten nun komplett aus dem Regelbedarf gestrichen wurden und theoretisch keine Mittel mehr dafür zur Verfügung stehen. Damit entfällt die Möglichkeit der Nutzung von Angeboten, die nicht in institutioneller Verantwortung liegen. Freizeitaktivitäten in der Familie oder mit Freunden (z.B. Eintrittspreise für Museen, Zoo, Schwimmbad, Kino) werden dementsprechend nicht mehr im Rahmen des Regelbedarfes gefördert. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund problematisch, da Armutslagen umso besser bewältigt werden und zu geringeren negativen Folgen führen, wenn Familien ihre Freizeit durch gemeinsame Aktivitäten gestalten (vgl. Hock et al. 2000b, S. 18–19). Generell ist die Freizeitgestaltung von Kindern in besonderem Maße von der finanziellen Situation ihrer Eltern abhängig, da

arme Familien in diesem Bereich zuvörderst Einsparungen vornehmen (vgl. Wüstendörfer 2008, S. 27). Familien aus den oberen Schichten nutzen vorrangig kostenintensive und regelmäßige Angebote, während finanziell deprivierte Kinder ihre Zeit oft in der elterlichen Wohnung sowie dem nahen Umfeld verbringen (vgl. Leven et al. 2010, S. 100). Die quantitativ und qualitativ sehr unterschiedliche Nutzung der Freizeitangebote beeinflusst gerade auch den Bildungsstand, da sich Kinder in informellen Bildungskontexten ungeplant, implizit und beiläufig in der Regel aber interessengeleitet Wissen und Kompetenzen aneignen, welche insbesondere auch in der Schule von Bedeutung sind.

Studien zur Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hurrelmann und Andresen 2010) zeigen bspw. auf, dass Kinder aus finanziell unterversorgten Haushalten zwar bedeutend weniger in Sportvereinen aktiv sind als Kinder aus Familien mit existenzsicherndem Einkommen, jedoch nur ein geringer Unterschied zwischen dem Umfang sportlicher Aktivitäten in der Freizeit besteht (vgl. Leven und Schneekloth 2010, S. 108–110). Eine Streichung der Ausgaben für die Freizeitgestaltung aus dem Regelbedarf und eine Reduzierung der Möglichkeit, sportlichen Aktivitäten lediglich in Vereinen nachgehen zu können, verringert die Optionen der Kinder und wirkt unter Umständen sogar in eine entgegengesetzte Richtung, nämlich genau dann wenn nun den Kindern keine finanziellen Mittel mehr bspw. für ein Skateboard zur Verfügung stehen und sie dadurch aus der gleichaltrigen Gruppe ausgeschlossen werden.

Bezüglich der Auswirkungen dieser Leistung für die einzelnen Armutstypen können nachfolgende Aussagen getroffen werden:

Die ‚vernetzten Aktiven‘ verfügen über ein großes soziales Netzwerk, so dass sie ihren Kindern regelmäßig verschiedene informelle Bildungsaktivitäten bieten. Aufgrund der eingeschränkten finanziellen Mittel können sie allerdings nicht immer in gleichem Umfang wie ihre Freunde und Bekannten an Freizeitaktivitäten teilnehmen. Durch die Beschränkung der Leistung auf spezielle institutionelle Angebote und dem Wegfall der Unterstützung für allgemeine Freizeitaktivitäten erfolgt gerade für diese Familien eine weitere Verschlechterung ihrer Situation und unter Umständen auch negative Folgen für die Kinder.

Für Kinder der ‚verwalteten Armen‘ scheint diese Leistung auch kaum zu einer Verbesserung der Situation zu führen. Da ihr Wohl in der Regel mit Hilfe der Kinder- und Jugendhilfe abgesichert wird, nutzen sie bereits institutionelle Freizeitangebote insbes. auch im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Dass sie nun nach Einführung des Bildungs- und Teilhabepaketes ihre gewohnten Strukturen verlassen und beispielsweise eine Musikschule besuchen, scheint auch vor dem Hintergrund unwahrscheinlich, dass ihre Eltern kaum ihre eigenen Termine zu koordinieren im Stande sind und die Kinder dann unter Umständen zu den Institutionen bringen müssten.

Die ‚erschöpften Einzelkämpfer‘ stehen in diesem Zusammenhang insbesondere vor der Schwierigkeit, dass ihre überproportionale Arbeitsbelastung ihre zeitlichen Kapazitäten gerade auch für ihre Kinder in besonderem Maße einschränkt, so dass die Inanspruchnahme von Sportvereinen oder Musikunterricht bereits dadurch nicht erfolgen kann, weil diese nicht in unmittelbarer Nachbarschaft liegt. Insbesondere im ländlichen Raum ist dies von Bedeutung,

gerade auch vor dem Hintergrund, dass der Träger der Leistungen für Bildung und Teilhabe nicht zur Sicherstellung von Angeboten verpflichtet wurden, sondern lediglich für die Beseitigung der finanziellen Hürden der Inanspruchnahme verantwortlich ist (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 107). Für die ‚erschöpften Einzelkämpfer‘ und die AsylbewerberleistungsempfängerInnen können aufgrund fehlender Daten keine genauen Aussagen getroffen werden.

5. Fazit

Die Folgen finanzieller Unterversorgungslagen sind durch ihre Vielschichtigkeit gekennzeichnet, trotzdem sind betroffene Kinder und ihre Familien meist nicht auf den ersten Blick als solche zu identifizieren. Es bedarf einer sorgfältigen Beobachtung und des Wissens um die differenten Auswirkungen von Armut, um sensibel und vorurteilsfrei mit ihnen umzugehen sowie sie bei ihren Problemen zu unterstützen. Dabei ist weiterhin zu beachten, dass nicht jede Familie in gleicher Weise von den Armutfolgen betroffen ist. Je nach individuellen Ressourcen und Unterstützung aus dem sozialen Netzwerk werden die Folgen different bewältigt. In das Bewusstsein gelangt Armut in der Regel erst, wenn eine Vielzahl an erkennbaren Folgen wie Hunger, Tragen nicht-witterungsgerechter Kleidung, unzureichende Hygiene etc. bei den Kindern und den Eltern sichtbar sind. Gerade bei den ‚vernetzten Aktiven‘, aber auch bei den ‚erschöpften Einzelkämpfern‘ und den ‚ambivalenten Jongleuren‘ sind die primär zu bewältigenden Problemlagen kaum erkennbar. Mit der Unterscheidung in die fünf Armutstypen zeigt sich, dass nicht alle armen Familien gleich sind und dementsprechend auch die Kinder vor differenten

Problemen stehen und unterschiedliche Bedürfnisse besitzen.

Zudem wird deutlich, dass der Grundsicherungsgesetzgeber einen eingeschränkten Blick auf Bildung besitzt. Die Regelungen verdeutlichen, dass Bildung immer in dem eingeschränkten Sinne als Schule gedacht wird (vgl. Lenze 2011b, S. 20) und diese wiederum vor dem Hintergrund der Wissensvermittlung und einer zukünftigen Eingliederung in den Arbeitsmarkt gesehen wird. Außerschulische Bildungsprozesse, die vordergründig nicht mit Schule in Verbindung stehen und zur Selbstbildung und Förderung zusätzlicher Kompetenzen beitragen, bleiben völlig unbeachtet. Diese zentrale Erkenntnis der Armutforschung scheint aber gerade der Gesetzgeber nicht im Blick zu haben. Zwar beachtet er im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepakets eine Reihe an Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen für die Verringerung der Bildungsungleichheit zwischen armen und nicht-armen Kindern. Er setzt diese jedoch nur mit einer Vielzahl an Einschränkungen um, wodurch die Gruppe der Anspruchsberechtigten deutlich verringert wird und meist nur ein Teil der finanziell unterversorgten Kinder der Leistungsbezug bewilligt wird. Darüber hinaus beachtet er nicht die verschiedenen Problemlagen der heterogenen armutsbetroffenen Gruppe, sondern scheint zumeist nur die ‚verwalteten Armen‘ mit ihren spezifischen Defiziten zu berücksichtigen. Gleichzeitig vernachlässigt er im zweiten Schritt jedoch, dass er an diese Gruppe nicht den Anspruch stellen kann, dass sie über gleiche Fähigkeiten wie die Mittelschicht verfügt.

Das Bildungs- und Teilhabepaket als positiver Beginn der Verbesserung der Bildungs- und Teilhabechancen für Kinder im Existenzsicherungsbezug gewertet werden

kann. Es besitzt jedoch noch hohes Potenzial, wenn die aktuellen Ergebnisse der Armutsforschung bzgl. der unterschiedlichen Problemlagen der Armutstypen einbezogen werden.

Literaturverzeichnis

- Betz, T. (2007): Formale Bildung als „Weiterbildung“ oder „Dekulturation“ familialer Bildung. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–187.
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim; München: Juventa.
- BMFSFJ (2008): Kinderzuschlag. Gesetzliche Regelung und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung. Dossier. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Dossier-Kinderzuschlag,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt aktualisiert am 09.04.2008, zuletzt geprüft am 26.09.2012.
- BVerfG, Urteil vom 09.02.2010, Aktenzeichen 1 BvL 1/09. 1–220.
- BVerfG, Urteil vom 18.07.2012, Aktenzeichen 1 BvL 10/10. 1–140.
- Clausen, K. (2009): Kosten gesunder Ernährung für Kinder und Jugendliche im Kontext der Tafeln. In: Selke, S. (Hrsg.): Tafeln in Deutschland. Wie man in Deutschland satt wird. Theoretische und praktische Aspekte einer sozialen Bewegung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–208.
- Deutscher Bundestag (2008): Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a333-dritter-armuts-und-reichtumsbericht.pdf;jsessionid=DB3545DF1EBE318CE9AB43A950D8B253?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 08.07.2008, zuletzt geprüft am 05.10.2011.
- Deutscher Bundestag (2010): BT-Drs. 17/3404. Entwurf eines Gesetzes zur Ermittlung von Regelbedarfen und zur Änderung des Zweiten und Zwölften Buches Sozialgesetzbuch. Online verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/034/1703404.pdf>, zuletzt aktualisiert am 29.11.2010, zuletzt geprüft am 25.09.2012.
- Deutscher Bundestag (2011): Bericht über die Höhe des steuerfrei zu stellenden Existenzminimums von Erwachsenen und Kindern für das Jahr 2012 (Achter Existenzminimumbericht). Online verfügbar unter <http://www.dgsf.org/themen/sozialpolitisches/8.Existenzminimumbericht%20-2011.pdf>, zuletzt aktualisiert am 12.04.2010, zuletzt geprüft am 22.09.2011.
- Deutscher Bundestag (2012): Lebenslagen in Deutschland. Entwurf des 4. Armuts- und Reichtumsberichtes der Bundesregierung. Online verfügbar unter http://www.derparitaetische.de/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/dokumente/downloads/ARB_Stand_170912.pdf&t=1348666542&hash=9643aee25af1b1f26d88b5a1b1d46a525ffbd640, zuletzt aktualisiert am 18.09.2012, zuletzt geprüft am 18.09.2012.
- Hauser, R. (2008): Das Maß der Armut. Armutsgrenzen im sozialstaatlichen Kontext – Der sozialstatistische Diskurs.

- In: Huster, E.-U./Boeckh, J./ Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 94–117.
- Hempel, U. (2006): Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Online verfügbar unter http://www.berlin-suchtprevention.de/upload/material/kiggs_eltebroschuere.pdf, zuletzt aktualisiert am 28.11.2006, zuletzt geprüft am 29.09.2012.
- Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000a): „Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter – eine Annäherung anhand von Fallbeispielen“. Dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.
- Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000b): Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter: Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Kersting, M./Clausen, K. (2007): Wie teuer ist eine gesunde Ernährung für Kinder und Jugendliche? Die Lebensmittelkosten der Optimalen Mischkost als Referenz für sozialpolitische Regelleistungen. In: *ErnährungsUmschau* 2007, S. 508–513.
- Klemm, K./Klemm, A. (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Bertelsmann Stiftung (Wirksame Bildungsinvestitionen). Online verfügbar unter http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30786_30787_2.pdf, zuletzt geprüft am 29.09.2012.
- Kokemoor, A. (2010): Sozialrecht. München: Vahlen.
- Lenze, A. (2011a): § 28. In: Münder, J.: Sozialgesetzbuch II. Grundsicherung für Arbeitsuchende. Lehr- und Praxis-kommentar. Baden-Baden: Nomos, S. 673–689.
- Lenze, A. (2011b): Bildung und Teilhabe zwischen Jobcenter und Jugendamt. In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe* 2011, S. 17–25.
- Lenze, A. (2011c): Das Bildungs- und Teilhabepaket – Return to Sender? In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe* 2011, S. 372–377.
- Lenze, A. (2011d): Die Sicherung des kindlichen Existenzminimums – politische Antworten. Online verfügbar unter http://www.kinderarmut-hat-folgen.de/download/vortrag_prof.lenze.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.04.2011, zuletzt geprüft am 24.02.2012.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuität im Wandel. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 53–128.
- Leven, I./Schneekloth, U. (2010): Die Freizeit: Sozial getrennte Kinderwelten. In: Hurrelmann, K./Andresen, S. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 95–140.
- Meier-Gräwe, U. (o.J.): Armutsprävention in Kindertagesstätten als Beitrag zur

- Verbesserung der Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung in Vorbereitung des KiTa-Preises 2006 „Jedes Kind mitnehmen – Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien“ (unv. Ms.).
- Meier-Gräwe, U. (2006): Familienzeit als Zeit der Ernährung und Versorgung. Ernährungsstile, Mahlzeitenmuster und Beköstigungsarrangements von Familien. In: *DJI Bulletin* 74 2006, S. 22–23.
- Meier, U./Preuß, H./Sunnus, E. M. (2003): Steckbriefe von Armut. Haushalte in prekären Lebenslagen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Richter, A. (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen: Shaker.
- Wahrendorf, V. (2010): § 41. In: Grube, C./Wahrendorf, V./Bieback, K./Flint, T./Streichsbier, K.: SGB XII. Sozialhilfe mit Asylbewerberleistungsgesetz. Kommentar. München: Beck, S. 352–360.
- Walper, S. (1999): Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. 5 Bände. München: DJI-Verlag (1), S. 291–360.
- Walper, S. (2005): Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 170–191.
- Weiß, H. (2000): Kindliche Entwicklungsgefährdungen im Kontext von Armut und Benachteiligung. Erkenntnisse aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In: Weiß, H. (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München/Basel: Reinhardt, S. 50–70.
- Wüstendörfer, W. (2008): „Dass man immer nein sagen muss“. Eine Befragung der Eltern von Grundschulkindern mit Nürnberg-Pass. Nürnberg. Online verfügbar unter http://www.nuern-berg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/befragung_nuern-berg_pass.pdf, zuletzt aktualisiert am 21.07.2008, zuletzt geprüft am 29.09.2012.

Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol

Dieser Beitrag soll – ausgehend von einem konkreten Beispiel aus der Praxis der Integrationsberatung – einen groben Überblick über die rechtliche Situation an den Schulen in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol (Italien) geben. Weiter bietet er einen Einblick in die organisatorischen und pädagogischen Bedingungen für schulische Integration von Schülerinnen und Schülern in Südtirol. Auch die Herausforderungen für eine inklusive Bildung sollen angesprochen werden.

Südtirol wird gerne und regelmäßig von Studierenden, Lehrpersonen, Schulleiterinnen oder Studienräten aus Deutschland aufgesucht, um „die Integration“ in den Kindergärten und Schulen kennenzulernen.¹

Durchweg begeistert von der wahrgenommenen Selbstverständlichkeit, mit der Integration in den Kindergärten und Schulen gelebt wird (Spiewak 2012), und von der verspürten Wertschätzung gegenüber den Lehrpersonen, kehren die Gäste nach Deutschland zurück. Gelegentlich bleiben Zweifel und Skepsis aufrecht, ob aus (son-

derpädagogischer) Sicht die Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten und „Förderbedarf“ angemessen kognitiv gefördert werden. Die Zweifel darüber, ob es sich wahrhaft um eine „Schule für alle“ handelt, sind jedoch nach diesen Studienreisen verschwunden.

Integration – Praxisbeispiel (Teil 1)

Frau K. und die Integrationslehrerin wenden sich an die Integrationsberatung mit der Frage, wie es für Gustav, den 13-jährigen Sohn von Frau K., nach der Mittelschule² weitergehen soll. Gustav hat seit der 2. Klasse Grundschule folgende Funktionsdiagnose: „Grenzbereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit“.³

Gustav wird von seiner Familie sehr unterstützt und in der Schule ebenso gefördert. Er ist ein ehrgeiziger Junge und möchte immer „dasselbe machen wie die anderen“. Dabei stößt er gelegentlich an Grenzen. Dies zeigt sich besonders zu Hause bei den Hausaufgaben. Die Angst vor noch größerer Überforderung in der zukünftigen Oberstu-

¹ Schulleute aus Oberbayern und Salzburg informieren sich über das Südtiroler Schulsystem – Pressemitteilung vom 12. April 2011 http://www.provincia.bz.it/schulamt/service/pressemitteilungen.asp?aktuelles_action=4&aktuelles_article_id=359040

² Die Mittelschule schließt an die 5-jährige Grundschule an und umfasst das 6. bis 9. Schuljahr. Sie wird von allen Schülerinnen und Schülern besucht.

³ Die Funktionsdiagnose V62.89 (laut DSM-IV) ist eine vom italienischen Staat anerkannte Diagnose, die Menschen mit Behinderung das Anrecht auf sämtliche Rechte gibt, unter anderem das Recht auf Bildung.

fe erzeugt bei den Eltern und bei Gustav selbst Unbehagen und Ängste.

Die Integrationslehrerin arbeitet intensiv – auch in Einzelförderung – mit Gustav an den Zielen seines Individuellen Bildungsplanes (IBP). Dieser weicht in einigen Bereichen von den Kompetenzzielen laut Rahmenrichtlinien⁴ ab. Die individuellen Lernziele werden jährlich zu Schulbeginn definiert und bei Bedarf angepasst. Die Klassenlehrerin und alle anderen Lehrpersonen kennen Gustavs Stärken und Schwächen. Gustav arbeitet die meiste Zeit in der Klasse. Er wird in selbstverständlicher Weise als Teil der Klassengemeinschaft wahrgenommen, hat aber keine Freundschaften. Es gibt häufig Zank zwischen ihm und einem anderen Jungen, der sich benachteiligt fühlt.

Beim Beratungsgespräch sind die Fragen der Eltern und der Lehrpersonen vor allem rechtlicher und pädagogischer Natur:

- Welche Bildungsmöglichkeiten gibt es nach der Mittelschule?
- Inwieweit ist Gustav rechtlich geschützt, um einerseits nicht völlig überfordert zu werden und andererseits doch eine berufliche Qualifikation zu erlangen?

Bevor diese Anliegen und die konkrete Vorgehensweise in dieser Situation vertieft werden, gilt es den Blick zu erweitern auf den Rahmen, den es in Südtirol gibt, der diese inklusive Fragestellung erst möglich macht.

Das Südtiroler Schulsystem – die Rahmenbedingungen

Das Land Südtirol hat aufgrund seiner sprachlichen und kulturellen Besonderheit ein deutsches, italienisches und ein ladinisches Schulsystem. Mit dem 2. Autonomie-Statut hat es sekundäre Gesetzgebungsbefugnis für die Grund-, Mittel- und Oberschule. Dies bedeutet, dass es die Grundsätze der staatlichen Schulordnung übernehmen muss, aber durch Landesgesetz an die besonderen Gegebenheiten und Erfordernisse des Landes anpassen kann. In diesem Rahmen gelten für die deutsche Schule eigene Rahmenrichtlinien, welche die früheren Lehrpläne ersetzt haben.

Derzeit sind die Grund- und Mittelschule durch Landesgesetz Nr. 5 vom 16. Juli 2008 und die Oberschule durch LG Nr. 11 vom 24. September 2010 geregelt.

⁴ Die „Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule an den Schulen Südtirols“ (2009) ersetzen die Lehrpläne der Grund- und Mittelschule und bilden den verbindlichen Bezugsrahmen für die Erstellung des Curriculums. Die Aufgabe der Schulen ist es, durch die curriculare Planung Lernprozesse und Lernumgebungen zu schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auch auf individuellen Lernwegen die verbindlich vorgegebenen Kompetenzziele zu erreichen. (Deutsches Schulamt 2009)

Als in Italien mit Staatsgesetz Nr. 517 im August 1977 alle sonderpädagogischen Einrichtungen abgeschafft und die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen zur Norm erklärt wurden, galt das auch für Südtirol.

Trotz mancher Skepsis wurde die neue Regelung zügig umgesetzt und sorgte in den meisten Schulen vielfach für einen pädagogischen Aufschwung, obwohl die Lehrer und Lehrerinnen nicht darauf vorbereitet waren. Aber mit viel Idealismus wurden Ideen gesammelt, Konzepte entwickelt und in die Tat umgesetzt.

Für die Umsetzung wurde ein Unterstützungssystem vorgesehen und aufgebaut: die Integrationsberatung und ein Dokumentationszentrum für Lehr- und audiovisuelles Material sowie für spezielle Hilfsmittel. Integrationsberaterinnen und –berater bieten psychopädagogische Beratung bei Fragen:

- zur Schulbereitschaft, Entwicklungsauffälligkeiten und Auffälligkeiten im schulischen Lernen,
- zu spezifischen Lernstörungen und Fördermöglichkeiten und Inklusion,
- zu Kooperation und Rollenklärung in pädagogischen Teams und Klassenräten und
- zu Übergängen zwischen Kindergarten und Schule und zwischen Schulstufen.

Um Unterstützung auf dem Weg einer „inkluisiven Bildung“ zu gewährleisten, gibt es seit geraumer Zeit vielfältige Angebote in den fünf dezentral organisierten Pädagogischen Beratungszentren.⁵ Die Beratungs-

angebote sollen sowohl der Überforderung entgegen wirken als auch Qualität sichern. Zusätzlich stellen die Fachstelle für Inklusion und Gesundheitsförderung⁶ des deutschen Schulamtes und der Bereich Innovation und Beratung⁷ Informationen und Materialien zur Verfügung.

Von einem gesetzlich verankerten Recht auf Bildung für alle zu einem Regelwerk der Integration

Um Integration zu verwirklichen, wurden mit dem bereits erwähnten 517-er Gesetz die spezialisierte Integrationslehrperson und der individualisierte Erziehungsplan eingeführt. Zudem wurde festgehalten, dass die Erreichung der darin dokumentierten Lernziele eine Aufgabe des gesamten Lehrerkollegiums ist.

Mit dem italienischen Rahmengesetz Nr. 104 von 1992 wurde die schulische Integration detaillierter geregelt. Neben der Diagnostik wurde die Informationsweitergabe mittels Funktionellem Entwicklungsprofil (FEP) bei Übertritten von einer Schulstufe in die nächste geregelt und der Individuelle Erziehungsplan (IEP) als stärken- und ICF-orientiertes⁸ Planungsinstrument vorgesehen. Die ICF (2011) geht von einem Menschenbild aus, das die Fähigkeiten eines jeden Menschen in den Vordergrund stellt und Rahmenbedingungen für die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Beeinträchtigung verbessern will. Diese ressourcenorientierte Sichtweise bildet seither die Grundlage sowohl für

⁵ Die Beratungsangebote reichen von Gesundheitsförderung über Schulentwicklung, Supervision bis zur Unterrichtsentwicklung <http://www.schule.suedtirol.it/pbz/>

⁶ Die Fachstelle für Inklusion und Gesundheitsförderung beschreibt ihre Aufgaben auf der Seite: <http://www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/ueber-uns-dienststelle-gesundheit.asp>

⁷ Beispielfhaft sei auf den Bildungsserver (blikk) und den Landesplan der Fortbildung hingewiesen <http://www.schule.suedtirol.it/pi/>

⁸ die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ist ein von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) erstelltes Internationales Klassifikationssystem der Funktionsfähigkeit, Beeinträchtigung und Gesundheit.

den diagnostischen Bereich als auch für die pädagogisch-didaktische Tätigkeit. Erklärtes Ziel des Rahmengesetzes ist es, alle Hindernisse zu beseitigen, die der Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben im Wege stehen.

Als Folge dieses Rahmengesetzes wurde in Südtirol 1996 eine erste Vereinbarung zwischen Schulen, Kindergärten und Kinderhorten, den öffentlichen psychosozialen Diensten (Sanitätsdienst; Sozialdienst), den Gemeinden und der öffentlichen Verwaltung, das sogenannte „Abkommen“ getroffen: es regelt die Vorgangsweisen und Aufgaben der lokalen Partner und unterscheidet sich auch in einigen Aspekten von der italienischen Umsetzungspraxis. Um den sich ändernden rechtlichen und schulischen Situationen gerecht zu werden, wird diese Vereinbarung alle 5 bis 8 Jahre überarbeitet.

So erforderte die Autonomie der Schulen sowie die Reorganisation der Sanitätsbetriebe und andere Veränderungen eine Erneuerung des Abkommens.⁹

Die 2008 vom deutschen Schulamt herausgegebene, aktualisierte Handreichung zum Abkommen stellt für Südtirols Kindergärten und Schulen eine grundlegende Orientierung dar.

„Jedes Kind, jeder Schüler, jede Schülerin hat ein grundlegendes Recht auf Erziehung und Bildung, das nicht durch Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen, die sich aus einer Schädigung ergeben, geschmälert werden darf; dies bedeutet, dass jedes Kind, jeder/e Schüler/in, unabhängig vom Schweregrad der funktionalen Beeinträchtigung, Anrecht auf den Besuch des Kin-

*derhortes, – Gartens und der Schule hat. Auch für Kinder mit Behinderung beginnt die Schulpflicht mit der Vollendung des 6. Lebensjahres... Sie haben das Recht und die Verpflichtung für mindestens 12 Jahre einen Bildungsweg zu besuchen“.*¹⁰

Die im Abkommen enthaltenen Vereinbarungen dienen dazu, die interdisziplinäre Kooperation effizient zu gestalten, wobei folgende Zielsetzungen angestrebt werden:

- „die Fähigkeiten der Kinder, Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung im kommunikativen, sozialen, affektiven und kognitiven Bereich zu entwickeln und zu fördern;
- für das Lernen förderliche Umfeldfaktoren zu nutzen und hinderliche zu minimieren bzw. sie zu beseitigen;
- durch präventive Maßnahmen das Recht auf Erziehung und Bildung zu garantieren. Diese präventiven Maßnahmen können sowohl im sozialen als auch im gesundheitlich-therapeutischen oder im pädagogisch-didaktischen Bereich angesiedelt werden. Rechtzeitige, koordinierte Maßnahmen sollen dem Entstehen von Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten vorbeugen bzw. deren Auswirkungen reduzieren;
- gemeinsam eine möglichst autonome Lebensplanung der Menschen mit Beeinträchtigung zu unterstützen“ (Deutsches Schulamt, 2008, S. 5).¹¹

Im Frühjahr 2004 (Deutsches Schulamt) wurde zudem eine Unterscheidung eingeführt, die sich vor allem auf die Ressourcenzuweisung (von Integrationslehrpersonen) auswirkt. Seither wird in Südtirol unterschieden zwischen

⁹ Beschluss der Landesregierung vom 26.07.2004, Nr. 2684

http://www.blick.it/blick/angebote/reformaedagogik/downloads/abkommen_mai04.pdf

¹⁰ Einleitende Bemerkung im Beschluss der Landesregierung Nr. 2684 vom 26.07.2004.

¹¹ Handreichung zum Abkommen

- Behinderungen und Störungsbildern mit weitreichenden Auswirkungen für das Lernen und Verhalten und
- Störungsbildern mit eingegrenzten Auswirkungen.

Erstere, wie beispielsweise die Diagnose F 70, die „leichte Intelligenzminderung“ (laut ICD-10, 2004) wird als „Funktionsdiagnose“ (FD) bezeichnet: sie gibt Anrecht auf sämtliche im Landesgesetz Nr. 20 aus dem Jahr 1983 vorgesehene Begleitmaßnahmen und Unterstützungen, wie beispielsweise das Recht auf einen individuellen, von den Rahmenrichtlinien des jeweiligen Schultyps abweichenden Erziehungs- bzw. Bildungsplan, auf Therapien, auf Hilfsmittel, auf spezifischen Transport und vieles mehr, um insbesondere die genannten Ziele zu erreichen.

Die zweite geschaffene Kategorie von Diagnosen, wie beispielsweise jene der „Lese- und Rechtschreib-Störung“ (F 81.0 laut ICD 10, 2004) wird als Funktionsbeschreibung (FB) bezeichnet. Dieses ebenfalls von den Psychologinnen und Psychologen des öffentlichen Gesundheitsdienstes erstellte Dokument gibt Anrecht auf notwendige therapeutische Angebote sowie spezifische schulinterne Maßnahmen. Darunter werden spezifische didaktische Maßnahmen und eine differenzierte Bewertung verstanden. Die Definition als „Störungsbild mit den eingegrenzten Auswirkungen“ verpflichtet die Schule jedoch die Spielräume innerhalb der Rahmenrichtlinien auszuloten und sich, was die Ziele und Angebote betrifft, innerhalb derselben zu bewegen. Den klinischen Diagnosekriterien folgend, handelt es sich bei Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen um Kinder bzw. Ju-

gendliche, die über eine zumindest durchschnittliche Intelligenz verfügen. Sie haben das Recht auf jedwede Unterstützung, die zu einem erfolgreichen Schulabschluss – sprich Abitur oder berufsqualifizierendes Diplom – führt. Der Nachteil, welcher aus einer spezifischen Lernstörung erwächst, muss – im Sinne der Chancengleichheit – ausgeglichen werden und darf nicht Ursache für schulischen Misserfolg sein, bzw. gar zu einem Schulabbruch führen. Mit dem Staatsgesetz Nr. 170 vom Oktober 2010 ist der Bereich der Lernstörungen geregelt (MIUR 2010). Im Juli 2011 hat das italienische Unterrichtsministerium (MIUR 2011) zusammen mit dem Dekret Nr. 5669 Leitlinien herausgegeben, die das Recht auf Bildung für Schüler und Schülerinnen¹² mit Lernstörungen für den gesamten Bildungsweg garantieren. Detaillierte Empfehlungen und Vorgaben für Kindergarten und Schule werden darin ausformuliert.

Bereits zwei Jahre zuvor, im August 2009 wurden vom italienischen Unterrichtsministerium ausführliche *Leitlinien zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung* herausgegeben. Sie betreffen jene Schülerinnen und Schüler mit Funktionsdiagnosen, definiert als Behinderungen mit weitreichenden, über das schulische Lernen hinaus feststellbaren Auswirkungen.

Mit diesem Dokument stellt das Ministerium klar, dass die vor Jahrzehnten getroffene Entscheidung der schulischen Integration ein Prozess ist, der nicht mehr rückgängig gemacht werden kann und darf. Der Appell richtet sich in erster Linie an die Schulführungskräfte und Lehrpersonen:

„Es ist wichtig, dass die Verantwortlichen

¹² Es handelt sich dabei um die Diagnosen: Dyslexie, Dysgraphie, Dysorthographie oder Dyskalkulie. Auch für Studierende an den Universitäten mit diesen Lernstörungen gelten die Rechte.

sich nicht darauf beschränken, bürokratische Vorgaben zu erfüllen, sondern sich stets die pädagogische, kulturelle und soziale Bedeutung der Integration von Kinder und Jugendlichen vor Augen halten.“ (ebd. S. 3)

Kritisiert wird eine Haltung, die sich auf die Erfüllung formaler Verpflichtungen – wie beispielsweise das Verfassen von Dokumenten – beschränkt, genauso wie ein Unterricht ohne differenzierende didaktische Maßnahmen.

Diesen Leitlinien zufolge bereichert Integration nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, sondern auch alle anderen, die die Schule besuchen oder an dieser tätig sind.

Eine wirkliche Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in den Schulen kann nur dann stattfinden,

- wenn sich alle Lehrpersonen für die Erziehung mitverantwortlich fühlen und didaktische Kompetenzen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung haben,
- wenn unterschiedliche Lernstile und kognitive Fähigkeiten berücksichtigt werden und die Tätigkeiten in der Klasse abwechslungsreich gestaltet werden,
- wenn die Förderung und die Auswahl der Materialien und der didaktischen Strategien alle Lehrpersonen betrifft und diese auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind.

Integration – Praxisbeispiel (Teil 2)

Zur Abklärung der Fragen zu Gustav, die sich im Beratungsgespräch ergeben haben, vereinbart die Integrationsberaterin mit der

Lehrperson einen Unterrichtsbesuch. Der Auftrag beinhaltet zwei Aspekte:

Erstens soll die Beraterin mit einem kritischen Blick als außenstehende Fachfrau Rückmeldungen geben, die auf noch bessere Unterstützungsmöglichkeiten hinweisen.

Zweitens soll sie eine Einschätzung abgeben, was die weitere Schullaufbahn anbelangt.

Die Integrationsberaterin beobachtet Folgendes:

In der 3. Klasse der Mittelschule sind 8 Schüler und 6 Schülerinnen. In der ersten Stunde wird fächerübergreifend am Thema „Umweltschutz“ gearbeitet; in der 2. Stunde ist „Geschichte“ auf dem Stundenplan. Die Klassenlehrperson gestaltet in der 1. Stunde alleine den Unterricht, ihre Kollegin, die Integrationslehrerin, kommt nämlich erst in der 2. Stunde.

Es wird ein neuer Text zum Thema „Umweltschutz im Alltag“ gelesen, visuell unterstützt mit Bildern und Skizzen, die auf die Leinwand projiziert werden. Gustav sitzt ganz vorne in der 1. Reihe. Er stellt immer wieder Fragen und holt sich Zusatzklärungen von der Lehrperson.

In der Klasse ist auch Martina, ein Mädchen mit einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung (F 84 laut ICD 10). Sie ist in der ersten Stunde in der Klasse, denn heute werden Bilder gezeigt und danach in Gruppen gearbeitet. An ihrer Seite gibt es Frau W., die Mitarbeiterin für Integration.¹³ Im Unterschied zur Integrationslehrerin, die eine Ressource für die gesamte 3. Klasse ist, wird die Mitarbeiterin für Integration spezifisch einem Kind zugewiesen. So zum Beispiel Martina, welche aufgrund ihrer weiterreichenden

¹³ Die verschiedenen Berufsbilder, die für die integrative Schule vorgesehen sind, werden mit ihren jeweiligen Aufgaben in der Informationsbroschüre „Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter für Integration...“ einander gegenübergestellt. (S. 7–8).
http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/mitteilungen.asp?637_page=8

Behinderung in vielen Lebensbelangen im pflegerisch-rehabilitativen Bereich Unterstützung braucht. Frau W. hilft Martina beim Kommunizieren, beim Essen, beim Toilettengang, beim An- und Auskleiden... Die Mitarbeiterin für Integration ist von großer Bedeutung für die Umsetzung des Individuellen Bildungsplanes und für einen konstruktiven Austausch zwischen Eltern – Lehrpersonen – Therapeutinnen. Ihre Aufgabe ist es, die größtmögliche Autonomie und Teilhabe von Martina zu unterstützen.

Im Anschluss an den Lesetext werden Gruppen gebildet. Gustav sucht sich nicht aktiv Partner und aus den Blickkontakten zwischen einigen Mitschülern lässt sich vermuten, dass G. nicht zu den Schülern gehört, mit dem besonders gern eine Gruppenarbeit gemacht wird. Schließlich ergreift die Lehrperson die Initiative und bestimmt, wer mit Gustav arbeiten soll. Es sind zwei Mädchen, nachdem sich Frank lautstark dagegen gewehrt hat, mit Gustav zusammen zu arbeiten. Jede Gruppe bekommt einen Auftrag. Martina und die Mitarbeiterin für Integration sind für kurze Zeit Teil einer Arbeitsgruppe. Als es aber zu laut wird, beginnt M. unruhig zu werden und herum zu wandern. Frau W. entscheidet, die Klasse zu verlassen und mit Martina eine Einzelarbeit im Ausweichraum zu beginnen, sobald sich Martina beruhigt hat.

Die zwei Mädchen, die mit Gustav eine Arbeitsgruppe bilden, schreiben als erstes den Titel auf das Plakat. Gustav wird eingebunden, indem die beiden seine Ideen aufgreifen und mit dem Gelesenen und eigenem Wissen erweitern. Im Text wurde von „recycling“ gesprochen. Dieser Begriff ist für Gustav nicht geläufig; er fragt „was ist das?“. Die beiden Mitschülerinnen versuchen zu erklären. In der Arbeitsgruppe

tauschen sich Gustav und die Mädchen über ihre Erfahrungen mit dem lokalen Recyclinghof aus.

Mit Beginn der 2. Unterrichtsstunde ändert sich das Szenario. Die Kleingruppenarbeiten werden abgebrochen, denn für die Geschichtestunde ist ein kurzer Geschichte-Test eingeplant.

Die Integrationslehrerin betritt die Klasse; sie wendet sich umgehend an Gustav und verlässt mit ihm die Klasse, um mit ihm in einer 1 : 1-Situation ebenfalls einen kleinen Geschichte-Test zu machen.

Sobald Gustav das Wort „Test“ hört, ist eine Veränderung zu beobachten: er wirkt angespannter und nervöser. So stellt er, während die Integrationslehrperson versucht, ihm den Test genau zu erklären, unentwegt Fragen – auch solche, die gar nicht dazu passen. Er scheint nicht wirklich zuzuhören und versucht sich bei jedem Wort, das er schreibt, rückzuversichern. Dieses Verhalten sei es, meint die Integrationslehrerin, welches auch diese getrennte Prüfungssituation nötig mache. Bezüglich der überprüften Inhalte unterscheidet sich der Test nur wenig vom Test, den die restlichen Schülerinnen und Schüler bestreiten. Die Differenzierung bestünde de facto in einer Kürzung und der Einzelsituation. In der Klasse würde Gustav beim Test sehr schlecht abschneiden und alle anderen würden sich durch seine laute Fragerei gestört fühlen.

Nach dem 15-minütigen Test kehren Gustav und die Integrationslehrerin in die Klasse zurück. Dort haben in der Zwischenzeit auch die übrigen Schülerinnen und Schüler den Kurz-Test Geschichte beendet. Nun soll ein neuer Themenkomplex erarbeitet werden: das Alltagsleben im Mittelalter, heute im Besonderen „Kunsth Handwerk und Musik im Mittelalter“. Das Thema entspricht Gus-

tavs Interessen, spielt er doch selbst auch ein Instrument.

In einem Kreisgespräch wird mit einem Brainstorming zum Thema „Kunsthandwerk und Musik im Mittelalter“ eine erste Annäherung an das Thema versucht. Bevor Gustav seine Vorkenntnisse zum Thema darlegt, fragt er leise die Integrationslehrperson, die neben ihm sitzt, ob dies so passt. Ein Mädchen, das auf der anderen Seite der Integrationslehrerin sitzt, macht es ebenso. Im Anschluss daran wird das Thema mit Hilfe eines Filmes, zu dem es unterschiedlich komplexe Beobachtungsaufträge gibt, vertieft. Gustav bekommt eine Frage. Die Antwort darauf soll er nach dem Film verschriftlichen und dann in der Kleingruppe mündlich präsentieren; andere bekommen 2 bis 3 Fragen. Die Integrationslehrerin hilft ihm dabei, wird aber auch von anderen Schülern und Schülerinnen angesprochen, die sich ebenfalls rückversichern wollen, ob das, was sie aufgeschrieben haben, passend ist. Für Gustav ist diese Form und das Tempo der Erarbeitung sehr hilfreich, um seinen Wortschatz und seine Kenntnisse zu erweitern; dennoch stellt er wiederholt dieselben Fragen und wartet immer wieder, bis die Lehrperson ihn auffordert weiterzuarbeiten.

Am Nachmittag findet eine Besprechung der Integrationsberaterin mit den Lehrpersonen statt. Es wird auch die Mitarbeiterin für Integration hinzugezogen. Die gemeinsame Reflexion bringt neue Hypothesen über die möglichen Hintergründe für das Verhalten von Gustav ans Tageslicht. Ideen für alternative Gruppenbildungsprozesse, für Entspannungsrituale (vor Prüfungen) und für zielorientierteres, selbstständigeres Arbeiten von Gustav werden entwickelt. Es werden auch Möglichkeiten zur besseren Einbindung ins Lern- und

Klassengeschehen von Martina ins Auge gefasst.

Um Gustav bei der Entscheidung über seinen weiteren Entwicklungsweg zu helfen, wird eine Zukunftskonferenz geplant.

Rahmenbedingungen und Engagement für eine inklusive Schule

Das Fallbeispiel aus dem Schulalltag zeigt die Möglichkeiten und Grenzen der integrativen Schule auf. Im Folgenden werden theoretische Überlegungen mit praktischen Erfahrungen verknüpft zu Bedingungen für ein inklusives Bildungsangebot.

(1) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene des Klassenklimas

Für ein inklusionsförderliches Klassenklima ist es wichtig, dass die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler Beachtung finden, dass Verschiedenheit als Bereicherung für die gesamte Klasse aufgewertet wird und dass positive soziale Beziehungen unterstützt werden. Alle Initiativen, die ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse ermöglichen, sind dazu dienlich, um diese Säule der Inklusion zu stärken. Hans Wocken (2011) benennt diese Säule der Inklusion mit „*Vielfalt der Kinder*“.

Für einen willkommen-heißenden Umgang mit dieser Vielfalt braucht es Zeit; Zeit für konkrete Aktivitäten, die über das Schreiben-, Lesen- und Rechnenlernen und den Erwerb von Faktenwissen hinausgehen. Es braucht Gelegenheiten, in denen Schüler und Schülerinnen erfahren können, dass jede und jeder Stärken und Schwächen hat und Lernsituationen, in denen soziale Kompetenzen – unter anderem auch Mitgefühl und Verantwortung für „Schwächere“ – wachsen können. Jugendliche können in ei-

nem solchen Klassenklima gestärkt werden beim Aufbau von Selbstbewusstsein und in der Akzeptanz der eigenen Schwächen. Zeitfenster für Gruppenbildungsprozesse, die ein leistungsbereites und angstfreies Lernen ermöglichen und rasches Intervenieren bei Mobbingphänomenen, sind Teilaspekte einer inklusiven Pädagogik.

(2) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene der didaktischen Strategien und Instrumente

Inklusion macht es notwendig, dass die in den Klassenzimmern vorhandene Vielfalt der Lernrhythmen und – stile berücksichtigt wird. In den bereits zitierten Leitlinien zur schulischen Integration (MIUR 2009) werden Förderstrategien und – methoden empfohlen, wie beispielsweise das kooperative Lernen, der Einsatz von Gruppen- und Partnerarbeit, das Tutoring, das Lernen durch Projekte, die Nutzung digitaler Medien, Lernmaterialien, Lehrbücher – auch für Hausaufgaben – sowie die Nutzung technologischer Hilfsmittel und spezieller Software.

All dies soll zum Einsatz kommen, damit auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderung optimal unterstützt werden können – besonders dann, wenn die Integrationslehrperson fehlt.

Während die Individualisierung der Ziele und Inhalte für die Schülerinnen und Schüler mit Funktionsdiagnose an allen Südtiroler Bildungsinstitutionen Eingang gefunden hat, sind Unterrichtsformen, wie sie Georg Feuser (2006) vorschlägt, eher im Kindergarten und in der Grundschule, selten jedoch in Mittel- und Oberschulen, anzutreffen. Für Feuser ist nämlich *das Ler-*

nen am gemeinsamen Gegenstand in der Form, „dass *alle* Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)

- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- an und mit einem »gemeinsamen Gegenstand« (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema) spielen, lernen und arbeiten“ (ebd. S. 75) ein Kernelement inklusiver Didaktik.

Dario Ianes (2009) unterstreicht die Bereicherung für den inklusiven Unterricht durch Methoden und Prinzipien der *strukturierten Unterrichtsgestaltung*, wie sie beispielsweise im TEACCH-Ansatz¹⁴ Anwendung findet: um Bildungsinhalte zu vermitteln, insbesondere für Übungssequenzen, unterstützt das strukturierte, zielorientierte und systematische Arbeiten an Aufgaben, wie es für Schülerinnen und Schüler mit autistischen Verhaltensbesonderheiten hilfreich ist, ebenso Schülerinnen und Schüler mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen.

In diesem Zusammenhang sind auch Differenzierungsmaßnahmen, wie beispielsweise vereinfachte Texte, Hörbücher, Visualisierungen zu nennen. Diese spezifischen Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler mit einer Lernstörung erleichtern vielen anderen „normalen“ Schülerinnen und Schülern den Zugang zu schwierigen Unterrichtsthemen. Dieses Beispiel könnte eine Antwort geben auf die Frage von Ludwig-Otto Roser (1983):

¹⁴ TEACCH = Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped children – ist ein von Eric Schopler entwickelter Ansatz, der das Lernen von Autisten sehr unterstützt. (Ianes 2009)

„Wie ist es möglich, dass im Gegensatz zu allen Erwartungen nicht die Schule sich verändert hat, um die Behinderten aufzunehmen, sondern die Aufnahme der Behinderten allmählich die Schule verändert?“ (S. 88)

(3) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene der Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen

Eine Gefahr für inklusive Bildung besteht darin, dass das Recht auf schulische Bildung des Schülers oder der Schülerin mit Behinderung in den Stunden, in denen die Integrationslehrperson abwesend ist, nicht ausreichend gewährleistet ist.¹⁵ Um genau dies zu verhindern, ist die Integrationslehrperson ausdrücklich der Klasse bzw. den Klassen zugewiesen. Die gesamte Schulgemeinschaft muss in den Inklusionsprozess einbezogen sein und nicht nur eine Lehrkraft mit spezifischen Kompetenzen, die im Alleingang die Aufgabe der Integration übernimmt.

Die Integrationslehrperson nimmt einerseits eine wichtige Rolle in der Schulgemeinschaft ein für die Koordinierung der Tätigkeiten zur Umsetzung der Integration, im Sinne eines Netzwerkknosens. Andererseits ist sie vollwertiges Mitglied im Klassenrat und hat Stimmrecht in den Notenkonferenzen über sämtliche Schülerinnen und Schüler dieser Klasse.

Das bedeutet für die Praxis, wie im Fallbeispiel angedeutet, dass es eine gute Zusammenarbeit zwischen der Integrationslehrperson und den Regellehrpersonen braucht.

So ist beispielsweise die Anwesenheit einer Integrationslehrperson in der Klasse

besonders dann für alle eine Ressource, wenn sich alle Lehrpersonen für alle ihre Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen. Schülerinnen und Schüler erfassen zudem intuitiv, welchen Stellenwert eine Lehrperson im Kollegium hat. Gegenseitige Wertschätzung im Team und in der Klasse ist von zentraler Bedeutung für eine inklusive Schule (Mittendrin e.V., 2012).

Die dritte Säule im Haus der Inklusion ist Hans Wocken (2011) zufolge demnach die Säule der „*Vielfalt der Pädagogen*“. Neben Eltern, Integrations- und Regellehrpersonen, Mitarbeiterinnen für Integration stellen auch Therapeutinnen des Rehabilitationsdienstes eine pädagogische Ressource für die Inklusion dar.

In der Beratung zeigt sich immer wieder: wenn es Lehrpersonen gelingt, das Expertenwissen von Eltern anzuerkennen, dann ist dies ein wichtiger Baustein für eine gelungene Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Es braucht manches Mal viele vertrauensbildende Gespräche, um Eltern den inklusiven Bildungsauftrag der Schule, der über das exklusive Fördern einer Spezialfertigkeit hinausgeht, zu vermitteln. Inklusion gelingt am ehesten dann, wenn Lehrpersonen, Mitarbeiterinnen für Integration, Eltern, therapeutische und Beratungsdienste zielorientiert an einem Strang ziehen, unabhängig davon, ob es sich beispielsweise um das Lernziel der Kommunikationsförderung bei einem nicht-sprechenden Kind oder um das Problem der „Leistungsverweigerung“ bei einem Schüler mit einem Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-syndrom (ADHS) oder um den Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen einer Pubertierenden mit einer Lernbehinderung handelt.

¹⁵ Laut Leitlinien für Integration (MUR, 2009) und Erfahrungen aus der Praxis.

Susanne Abram (2003) zieht in ihrer auf praktischen Erfahrungen beruhenden Laurusarbeit folgendes Resümee: „Von einem inklusiven Ansatz kann dann gesprochen werden, wenn es sich bei der Teamarbeit nicht um ein rollenspezifisches Nebeneinander handelt, sondern ein Unterricht praktiziert wird, in dem alle Beteiligten zum Wohle aller Schülerinnen und Schüler gleichwertig miteinander kooperieren“.

Neben den bisher genannten Personen soll auch unbedingt die *Ressource der Mitschülerinnen und Mitschüler* als Pädagogen in Betracht gezogen werden (Wocken 2011, lanes 2001).

Mitschüler und Mitschülerinnen wissen vielfach intuitiv sehr gut Bescheid darüber, was die Mitschülerin, der Mitschüler mit einer Beeinträchtigung braucht, um gut lernen zu können. Dieses konstruktive Wissen gilt es im schulischen Alltag zu nutzen. Neben dem Augenmerk auf ein Klassenklima, das Freundschaften und soziale Kompetenzen fördert, empfiehlt Dario lanes, den Fokus auf das „Kooperative Lernen“ und auf das „Tutoring“ zu setzen. Tutoring sieht beispielsweise Lern- und Alltagssituationen vor, in denen kompetentere Schülerinnen und Schüler andere, die (noch) Schwierigkeiten haben, unterstützen. Das Tutoring kann zudem auch als Instrument der Begabungsförderung eingesetzt werden.

(4) Inklusive Bildung ermöglichen – auf der Ebene der Lebensplanung „progetto vita“

Dario lanes (2001) bezeichnet den individualisierten – auf das Leben als Erwachsener – ausgerichteten Bildungsplan als eine

von vier Koordinaten einer qualitätvollen Didaktik.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch den italienischen Staat im März 2009 wird Inklusion in die Arbeitswelt noch stärker als bisher zu einem bedeutenden Thema auch für die Schule. In den bereits zitierten Leitlinien zur schulischen Integration desselben Jahres wird daher der „Lebensplanung“ („progetto vita“) ein großer Stellenwert beigemessen (MIUR, 2009).

Lebensplanung muss von der Familie und von den am Integrationsprozess Beteiligten mitgetragen werden, nicht zuletzt deshalb, weil diese Planung über die Schulzeit hinausgeht und den Horizont in Richtung Zukunft öffnet.

Für die Schule heißt dies, dass die Themen „berufliche Orientierung“ bereits in der Mittelschule und „Übergang in die Arbeitswelt“ schon von Beginn an in der Oberschule bzw. der berufsbildenden Schule im Bildungsplan enthalten sind. Dabei geht es darum, dass der individualisierte Bildungsplan auf die Erforschung von Stärken, Neigungen, Interessen und Vorstellungen des Schülers, der Schülerin über das Leben nach der Schule Bezug nimmt.¹⁶ Um Übergänge zu erleichtern, sind Austauschprojekte zwischen Schule und Arbeitswelt, betriebliche Praktika sowie die Zusammenarbeit mit dem Dienst der Arbeitsintegration und anderen Institutionen unumgänglich.

Integration – Praxisbeispiel (Teil 3)

In dem eingangs geschilderten Fallbeispiel entscheiden sich die Eltern, in Zusammenarbeit mit der Schule den Fokus auf die be-

¹⁶ Juliane Stocker hat im Zuge ihrer Tätigkeit als Integrationslehrerin Arbeitsunterlagen zusammengestellt: „Berufsorientierung integrativ BOI“ http://www.provinz.bz.it/schulamt/direktions-lehrpersonal/digitaler_orientierungskoffer.asp

rufliche Orientierung zu setzen und dies mit einer persönlichen Zukunftsplanung zu verbinden.

In der Vorarbeit für die persönliche Zukunftsplanung erforscht Gustav mit Hilfe von geeigneten zur Selbstreflexion anregenden Arbeitsblättern seine Neigungen, Interessen, Stärken, auch „wo er Hilfen braucht“.17 Im Anschluss daran lädt Gustav – unterstützt von Lehrpersonen und Eltern – mit einem persönlichen Brief die ihm wichtigen Personen zu seiner Zukunftsplanung ein.

Für eine persönliche Zukunftsplanung wird ein möglichst heterogener Unterstützterkreis gebildet. Die Verschiedenheit der Blickwinkel wird als Bereicherung verstanden.

Gustavs Unterstützterkreis besteht aus: Gustav, Vater, Mutter, Tante, zwei Lehrpersonen, Berufsberaterin, Koordinatorin der Berufsschule, Psychologin. Eine Beraterin des Pädagogischen Beratungszentrums fungiert an diesem Tag als Moderatorin.

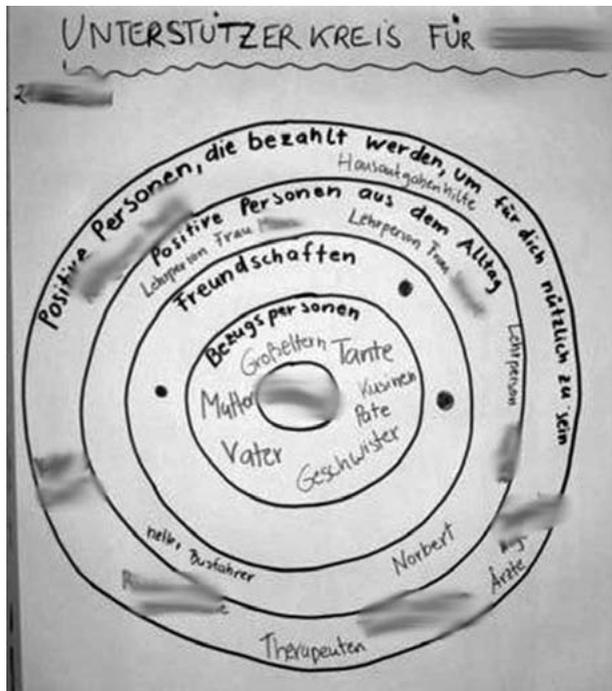


Abb. 1:
Unterstützterkreis für Gustav

17 Materialien sind auf der barrierefreien Homepage: on-line – Lebenslanges Lernen und berufliche Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten http://www.on-line-on.eu/dokumente/upload/FP_Zukunftsplaner_abA4_9b1c7.pdf

Eine Zukunftsplanung aber auch die Treffen des Unterstützerkreises unterscheiden sich von einer üblichen Planungssitzung dadurch, dass neben der Vielfalt der Teilnehmenden der Betroffene – sprich Gustav – anwesend ist und im Mittelpunkt steht. Es wird nicht über den Schüler gesprochen, sondern direkt mit ihm. Dies ist ein zentraler Aspekt von *personenzentriertem Denken und Handeln* (Doose 2010), genauso wie die Bereitschaft, sich gemeinsam mit Gustav und seiner Familie konkret Gedanken über seine möglichst positive Zukunft zu machen.

Die Moderation nach dem MAP-Verfahren (Boban 2007; Hömberg u. a. 2002) erfolgt entlang von gezielten Fragen und die erarbeiteten Erkenntnisse werden grafisch sichtbar auf großen Plakaten festgehalten:

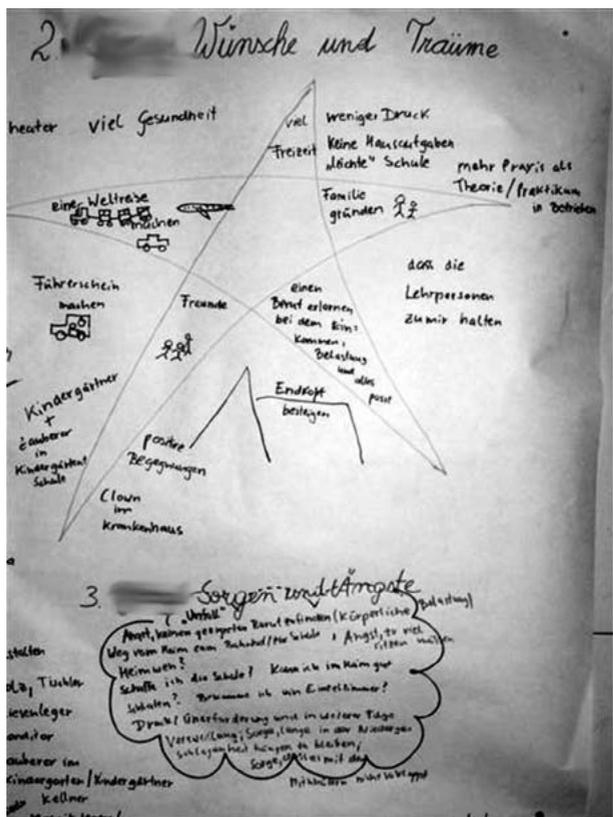


Abb. 2: Zukunftsplanung für und mit Gustav

Je klarer sich die Wünsche für Gustavs Leben herauskristallisieren, desto konkreter werden auch die Ziele, welche in der Schule angestrebt werden.

Für seine weitere Schulbildung wird ein Schultyp gefunden, der seinen zahlreichen Interessen im praktischen, kreativen, handwerklichen Bereich und auch seinem Bedürfnis nach „weniger Druck“, was das schulische Lernen anbelangt, gerecht wird. Zum Schluss wird ein Aktionsplan erstellt, der die getroffenen Entscheidungen zur Umsetzung führt.

Auf dem Weg zur inklusiven Bildung – neue Herausforderungen

Artikel 24 der Resolution der UNO vom 13. Dezember 2006 anerkennt „das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung [...] ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit [...]“. Ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen soll gewährleistet werden mit folgenden Zielen:

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen sollen voll zur Entfaltung gebracht und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt gestärkt werden;
- b) Menschen mit Behinderung sollen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen;
- c) Menschen mit Behinderung sollen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt werden.

Die Schule in Südtirol ist auf einem guten Weg diese Ziele zu erreichen. **Zwei Herausforderungen** auf dem Weg zu einer inklusiven Schule sollen abschließend skizziert werden:

• Unterrichtsentwicklung

Um den steigenden Herausforderungen gerecht zu werden, sind Lehrpersonen immer mehr gefordert, ihre pädagogisch-didaktischen Qualitäten zu optimieren. Das heißt sie sind gefordert, sich weiterzubilden und auch wertvolle Ansätze aus der Integrationspädagogik (Ianes 2001, Schöler 2009, Tuggener et al. 2011) sowie Impulse aus der Neuropsychologie mit ins Repertoire aufzunehmen.

• Schulentwicklung mit dem Fokus auf Inklusion

Wenn Edith Brugger-Paggi im Jahr 2007 „Integration als Motor von Entwicklungen“ bezeichnet, so bezieht sie sich in erster Linie auf die alltägliche Praxis in den Schulen und Kindergärten. Zudem empfiehlt das Unterrichtsministerium, eine inklusive Grundhaltung und auch die entsprechenden Maßnahmen im Schulprogramm zu verankern. Wenngleich vom italienischen Ministerium in den Leitlinien (2009) ausschließlich der Begriff „Integration“ verwendet wird, lässt er sich durchaus mit dem im deutschsprachigen Raum verwendeten Begriff der „Inklusion“ gleichsetzen. Auf der Basis eines inklusiven Schulprogramms kann das Lehrerkollegium sämtliche Tätigkeiten zur schulischen und sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung vorsehen und umsetzen.

Literaturverzeichnis

- Abram, S. (2003): Die internationale Theoriendiskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol. Diplomarbeit. <http://bidok.uibk.ac.at/library/abram-theoriendiskussion-dipl.html> – Zugriff 26.9.2012.
- Autonome Provinz Bozen (2010): Landesgesetz vom 24. September 2010, Nr. 11 – Die Oberstufe des Bildungssystems des Landes Südtirol. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2010-11/landesgesetz_vom_24_september_2010_nr_11.aspx – Zugriff 10.10.2012.
- Autonome Provinz Bozen (2008): Landesgesetz vom 16. Juli 2008, Nr. 5 Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und Unterstufe. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2008-5/landesgesetz_vom_16_juli_2008_nr_5.aspx – Zugriff 10.10.2012.
- Boban, I. (2007): Moderation Persönlicher Zukunftsplanung in einem Unterstützterkreis „You have to dance with the group!“ <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-moderation.html> – Zugriff 28.9.2012.
- Brugger-Paggi, E. (2007): Integration als Motor von Entwicklungen. Vortrag bei der Tagung „30 Jahre Integration“ http://www.blick.it/blick/angebote/reformpaedagogik/documents/Integration_Entwicklungen.pdf – Zugriff 26.9.2012.
- Deutsches Schulamtsamt (2004): Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 16: Neuregelung in Bezug auf die Erstellung von Funktionsdiagnosen und Funktionsbeschreibungen. http://www.provinz.bz.it/schulamts/aktuelles/319.asp?369_page=4 – Zugriff 10.10.2012.
- Deutsches Schulamtsamt (2004): Rundschreiben des Schulamtsleiters Nr. 50 – Anlage: Das neue Abkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Diensten genehmigt mit B.L.R. vom 26.07. 2004, Nr. 2684. http://www.blick.it/blick/angebote/reformpaedagogik/downloads/rs_nr_50_2004.pdf – Zugriff 10.10.2012.
- Deutsches Schulamtsamt (2008): Handreichung zum Abkommen zwischen Kindergärten, Schulen und territorialen Dienste http://www.blick.it/blick/angebote/reformpaedagogik/documents/Handreichung_000.pdf – Zugriff 20.9.2012.
- Deutsches Schulamtsamt (2009): Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol. <http://www.provinz.bz.it/schulamts/schulrecht/381.asp> – Zugriff 10.10.2012.
- Deutsches Schulamtsamt (2010): Mitteilung des Schulamtsleiters vom 31.08.2010: Die Mitarbeiterin und der Mitarbeiter für Integration in Kindergarten und Schule – Informationsbroschüre. http://www.provinz.bz.it/schulamts/service/mitteilungen.asp?637_page=8 – Zugriff 10.10.2012.
- Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M. H. (Hrsg.) (2004⁵): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Hans Huber Verlag.
- Doose, S. (2010): Persönliche Zukunftsplanung als Methode für Inklusion? Personenzentriertes und sozialraumorientiertes Denken, Planen und Handeln. http://www.inklusion-sh.eu/uploads/media/PZP_und_Sozialraumorientierung_Einf%C3%BChrung.doc – Zugriff 3.10.2012.
- Feuser, G. (2006): Thesen zu: Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). In: Tanner, A./

- Badertscher, H./Holzer, R./Schindler, A./Streckeisen, U. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 73–77.
- Hömberg, N./Burtscher R./Ginnold A. (2002): Framing the Future, Zukunftskonferenzen und Wege zur beruflichen Integration. <http://bidok.uibk.ac.at/library/hoemberg-zukunft.html> – Zugriff 28.9.2012.
- Hollenweger, J./De-camargo, O. K. (Hrsg.) (2011): ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Huber Verlag.
- Houben, I./Willinski, S. (1999): DSM-IV Handbuch der Differentialdiagnosen. Göttingen: Hogrefe-Verlag
- lanes, D. (2001): Didattica speciale per l'integrazione. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2009): Die besondere Normalität. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2009): Linee guida per l'integrazione scolastica. http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/115c59e8-3164-409b-972b-8488eec0a77b/prot4274_09_all.pdf – deutsche Übersetzung: http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Leitlinien_zur_schulischen_Integration_-_deutsch.pdf Zugriff 20.9.2012.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2010): Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/34ca798c-2cac-4a6f-b360-13443c2ad456/legge170_10.pdf – deutsche Übersetzung: Mitteilung des Schulamtsleiters vom 27.12.2010: Gesetz vom 8. Oktober 2010, Nr. 170 – Neue Bestimmungen für die Schule im Bereich Lernstörungen http://www.provinz.bz.it/schulamt/service/mitteilungen.asp?637_page=1 – Zugriff 20.9.2012.
- Ministero Istruzione Università Ricerca (2011): Decreto ministeriale n. 5669: http://www.notiziedellascuola.it/legislazione-e-dottrina/indice-cronologico/2011/luglio/DM_MIUR_20110712_prot5669 oder deutsche Übersetzung: http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Ministerialdekret_Nr._5669-11_ita-deu.pdf – Zugriff 10.10.2012
- Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Verlag an der Ruhr.
- Roser, L. O. (1983): Schule ohne Aussonderung in Italien – Texte und Wirkungen von Ludwig-Otto Roser. In: Deppe-Wolfinger, H. (Hrsg.): Behindert und abgeschoben: Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 155–161.
- Schöler, J. (2009): Alle sind verschieden. Weinheim Basel: Beltz Pädagogik Praxis.
- Spiewak, M. (2012): Inklusion – Gemeinsam anders. In: Die Zeit (31.5.2012, Nr. 23). <http://www.zeit.de/2012/23/Schule-Inklusion/komplettansicht> – Zugriff am 17.10.2012
- Tuggener P. L./Joller-Graf, K./Mettauer-Szaday, B. (2011): Rezeptbuch schulische Integration. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Hamburger Buchverlag.

Omnes omnia omnino –

Allen alles in allseitiger Weise – Reformpädagogische Wege zur Inklusion

Pädagogik der Vielfalt

1993 erschien das Buch von Annedore Prengel mit dem seither viel zitierten Titel: *Pädagogik der Vielfalt*¹. In den frühen 90er Jahren konzipiert, war das Buch eine Übung, *die Pädagogik neu zu denken* – um eine Gedankenfigur von Hartmut von Hentig nicht nur auf die Schule, sondern grundsätzlich auf Fragen der Bildung und Erziehung zu wenden. Den Grundgedanken von Prengel kann man folgendermaßen zusammenfassen: Jeder Mensch ist einzigartig. Es muss ihm deshalb politisch, sozial, kulturell, rechtlich und auch pädagogisch möglich sein, seine Einzigartigkeit zu leben. Für die Pädagogik heißt das, die Verschiedenheit der Biographien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht als Problem, sondern als Reichtum von Bildung und Erziehung zu betrachten.

Zwei Begriffe sind zentral bei der Beschäftigung mit der Pädagogik der Vielfalt: Gleichheit (Homogenität) und Verschiedenheit (Heterogenität, Differenz). Beide Begriffe sind untrennbar miteinander verbunden. Verschiedenheit ohne Gleichheit zu betonen, hat Hierarchie zur Folge und Gleichheit

ohne Verschiedenheit zuzulassen, führt zur Gleichschaltung. Die Geschichte ist voller Beispiele für einseitige Hierarchiebildung *oder* Gleichschaltung, weil Homogenität oder Heterogenität für sich genommen herrschenden Bevölkerungsgruppen oder herrschenden Völkern gesellschaftliche Vorteile verschaffen, die intellektuell und auch politisch handfest verteidigt werden. Das richtige Verhältnis von Homogenität und Heterogenität ist gedanklich nicht leicht zu bestimmen, denn Gleichheit bezeichnet keine „konkrete Realität, sondern ein bestimmtes Verhältnis zwischen Personen und Gegenständen, die grundsätzlich verschieden voneinander sind“. Der Erfolg einer Pädagogik der Vielfalt hängt deshalb davon ab, „in welchem Maße auf die grundsätzliche Verschiedenheit de(r) gleich zu Behandelnden Rücksicht genommen wird“ (Otto Dann)². Das Verhältnis von Homogenität und Heterogenität muss deshalb immer wieder neu gedacht *und* erkämpft werden – konzeptuell in theoretischen Entwürfen und politisch durch gesellschaftlichen Diskurs. In ihrem Buch gibt Prengel dafür drei Beispiele aus der jüngeren Pädagogik:

- die ungleiche Behandlung von Mädchen

¹ Annedore Prengel: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich 1993.

² Otto Dann: Vorwort. In: Prengel 1993, S. 12.

und Jungen, von Frauen und Männern führte zur wissenschaftlichen und zugleich politischen Bewegung der feministischen Pädagogik,

- die ungleiche Behandlung von Kindern aus Migranten- und einheimischen Familien führte zur Bewegung der interkulturellen Pädagogik und
- die ungleiche Behandlung von Kindern mit unterschiedlichen Lernbiografien führte zunächst zur Bewegung der integrativen, später der inklusiven Pädagogik.

Diese Reihe ließe sich fortsetzen:

- das spannungsreiche Verhältnis von Jung und Alt führte zur intergenerationalen Pädagogik und
- die sozialen Unterschiede von Kindern aus wohl situierten Familien und Kindern aus Familien, die finanzieller Unterstützung oder zumindest Entlastung bedürfen, führte zur Bewegung der schulischen Sozialarbeit.

Inklusion

Ich mache dieses weite Feld der Bedeutungen auf, um einen Begriff einzuführen, den wir heute, 20 Jahre nach Prengels Buch,

intensiv diskutieren – die *Inklusion*. Dieser Begriff hat eine politische und eine pädagogische Seite.

Inklusion heißt politisch, unsere Gesellschaft so zu gestalten, dass *möglichst viele* Menschen an allen Prozessen teilhaben und sie mitgestalten können – ohne die grundlegende Differenz zwischen Homogenität und Heterogenität der Menschen (s.o.) einzuebnen. Inklusion heißt pädagogisch, alle Menschen so weit zu fördern, wie es uns unsere Kräfte erlauben und wie es den Betroffenen zuträglich ist. Schon Johann Friedrich Herbart hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts diesen Zusammenhang formuliert:

„Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit Anderen; er vergleicht ihn mit sich selbst; er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermuthlich werden könnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt, und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird, als man vermuthlich von ihm erwarten durfte“³.

Die Eröffnung von Chancen zur umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe und zu umfassender pädagogischer Förderung hat viele – ökonomische, soziale, kulturel-

³ Johann Friedrich Herbart: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. 3. Brief (1831). In: ders.: Sämtliche Werke. Neudruck. Aalen 1964.

le und personale – Voraussetzungen. Eine wichtige Voraussetzung ist Bildung. Inklusion betont Bildung als eine Form der Bereicherung für alle, durch die ein Höchstmaß an gemeinsamem Wissen, sozialen Kompetenzen und gegenseitigem Respekt gefördert wird. Jeder soll zum inklusiven Lernen und Leben ermutigt werden und nicht durch Bildungsschranken ausgeschlossen sein. In diesem Sinn einer konkreten Utopie verpflichtet uns eine UNO-Konvention, *alle Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens eine allseitige Teilhabe zu ermöglichen*. Der letzte Satz hat es in sich: *Allen, alles, allseitig*.

Omnes, omnia, omnino

Der Satz weist aus dem 21. Jahrhundert 400 Jahre zurück in das 17. Jahrhundert. Der große Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius (1592–1670) hat ihn in seiner pädagogischen Hauptschrift, der *Didactica magna*, der Großen Didaktik, formuliert: *Omnes omnia omnino (doceantur)*. Alle Menschen können über alles, was die Menschheit weiß, allseitig, d. h. in intellektuell redlicher Weise, unterrichtet werden. Ich will in diesem Beitrag Johann Amos Comenius und Maria Montessori als *Pädagogen der Vielfalt und Inklusion* vorstellen. Dies geschieht in exemplarischer Absicht. Ich könnte auch die Philanthropen Basedow und Salzmann oder die geschichtlich jüngeren Pädagogen Otto, Reichwein, Karsen und Petersen nennen. Sie alle haben für ihre Zeit Schulen ohne Bildungsschranken gegründet und pädagogisch erfolgreich geführt.

Meine These für diesen Beitrag lautet: Comenius und Montessori sind für die Pädagogik so bedeutsam, weil sie einerseits eine *begründete Vision der Inklusi-*

on erarbeitet, andererseits aber auch die *didaktischen Mittel* erdacht haben, um ihre Vision schulpädagogisch zu realisieren. Theoretisch begründete Vision und praktisch ausgeübte Lehrkunst gehören didaktisch eng zusammen. Fehlt die Vision, reduziert man die Schul- und Unterrichtsentwicklung auf ein technisches Problem; fehlen die didaktischen Mittel, verkürzt man Schul- und Unterrichtsentwicklung auf bloße Programmatik.

Comenius

Comenius wurde 1592 im östlichen Mähren geboren. Er studierte noch vor dem Dreißigjährigen Krieg, der Mitteleuropa verwüstete, an den Universitäten von Herborn (im Westerwald) und in Heidelberg. 1618 wurde er Gemeindepfarrer und Schulleiter in Fulnek, heute Tschechien. Seit 1632 war er Bischof der Böhmisches Brüdergemeinde im Exil und Leiter ihres Schulwesens. Comenius war von seiner Gesinnung und Lebensweise ein Europäer, er wohnte und arbeitete auch in London und Schweden und verbrachte die letzten 14 Jahre seines Lebens in Amsterdam, wo er 1670 starb.

Im Folgenden erläutere ich das Inklusionskonzept des Comenius an den drei Leitbegriffen seiner *Didactica magna*.

Omnes

Alle Menschen sollen unterrichtet werden.

Comenius setzte gegen die zerschmetternde Kriegserfahrung des Dreißigjährigen Krieges die Lebenswillen spendende Vision einer Welt des Friedens, die durch die Instanzen eines Weltfriedensgerichts, einer Weltorganisation der Wissenschaften und eines Konzils aller Religionen geschaffen werden sollte. Ziel dieser Vision

war der Weltstaat, in dem alle Menschen – rechtlich, sozial und religiös geschützt – miteinander leben. Frieden braucht nach Comenius friedenserhaltende juristische, wissenschaftliche und weltanschauliche Institutionen und Frieden bedarf gebildeter Menschen, die wissen,

- warum diese Welt geschaffen wurde,
- welches das Ziel ihrer Entwicklung ist und
- wie die Welt funktioniert.

Alle Menschen sollen über dieses Wissen verfügen. Deshalb entwarf Comenius eine inklusive Stufenschule, die wir in dieser Stringenz bis heute nicht erreicht haben. Die Schule war für Comenius eine „Werkstatt der Menschlichkeit“, die Kinder und Jugendliche von der Geburt bis zum 24. Lebensjahr besuchen können. Die comenianische Schule hatte vier Stufen:

1. die Mutterschule: Von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr – die Familienbildung, die das Kind in die häusliche Kultur einführte. Es folgte
2. die Muttersprachenschule vom 7. bis zum 12. Lebensjahr, die das Kind in der Sprache seiner Umwelt und in den nahen Lebenskreis einführte. Es folgte
3. die Lateinschule als Unterweisung der Kinder in den europäischen Kulturen vom 13. bis zum 18. Lebensjahr. Dabei muss man davon ausgehen, dass zur Zeit des Comenius die europäische lingua franca der Gebildeten das Lateinische war. Es folgte schließlich
4. die Akademie vom 19. bis zum 24. Lebensjahr als Einführung der Jugend in die universale wissenschaftliche Kultur.

Inklusiv war diese Schulstruktur, weil sie – in Stufen gegliedert – die Schranken der gesellschaftlichen Trennung ihrer Zeit aufheben und für *alle* Menschen offen stehen sollte:

- für Mädchen und Jungen,
- für Kinder hohen oder niedrigen Standes,
- für Arme und Reiche,
- für begabte und weniger begabte Kinder und
- für Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen.

Niemand sollte ausgeschlossen sein.

Omnia

Alles soll gelehrt werden, das ganze Wissen der Menschheit.

Um dieses Postulat einzulösen, machte Comenius seine bekannteste pädagogische Erfindung. Er führte in Europa das Schulbuch ein. Es hatte den programmatischen Titel: *Orbis sensualium pictus* – Die sichtbare Welt.⁵ „Die sichtbare Welt“ war ein streng aufgebautes Lehrmedium. Es behandelte auf jeder Doppelseite ein neues Thema, das durch einen Holzschnitt illustriert und mit Texten in der jeweiligen Muttersprache der Kinder und im Lateinischen versehen war.

⁵ Johann Amos Comenius: *Orbis sensualium pictus* (1659): Faksimile vom Original der Comenius-Bücherei Leipzig. Zürich: Pestalozzianum Verlag: 1992.



Dem Orbis pictus lag ein Lehrplan zugrunde, der – den theologischen Überzeugungen der damaligen Zeit entsprechend – in einer Art Kreisstruktur angeordnet war. Der Lehrplan erklärte zunächst die Entstehung, den Aufbau und das Funktionieren der von Gott geschaffenen Welt; er schritt fort zu den Geschäften des Alltags der Menschen: das enzyklopädische Wissen der Zeit wurde in einer für Kinder fassbaren Form ausbreitet. Zum Schluss kehrte der Lehrplan wieder zu Gott und den Offenbarungen vom Ende der Welt zurück. Der von Comenius konstruierte Weltenkreis beginnt beim Sieben-Tage-Werk der Schöpfung und führt über die vom Menschen hervorgebrachten Dinge und Regeln des Diesseits bis an das Ende aller Tage – zum Jüngsten Gericht.

Auch wenn man das theologisch begründete Weltbild von Comenius nicht teilt, ist die curriculare Grundstruktur seines Lehrplans erkennbar. Diese verweist auf die inhaltliche Seite von Inklusion:

Alles Wissen soll eingeschlossen sein.

Omnino

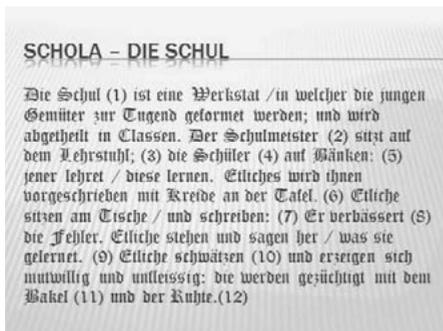
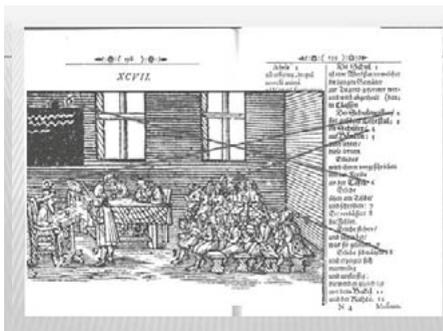
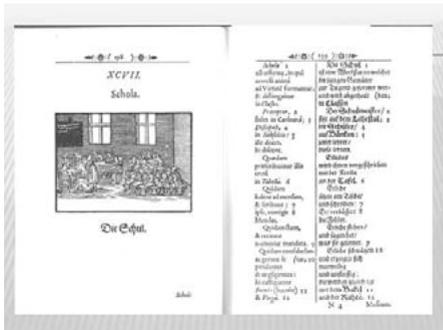
In allseitiger, intellektuell redlicher Weise soll gelehrt werden.

Dieses Postulat des Comenius ist für Pädagogen die größte, aber auch gewagteste Herausforderung, weil sich Inklusion in diesem Zusammenhang didaktisch bewähren muss. Comenius stellte dazu die Lehrkunst seiner Zeit auf den Kopf. Denn in der traditionellen Lehrkunst war der Unterrichtsstoff in den Schulen nach der Systematik der jeweils betroffenen Wissenschaft angeordnet und damit nur besonders geschulten Jugendlichen und Erwachsenen zugänglich.

Comenius postulierte intuitiv ein Stufenmodell kindlichen Lernens. Ein Kind lernt zunächst durch konkretes Tun und durch anschauliche Bilder. Von dort geht der Weg zur Umgangssprache des Alltags. Weitere Schritte führen zum Erlernen der Realien, der Fremdsprachen und schließlich zum Erlernen der Sprache und der Konzepte der Wissenschaft. Mit seiner Didaktik, die – im Sinne eines modernen Spiralcurriculums (Jerome S. Bruner) – vom Konkreten zum Abstrakten führt, die das kognitive Begreifen mit dem sinnlichen Begreifen und mit bildlicher Vorstellungskraft in Verbindung bringt, entwickelte Comenius im Orbis pictus Vorstellungen, die Maria Montessori – später – *mit einem neuen Akzent* weiter ausdifferenzierte. Im Orbis pictus hat jedes Bild sowie seine muttersprachliche und lateinische Beschreibung Beziehungen zur unmittelbaren Lebenswelt. Jede Doppelseite des Schulbuchs ist eine didaktische Einheit, mit deren Hilfe die Welt auch von Kindern umfassend „begriffen“, „angeschaut“ und „benannt“ werden kann.

Ich will das Gemeinte an einem Beispiel erläutern: Auf der linken Seite der folgenden Abbildung sieht man das Bild eines

Klassenzimmers: Viele Schüler sind in verschiedenen Formationen um einen Lehrer, der an seinem Katheder sitzt, versammelt. Auf der linken Seite stehen zwei Texte, einer auf Deutsch, der andere auf Latein:



Kinder der Mutterschule können die Bilder betrachten und Geschichten zu den Bildern hören, Kinder der Muttersprachenschule lesen den Text zu den Bildern und Jugendliche der Lateinschule übersetzen von der Muttersprache in die Fremdsprache oder von der Fremdsprache in die Muttersprache. Jedem Kind steht auf seiner Stufe des Begreifens das ganze Wissen zur Verfügung. In den Bildern findet man Zahlen. Sie verweisen auf bestimmte Worte in den deutschen und lateinischen Texten: Zur Anschauung treten die Begriffe hinzu, die Abstracta, die in die Welt der Wissenschaft führen.

Lernen besteht für den Didaktiker Comenius darin, Kompetenzen zu entwickeln, um Handlungen in Anschauung und Anschauung in die Terminologie sowohl der Muttersprache als auch der Fremdsprache übersetzen zu können. Comenius war davon überzeugt, dass man Kinder nur allseitig bilden kann, wenn man über eine Didaktik und entsprechende Lernmittel verfügt. Dabei hatte er durchaus ein feines Gefühl für die Homogenität und Heterogenität von Lernprozessen. Schon in der Mutterschule und der Muttersprachenschule entsteht durch Lernen eine „ganze“ Bildung, keine Halbbildung. Aber die Jugendlichen, die zur Fremdsprachenschule und zur Akademie aufsteigen, erhalten ein Mehr an kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten, das sie zu einem symbolischen und reflexiven Umgang mit den Problemen der Welt befähigt. Um allseitig lehren zu können, sind Didaktik und Lernmittel sowohl durch Lebensnähe und Anschaulichkeit als auch durch abstrahierende Sprache und wissenschaftliche Konzepte geprägt. In der Terminologie der pädagogischen Psychologie von heute heißt das: Man kann Menschen in intellektuell redlicher Weise unterrichten, wenn man sie

anhält, ihr Wissen enaktiv (handelnd), ikonisch (in Bildern) und symbolisch (in Sprache) zu repräsentieren und zwischen den unterschiedlich konkreten bzw. abstrakten Repräsentationsebenen zu wechseln.

Bildung jedoch entsteht auf jeder Ebene der Repräsentation.

Montessori

Maria Montessori wurde am 31.8.1870 in Chiaravalle, in der Provinz Ancona geboren. Sie wuchs in Rom auf und studierte an der dortigen Universität Medizin. Als erste Ärztin Italiens promovierte sie 1896. Ab 1897 nahm sie eine Tätigkeit an der psychiatrischen Klinik der Universität Rom auf. Dort lernte sie bei ihrer Arbeit mit geistig behinderten Kindern das Sinnesmaterial der Ärzte Itard und Séguin kennen. Dieses Material inspirierte sie zur Entwicklung ihres eigenen Sinnes- und Lernmaterials.

Pädagogik vom Kinde aus

Montessori begann seit etwa 1924 ihre Pädagogik planvoll zu entwickeln; sie beobachtete Kinder systematisch, notierte ihre Äußerungen und reagierte auf Anregungen, die sie dem Handeln der Kinder entnahm. Sie gelangte zu der Überzeugung, dass alles, was ein Kind zur Entfaltung seiner Persönlichkeit benötigt, in ihm bereits angelegt ist und zur rechten Zeit gefördert werden muss.

Diese Überzeugung hatte zwei Wurzeln. (1) Als Wissenschaftlerin ging sie – wie viele Ärzte und Psychologen ihrer Zeit – von der weitgehenden genetischen Festlegung des Entwicklungsverlaufs eines Menschen aus. Sie postulierte „sensible Phasen“, die da-

durch gekennzeichnet sind, dass ein Kind und Jugendlicher während einer sensiblen Phase bestimmte Fähigkeiten besonders gut lernt: die Motorik, die Sinnesschärfung, die Sprache in ihren unterschiedlichen Abstraktionsgraden, die Mathematik, das Interesse für die Natur und die Kultur. Alles was ein Erwachsener in bildender Absicht tun kann, ist eine entwicklungsfördernde Lernumwelt zur Verfügung zu stellen.

(2) Als gläubige Katholikin hatte Montessori die Vision, dass Gott in seine Schöpfung eine kosmische Ordnung hineingelegt hat, in der jedes Ding und jedes Lebewesen seinen Platz und seine Aufgabe findet. Bildung und Erziehung sind dafür da, dem Kind dabei zu helfen, diese in ihm angelegte Aufgabe herauszufinden und zu kultivieren. In der Sprache Montessoris: *„Dem Kind gehört der erste Platz, und der Lehrer folgt ihm und unterstützt es.“*⁶

Die Entwicklung des Kindes hat nach Montessori sowohl eine Richtung als auch eine Stufung: Sie ist schrittweise auf immer mehr personale Autonomie hin ausgerichtet. Der Anfang der Entwicklung ist die körperliche Symbiose von Mutter und Kind, die völlige Abhängigkeit des neuen Lebens von dem alten; das Ende ist die selbständige und selbsttätige Person:

„Das ganze unbewusste Streben des Kindes geht dahin, sich durch Loslösung vom Erwachsenen und durch Selbständigkeit zur freien Persönlichkeit zu entwickeln. Unsere Erziehung trägt diesem Streben des Kindes in allem Rechnung; und unser Bemühen ist es, dem Kind zu helfen selbständig zu werden. Wieviel Kraft gehört dazu, bis das kleine Kind sich vom Mutterschoße gelöst hat, bis es alleine gehen kann und nicht mehr getragen zu werden braucht; bis es

⁶ Maria Montessori: Grundlagen meiner Pädagogik. 11. Auflage. Wiebelsheim: Quelle und Meyer 2011.

sprechen kann, um das zu sagen, was es nötig hat; bis es all die Handlungen seines kleinen Lebens allein und richtig ausführen kann und nicht mehr der erdrückenden Hilfe des Erwachsenen bedarf. Wir sehen klar die Abschnitte der Befreiung des Kindes vom Erwachsenen: die Zähne geben ihm die Möglichkeit, sich unabhängig von der Mutter ernähren zu können, das Laufen bedeutet, sich ohne Hilfe des Erwachsenen fortbewegen zu können, und das Sprechen ist der Anfang, sich mitteilen zu können und nicht mehr von der Auslegung seiner Wünsche durch den Erwachsenen abhängig zu sein.“⁷

Man kann diesen Prozess der schrittweisen Autonomisierung des Kindes schultheoretisch aufnehmen und als Prozess der Emanzipation durch Bildung beschreiben: Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen machen unabhängig von anderen Menschen: Ich kann selbst kommunizieren und kalkulieren. Der Umgang mit Literatur schärft mein eigenes Urteil. Die Auseinandersetzung mit der unbelebten und belebten Natur hilft mir, sie besser zu verstehen und – in Grenzen – meinen eigenen Zwecken zu unterwerfen. Kompetenzerwerb in der Schule führt schließlich zu gesellschaftlichen Berechtigungen und damit zu Chancen der eigenen Reproduktion, d. h. zur Unabhängigkeit der jüngeren von der älteren Generation.

Lernmaterialien

Die Lernmaterialien sind das Fundament der Didaktik Montessoris und Teil einer sorgfältig vorbereiteten, den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder angepassten Pädagogik.



Das Prinzip der Lernmaterialien besteht darin, aus dem großen und überaus komplexen Weltsystem bestimmte Merkmale (z. B. Breite, Länge, Form, Gewicht, Wärme, Klang, Helligkeit, Reihenfolge) zu isolieren, damit das Kind seine gesamte Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Merkmal lenkt und es – im wahrsten Sinne des Wortes – begreift. Wie Comenius ging Maria Montessori von einem Zusammenhang von Han-

⁷ Montessori 2011 (siehe Anm. 6).

deln, Anschauung und Denken aus. Jedes Kind kann vom Konkreten zum Abstrakten gehen und umgekehrt vom Abstrakten zum Konkreten. Das Sinnes- und Lernmaterial hat wie der *Orbis pictus* des Comenius die Funktion des kindgerechten Lernmittels. Das Kind erfasst handelnd und sieht anschaulich im Material die Strukturen, die es im Denken verinnerlicht. Um diesen Prozess zu stützen, muss der Aufbau der Strukturen im Material systematisch angelegt sein. Auf die Materialien mit nur einem Merkmal folgt die Arbeit mit den Materialien, die mehrere Eigenschaften kombinieren (z. B. leichter und länger, schwerer und dicker). Schließlich führen weitere Materialien das Kind hin zum Schreiben und Lesen, zur Geometrie und Algebra sowie zur Welt der Natur und der Gesellschaft. Im Laufe seiner Arbeit erschließen sich dem Kind unterschiedlich komplexe kognitive Werkzeuge, die ihm helfen, die Vielfältigkeit der Welt, in der es lebt, zu strukturieren. Wie sie es tun, ist durch die Art des Materials weitgehend festgelegt. Darin sah Montessori eine notwendige Voraussetzung für ihr Konzept der Freiarbeit.

Freiarbeit

Freiarbeit ist für Montessori kein Freibrief für ein *Laissez-faire*, vielmehr gehören für sie Führung durch das Lernmaterial und Freiheit der Lernarbeit unzertrennlich zusammen. Der Umgang mit den vorstrukturierten Sinnes- und Lernmaterialien ermöglicht erst eine Unterrichtsstruktur, die für eine inklusive Pädagogik fundamental ist: die strenge *Individualisierung des Lernprozesses* und die *freie Wahl des Lerngegenstandes*. Damit ist die Freiheit des Kindes gemeint, sich entsprechend seiner Fähigkeiten und Lerninteressen aus den Materialien das Passende herauszusuchen und die Häufigkeit, Dauer und Intensität seiner Lernarbeit selbst zu bestimmen. Weil Kinder in der gleichen sozialen Gemeinschaft Unterschiedliches lernen, dürfen sie vom Alter, von ihren Interessen und auch von ihren kognitiven Lernfähigkeiten her sehr verschieden sein. Moderne Montessori-Schulen sind durch das Prinzip der Freiarbeit in der Lage, lern- und geistig behinderte Kinder zusammen mit nicht behinderten Kindern lernen zu lassen und alle Kinder ihren Fähigkeiten gemäß zu fördern, wenn sie die Zusammensetzung ihrer Lerngruppen selbst – nach ihrer subjektiven und objektiven Fähigkeit zur Inklusion – vornehmen dürfen.



Die Freiarbeit Montessoris fordert allerdings eine Neudefinition der Lehrerrolle. Die Lehrperson „lehrt“ nicht im üblichen Sinne, sondern beobachtet das Kind und führt es allenfalls in die Arbeit mit den Materialien ein. Das Aktivitätszentrum der Pädagogik Montessoris ist nicht mehr – wie bei Comenius – der Lehrer, der dem Kind mit Hilfe des Lehrbuchs die Welt zeigt, sondern das Kind, das in einer vom Lehrer bereitgestellten Lernumgebung lernt, die Welt zu entdecken. In der Sprache Maria Montessoris:

„Es ist notwendig, dass *der Erwachsene (...) die Grenzen begreift, innerhalb derer er pädagogisch handeln darf*“⁸.

Der traditionelle Unterricht verstößt gegen die aus der Sicht Montessoris gebotenen Grenzen der Erziehung, weil Erwachsene immer wieder versuchen, unmittelbar auf Kinder einzuwirken und damit statt Emanzipation zu fördern Macht ausüben. Montessori propagiert im Gegensatz dazu eine Form der indirekten Lehre und Erziehung:

„*Fast immer wird dem kleinen Kind und noch vielmehr dem älteren Kind seine Beschäftigung vorgeschrieben. Wir dagegen lassen in all diesen Dingen dem Kind ganz freie Wahl, denn wir haben erkannt, dass auch in der Wahl der Beschäftigung das Kind von starken inneren Motiven geleitet wird. Das Kind, das seine Beschäftigung alleine wählt, kann damit ein inneres Bedürfnis äußern und befriedigen. Allein das Kind weiß, was seiner Entwicklung Not tut, und eine aufgedrängte Beschäftigung stört seine Entwicklung und sein Gleichgewicht.*“⁹

Montessori hat ihre praktische Pädagogik der Hilfe zur Selbsthilfe in unzähligen Reden immer wieder neu erörtert. Sie war

keine Erziehungswissenschaftlerin, die ein konsistentes System der Bildung und Erziehung geschaffen hat. Manche Überzeugungen hat sie gewechselt, so dass ihre Gedanken gelegentlich in der Rückschau sprunghaft erscheinen. Trotz dieser theoretischen Schwächen hat sie die didaktischen Mittel geschaffen, die uns heute noch Antworten auf die Frage geben können, wie wir in unseren Schulen Vielfalt fördern und Inklusion anstreben können. Die große Leistung Montessoris besteht darin, dass sie ihre Vision vom natürlichen und göttlichen Recht auf Selbstentfaltung des Kindes – sei es behindert oder nicht-behindert – in praktische Pädagogik übersetzt hat. Dabei hat sie die pädagogische Aufmerksamkeit von der Didaktik hin zur Mathematik verschoben: Vom *Lehren* des Lehrers zum *Lernen* des Kindes.

Moderne Montessori-Schulen reservieren heute in der Regel täglich einen halben Schultag – manchmal auch noch mehr Zeit – dem Prinzip der Freiarbeit und betten diese Form des Lernens in den gebundenen Kleingruppen- und Stammgruppenunterricht ein, den es an diesen Schulen – weil sie Schulen sind – natürlich auch gibt.

Inklusion im didaktischen Kontext

Inklusion ist eines unserer großen gesellschaftlichen Themen mit einem gewaltigen utopischen Überschuss. Wir sprechen von interkultureller Inklusion in einer Welt, die immer stärker auseinander wächst; wir erstreben die Inklusion der verschiedenen sozialen Schichten, in einer ökonomisch gespaltenen Gesellschaft; wir wollen die Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen

⁸ Montessori 2011 (siehe Anm. 6)

⁹ a. a. O.

Lernfähigkeiten und -bedürfnissen in einer Schule, die in unserer bürgerlichen Gesellschaft zugleich Leistung verlangt und Bildungsgänge festlegt. Würden wir auf Leistung und Festlegung von Bildungsgängen verzichten, würde der Zusammenhang von Bildungs- und Arbeitssystem zusammenbrechen – und damit eine gesellschaftliche Errungenschaft der Französischen Revolution verlorengehen, die wir in Deutschland im Zuge des Neuhumanismus übernommen haben.

Die Didaktiken des Johann Amos Comenius und der Maria Montessori erhalten jedoch – wie die Didaktiken anderer Reformpädagogen auch – durch das Thema Inklusion eine neue Aktualität. Sie helfen nicht, die „großen“ gesellschaftlichen Probleme der Inklusion zu bearbeiten, sie vermögen auch nicht die paradoxe Funktion der modernen Leistungsschule aufzulösen. Aber sie können innerhalb der Schule einen sehr viel größeren Raum für Inklusion schaffen, als wir gewöhnlich dem Unterricht und dem Schulleben zugestehen. Eine Stammgruppe muss keine Klasse von Lernenden auf (fast) gleichem Niveau sein, jedes Kind kann vielmehr über einen langen Zeitraum hinweg nach seinen eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen lernen und ist doch mit den anderen in einer Lerngemeinschaft verbunden. Im Hinblick auf eine Inklusion, die Kindern und Jugendlichen bekömmlich ist, steckt in den Didaktiken des Comenius und der Montessori für den gesamten Vorschul- und Schulbereich ein großes Potential.

Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die Lehrerbildung

1. Von der Notwendigkeit einer Reform in der Lehrerbildung

Lehrerbildung ist sowohl eine Voraussetzung für ein gelingendes und erfolgreiches Bildungssystem als auch sein integraler Bestandteil. In der erziehungswissenschaftlichen und insbesondere in der professionalisierungstheoretischen Diskussion zum Beruf des Lehrers werden seit langer Zeit Forderungen nach einer Reform der Lehrerbildung erhoben (z. B. Lüders & Wissinger 2007, Lütgert et al. 2008, Rothland & Terhart 2009, Müller et al. 2010, Richter et al. 2011, Jantowski & Merten 2012, Jantowski & Ebert 2012). Was professionstheoretisch und erziehungswissenschaftlich jedoch höchst sinnvoll und dringend notwendig erscheint, wird oftmals mit den Argumenten negiert, dass der Föderalismus, das geltende Beamten- und vor allem Besoldungsrecht und die Phasengliederung der Lehrerbildung diese Reformen kaum zulassen. Nachfolgend soll deshalb zunächst versucht werden, die Gründe aufzuzeigen, die zwingend zu einer Umgestaltung der Lehrerbildung führen müssen.

Nicht erst, aber insbesondere seit den empirisch fundierten Schulleistungsvergleichstest wie PISA und IGLU und vor dem

Hintergrund der von der OECD durchgeführten und publizierten Studien wissen Erziehungswissenschaftler, Bildungspolitiker und Pädagogen, dass in Deutschland die Erfolge im Bildungssystem zwar im Durchschnitt der getesteten bzw. untersuchten Staaten liegen, aber das deutsche Bildungssystem am stärksten nach sozialen Kriterien selektiert. Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status in den Familien und dem Bildungserfolg der Kinder ist in Deutschland besonders eng. Will man dies nachhaltig verändern, muss sich Lehrerbildung verändern.

Des Weiteren ist der Lehrerberuf als eine Profession zu sehen, in der die soziale Praxis das dominierende Element ist. Die Gestaltung lernförderlicher Beziehungen und die sozial-wertschätzende Interaktion sind Grundkonstituenten des Lehrerberufs (Bauer 2007). Dem gegenüber steht die Dominanz der fachwissenschaftlichen Ausbildung an den deutschen Hochschulen, die die erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Ausbildungsinhalte entsprechend auf durchschnittlich unter 20% Ausbildungsanteil beschränkt. Erste erfolgversprechende Maßnahmen können in diesem Zusammenhang auf der Basis der Erweiterung des theoriebasierten Wissens durch einen grundlegenden

berufspraktischen Kompetenzerwerb gesehen werden, der dringend weiter ausgebaut werden muss.

Gegenwärtig setzen in der Lehrerbildung Elemente, die das universitäre theoretische Wissen mit berufspraktischen Elementen verbinden, sehr bzw. zu spät ein. Die frühzeitige Verbindung von Theorie und Praxis erscheint aber besonders vor dem Hintergrund einer theoretischen Fundierung berufspraktischer Kompetenzen als besonders wichtig. Nur so kann sich der künftige Lehrer selbst erproben, in seinen Zielen hinterfragen und eine frühzeitige berufliche Identität aufbauen. Gleichzeitig wird es nur durch diese frühzeitige Verbindung von Theorie und Praxis möglich, reflexive und selbstreflexive berufliche Handlungsweisen aufzubauen und dauerhaft beizubehalten.

Daneben muss sich Lehrerbildung, wenn sie Voraussetzung und Bestandteil eines Bildungssystems gleichermaßen sein soll, den veränderten bildungssystemischen, bildungswissenschaftlichen, -praktischen und -politischen Gegebenheiten anpassen, bzw. zumindest auf sie reagieren. Gerade in Deutschland aber treffen Reformbemühungen, wie sie die Schaffung inklusiver Lernumgebungen darstellt, „...auf ein Bildungssystem mit einer tiefverwurzelten, hochselektiven Tradition“ (Kronig 2012).

Neue Anforderungen an den Lehrerberuf, die sich beispielsweise durch die Wandlung der familiären Strukturen und die damit einhergehende Zunahme pädagogisch-kompensatorischer Aufgaben für den Lehrer ergeben, können und dürfen aber nicht ohne Folgen auf die Lehrerbildung bleiben, wenn zukünftige Pädagogen auf ihren Beruf entsprechend vorbereitet sein sollen. Wenn sich vormals viele Lehrer vorrangig als Fachlehrer, als Experten für

ein bestimmtes und fest umrissenes Wissensgebiet verstanden und vorrangig Inhalte vermittelten, so tritt an Stelle dieses Selbstverständnisses eine Rollenpluralität von Lehrpersonen. Nicht zuletzt durch entsprechende erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und ihre gesetzliche Entsprechung muss sich ein moderner Lehrer als pädagogischer Förderer, als Didaktiker von Beziehungen, als Ermöglicher und Helfer, als Lernforscher und Unterstützer, als Moderator und Diagnostiker sehen. Hierzu bedarf es neben einem veränderten Selbstverständnis auch eines veränderten Verständnisses von Unterricht, seiner Planung, seines Aufbaus, seiner Gestaltung und seiner Reflexion. Wenn vielfältiger Unterricht mit multiperspektivischen Handlungs- und Beziehungsorientierungen, lernförderlichen Umgebungen und Individueller Förderung aus der Perspektive des Kindes heraus gedacht werden soll, bedarf es auch hier einer umfassenden Veränderung in der pädagogisch-psychologischen, allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. Die gegenwärtig immer noch zumindest partiell anzutreffende Inhaltszentrierung des Unterrichts muss die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens zur Kenntnis nehmen und akzeptieren, dass der Prozess einer enorm beschleunigten Gesellschaft nicht proportional in einen beschleunigten Lernprozess übertragen werden kann. Eine Überfrachtung schulischen Lernens mit Wissen würde dann im Endeffekt nur bedeuten, dass zwar sehr viel unterrichtet und ggf. sogar gelernt wird, aber kaum ein Inhalt mehr in der gebotenen Tiefe. Wenn wir davon ausgehen, dass Wissen und deklarative Bildungsinhalte nur im gesellschaftlichen Kontext ihren Stellenwert erhalten und diese formal erworbenen Kenntnisse extrem schnell veralten, so

muss sich ein moderner Unterricht als kompetenzorientiert verstehen. Hierauf muss Lehrerbildung reagieren, da der Lehrer als eine seiner wichtigsten Eigenschaften vor diesem Hintergrund eine lebenslange Neugier nicht nur auf sein Fach und seine Inhalte, sondern auch auf die Gesellschaft und vor allem auf seine Schüler entwickeln und beibehalten muss.

Als weiterer Punkt ist in dieser Zusammenfassung die Veränderung von Schule an sich aufzuführen. Mit dem Paradigmenwechsel von der Schulstrukturdebatte hin zur Betrachtung der einzelnen Schule als relativ eigenverantwortliche Einrichtung mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit gehen Implikationen für die Lehrerbildung einher. Wenn erfolgreich eigenverantwortlich gearbeitet werden soll, so muss diese Freiheit durch eine entsprechende Evaluation und Rechenschaftspflicht flankiert werden, um Wirkungseffekte, gelingende Entwicklung, aber auch mögliche Fehlsteuerungen frühzeitig zu erkennen und korrigierend eingreifen zu können. Hierzu bedarf es einer veränderten Lehrerbildung, die Elemente der empirischen Sozialforschung, forschungsmethodische und forschungsmethodologische Aspekte ebenso integrieren muss wie Kenntnisse innerhalb von Prozessen strategischer Bildungsplanung, Management und Führung. Gegenwärtig geschieht dies erst in Ansätzen.

Eine zunächst letzte Begründung für eine notwendig veränderte Form der Lehrerbildung ergibt sich auch aus den Anforderungen, die internationale und völkerrechtlich verankerte Abkommen und Übereinkünfte, wie zum Beispiel die UN-Behinderertenrechts-Konvention von 2009, an das Bildungssystem stellen. Diese stellen den Lehrer vor die Aufgabe, in immer stärkerem Maße mit Diversität und Heterogenität

umgehen zu können und, was meines Erachtens noch wichtiger ist, da es sich hier um eine Haltung handelt, auch zu wollen. Nimmt man die Kritik der OECD ernst, dass das deutsche Schulsystem noch immer zu stark auf Selektion und Ausgrenzung hin ausgelegt ist, so muss hier entsprechend gegengesteuert werden.

Sollen aber Lehrpersonen ihrerseits Heterogenität als Chance und Bereicherung begreifen und im Sinne der Förderung des Lernens nutzen, so müssen sie hierfür entsprechend ausgebildet und mit den erforderlichen Wissensbeständen und Handlungskompetenzen ausgestattet sein. Wenn sich aber Lehrerbildung in Deutschland vor dem Hintergrund einer schulartspezifischen Ausbildung vollzieht, so muss es darum gehen, angehende Lehrpersonen sowohl in den schulartbezogenen Kompetenzen auszubilden als auch Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln, die es ihnen gestatten und ermöglichen, mit dem umfassenden Spektrum möglicher pädagogischer Erfordernisse im Zusammenhang mit Verschiedenheit und Diversität entsprechend professionell und kompetent umzugehen. Nur unter dieser Voraussetzung kann eine Haltung entwickelt werden, die Heterogenität als den Normalfall menschlicher Entwicklung ansieht und als Bereicherung, als Chance für den Unterricht und das Lernen begreift. Hierbei muss das konstruktivistische Lernprinzip, das Lernen als individuellen, aktiven Konstruktionsprozess begreift und die Individualisierung in das Zentrum des Unterrichts stellt, auch in der Lehrerbildung greifen. Dem geschuldet muss die Lehrerbildung durch wirksame Angebote in allen Phasen reagieren.

2. Inklusion als Herausforderung für das Bildungssystem und damit für den Lehrerberuf

Inklusion ist als rechtlicher Rahmen durch die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 fest umrissen und stellt sich unverrückbar als Aufgabe für alle Schulen des Freistaats und der Bundesrepublik insgesamt. Das Schulsystem in seiner derzeitigen Form wird den Anforderungen der Nichtdiskriminierung, der Gleichberechtigung und der Partizipation nicht in vollem Maße gerecht, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund von Behinderungen, sozialen Bedingungen oder etwa Migrationshintergrund eine Schule besuchen müssen, die sie vom allgemeinbildenden Schulsystem separiert. Gerade vor dem Hintergrund der Untersuchungen zur Kinderarmut in der Bundesrepublik Deutschland, 2007 lebten ca. 3 Millionen Kinder in der BRD, d. h. $\frac{1}{4}$ aller Kinder unter 15 Jahren auf oder unterhalb des Sozialhilfeniveaus, können inklusive Lernumgebungen als Möglichkeit für eine verstärkte Partizipation auch dieser Kinder und zur Eröffnung auch nur annähernd gleicher Bildungs- und damit Lebenschancen gesehen werden (Butterwegge 2012).

Auch unter bildungswissenschaftlichen Aspekten ist inklusive Bildung als alternativlos anzusehen. Meines Erachtens mit sehr hoher Klarheit und Eindeutigkeit resümiert Preuss-Lausitz die vorliegenden empirischen Befunde in der Aussage: „Beschulung in Förderschulen wäre in Ordnung, wenn sie lerneffektiv wäre. Leider ist dies nicht der Fall: Die Schulabschlüsse sind miserabel, und zwar auch in jenen Förderschulen, die nach den allgemeinen Rahmenlehrplänen (vgl. KMK 2010) arbeiten. Das liegt nicht an den Lehrkräften

– sie sind eher in einer Sisyphoslage –, sondern am Grundproblem von Absonderung: Eine Häufung abgeschobener, frustrierter, oft aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammender Kinder (besonders in den Förderschulen Lernen, emotional-soziale Entwicklung, aber teilweise auch Sprache und geistige Entwicklung) führt zu ungünstigen Lernmilieus, zu abnehmender Lernmotivation und oft auch zu Aggression. Die Chance, aus Förderschulen wieder ins allgemeinbildende Schulsystem wechseln zu können, ist gleich null: Sie liegt bei bundesweit unter drei Prozent.“ (Preuss-Lausitz 2012, S. 42).

Es ist also nicht nur unter humanistischen, sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Aspekten, sondern vor einem gesamtgesellschaftlich relevanten Hintergrund dringend notwendig, schulstrukturelle und bildungssystemimmanente Benachteiligungen zu beseitigen und eine inklusive Schule zu entwickeln. Hierfür bedarf es ohne Zweifel einer veränderten professionspraktischen und -theoretischen Ausbildung im Lehrerberuf, was gleichzeitig auch Auswirkungen auf das Berufsbild des Lehrers selbst haben wird. Gleichzeitig stellt diese Forderung auch die Pädagogik vor die Notwendigkeit, „...das alte Problem der Pädagogik auf neuem Niveau neu zu bearbeiten – wie man Gleichheit und Differenz, Individualisierung und Universalisierung in einer Praxis zur gleichen Zeit, am gleichen Ort, in Zielen und Programmen, Praktiken und Arbeitsformen realisiert. Inklusion bedeutet deshalb nicht weniger als eine Transformation der gegebenen primären Form der Binnendifferenzierung des Systems Schule zugunsten eines neuen Prinzips, dem der Individualisierung und dass deshalb nach Kriterien der Interaktion arbeiten muss. Universalität bleibt im

Anspruch der Beschulung aller als Systemmerkmal erhalten, Individualisierung tritt mit gleich universalem Anspruch als operatives Merkmal des Bildungssystems hinzu.“ (Tenorth 2012, S. 9). Damit stellt die Umsetzung des Prinzips inklusiven Lernens die Bildungswissenschaft zunächst vor die Herausforderung, Universalität mit Individualität pädagogisch, d.h. in liebevoller Fürsorge für das Kind in eine Beziehung und ein Wechselverhältnis zu setzen und ihre jeweiligen Berechtigungen und Anteile abzuwägen und zu begründen. Gleichsam stellt es die Lehrpersonen und Erzieherinnen vor die bildungspraktische Aufgabe, diese Neubestimmung dann im täglichen Bildungs- und Erziehungsprozess auch umzusetzen.

Deutlich unterstrichen wird die Wichtigkeit der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote in Thüringen auch durch die gemeinsame Erklärung aller Fraktionen des Thüringer Landtags zur Inklusion aus dem Jahre 2012¹. Demnach sind Kinder mit Behinderungen und Beeinträchtigungen vorrangig in einem inklusiven Schulsystem zu bilden, das Chancengleichheit gewährleistet und Diskriminierung ausschließt. Gleichzeitig wird die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention als gesamtgesellschaftliche Aufgabe anerkannt, was wiederum bedeutet, dass das Prinzip der Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen als konstitutiv zu verankern ist. Konkret wird außerdem gefordert, dass ein Entwicklungsplan zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems gemäß Artikel 7 und 24 der UN-Behindertenrechtskonvention bis Juni 2013 dem Landtag vorzulegen sei. Dies stellt natürlich das System Bildung, die einzelne Schule, den konkreten Einzel-

unterricht und die einzelnen Lehrpersonen vor völlig veränderte Bedingungen und Herausforderungen. In dieser Hinsicht erfolgt in besagter Erklärung des Thüringer Landtages dann auch folgerichtig die Forderung, sonderpädagogische Kompetenzen in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch in die von Erzieherinnen und Erziehern in alle Phasen der Ausbildung zu integrieren.

Was sind nun diese Herausforderungen und Veränderungen, denen sich die Lehrpersonen stellen müssen, wenn Inklusion gelingen soll?

Inklusives Lernen bedeutet zunächst, dass die Lehrpersonen, aber auch die Mitschüler und Eltern, kurz alle an Erziehungs- und Bildungsprozessen Beteiligte, Heterogenität und Diversität als integralen Bestandteil des Lernens in Gruppen akzeptieren und annehmen müssen. Die bisher besonders im sonderpädagogischen Bereich vertretene Professionsethik, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Voraussetzungen und Dispositionen akzeptiert werden, muss sich auch im Berufsethos von Lehrpersonen im allgemeinbildenden, berufsbildenden und hochschulischen Bereich integrieren und ausbilden. Treffend bemerkt Erdsiek-Rave: „Die größten Hindernisse liegen wie immer in Einstellungen, Haltungen, Vorurteilen – auch Standesinteressen...“ (2012, S. 13). Um dies zu ändern, bedarf es entsprechender Inhalte in der Lehrerbildung. Des Weiteren muss mit der berechtigten Forderung nach Inklusion ein Paradigmenwechsel dergestalt einhergehen, dass an die Stelle von Selektion, Separation und Exklusion nunmehr die Prinzipien von Heterogenität, Inklusion und Bereicherung durch Vielfalt treten und die-

¹ Nachlesbar unter Landtagsdrucksache 5/4683 vom 11.07.2012

se Prinzipien selbstverständlich werden. Hierfür bedarf es bereits in den einzelnen Phasen der Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen eines umfangreichen und reflexiv angelegten Diskurses.

Gleichzeitig muss Lehrerbildung von einem umfassenden Verständnis von Inklusion ausgehen, das auf der Erkenntnis aufbaut, dass Inklusion keineswegs nur ein sonderpädagogisches Thema, aber auf sonderpädagogische Ausbildungsinhalte und die entsprechende Profession mit ihren dort vorhandenen Kompetenzen angewiesen ist. Die Schaffung inklusiver Lernumgebungen bedeutet des Weiteren für den Unterricht zunächst einerseits keine grundlegend strukturellen Veränderungen, da die Merkmale, die für einen erfolgreichen, guten Unterricht anzulegen sind, auch für inklusive Lernumgebungen zutreffen (Preuss-Lausitz 2012). Inklusion bedeutet für den Unterricht, dass dieser stärker differenziert, individualisiert und leistungsvariabel angelegt werden muss, gleichzeitig aber ein gewisser Grad an Universalität erhalten bleibt. Und sie bedeutet auch, dass sich Unterricht öffnen und Schule sich mit lokalen, regionalen Partnern vernetzen muss. Sie erfordert eine neue akzeptierende Schulkultur und unterstützende Schuleinrichtungen sowie entsprechende Rahmenbedingungen für Unterricht (Preuss-Lausitz 2012).

Dies wiederum erfordert von den Lehrpersonen eine entsprechende Kooperation, Planung, auf den Unterricht bezogen, aber vor allem die Kompetenz, unterrichtsintegrative Förderungen durchführen und Förderplanungen aufstellen und umsetzen zu können, was wiederum eine entsprechende Kompetenz auf dem Gebiet der pädagogischen Diagnostik voraussetzt. Der Beratung von Schülern und Eltern, der eigenen Unterrichtsentwicklung, der diagnose-

geleiteten Förderplanung und der Kombination von individueller und systemischer Unterstützung wird in dieser Hinsicht eine herausragende Bedeutung zukommen und das Berufsbild des Lehrers der Zukunft entsprechend verändern.

Will man diese Aufgaben dem Beruf des Lehrers allein zuordnen, würde die Profession zweifelsohne überfrachtet. Vielmehr ist es notwendig, dass Lehrpersonen sich als Mitglieder von multiprofessionellen Teams begreifen, ihre eigenen Kompetenzen einbringen und das berufliche Potenzial ihrer Partner kennen und nutzen lernen. „Inklusion verlangt mehr Partizipation auf allen Ebenen... Inklusion verlangt... eine neue Zusammenarbeit auf regionaler Ebene: Schulträger und Schulaufsicht, Jugendhilfe, Soziales, Gesundheit, Arbeitsagentur, kulturelle und sportliche Vereine usw. sollen gemeinsam mit den Kindern und ihren Sorgeberechtigten ... eine Steuergruppe Inklusion und einen Aktionsplan Inklusion in ihrer Stadt, in ihrem Kreis entwickeln, möglichst eingebettet in bestehende Bildungsnetzwerke.“ (Preuss-Lausitz 2012, S. 45).

Hierzu bedarf es in der Lehrerbildung der Vermittlung und des Trainings von Verfahren der Arbeit im Team und der Zusammenarbeit sowie deren praktischer Einübung. Gleichzeitig muss Lehrerbildung um zentrale Inhalte der Sonder- und Förderpädagogik in allen Schularten erweitert werden. Zu Recht fordert die Vorsitzende des Expertenkreises „Inklusive Bildung“ der deutschen UNESCO-Kommission: „Die Lehrerbildung muss für alle Schularten inklusive Bestandteile enthalten. Alle, die an Bildung beteiligt sind – Eltern, Schule, soziale Einrichtungen, Kindergärten, Jugendhilfe, politisch Verantwortliche –, müssen an der Entwicklung arbeiten und zwar gemeinsam und auf allen Ebenen. Nur so kann inklusi-

ve Bildung gelingen.“ (Erdsiek-Rave 2012, S. 11). In die Ausbildung aller Lehrämter müssen also sonderpädagogische, verstärkt allgemein pädagogisch-psychologische, allgemeindidaktische und fachdidaktische Basisqualifikationen aufgenommen werden, die es der Lehrperson ermöglichen, grundlegende Kompetenzen im Bereich der Förderpädagogik und des inklusiven Lernens zu erwerben und auszubilden. Gleichzeitig muss die Lehrerbildung im Bereich der Förderpädagogik um die Anforderungen, die der gemeinsame Unterricht stellt, erweitert werden, um hierdurch auf allen Seiten eine entsprechend fachlich fundierte und pädagogisch professionelle Handlungskompetenz sicherzustellen. Lehrerinnen und Lehrer müssen eine Ausbildung für den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten und zu professioneller Kooperation befähigt werden. Generell bemerkt Katzer zu Recht: „Inklusiver Unterricht benötigt Kompetenzen, Konzepte und Materialien, die nicht von pädagogischen Einzelkämpfern entwickelt werden können.“ (Katzer 2012, S. 18).

3. Handlungsnotwendigkeiten für eine inklusive Lehrerbildung

Lehrerbildung muss auf die kurz skizzierten veränderten Bedingungen auf drei Ebenen reagieren: auf der von Haltungen und Berufsethos, auf der von Kenntnissen und auf der von Kompetenzen.

Lehrerbildung steht damit erstens vor der Aufgabe, die Herausbildung einer Berufsethik zu unterstützen und zu fördern, die Verschiedenheit als Chance, Normalfall und Bereicherung begreift, Lernen und Entwicklung aus der Perspektive des Kindes heraus betrachtet und einen Paradigmenwechsel

von einem eher defizitär ausgerichteten Verständnis hin zu einer ganzheitlichen und ressourcen- sowie stärkenorientierten Perspektive ermöglicht und favorisiert. Hierzu ist die Arbeit an inneren Haltungen, an dem eigenen reflektierten Selbstverständnis und den eigenen Anschauungen, mitunter auch an den möglicherweise aufgrund bisheriger Sozialisationserfahrungen ausgebildeten Vorurteilen unerlässlich. Wir benötigen einen sonderpädagogischen Professionsethos der Lehrerbildung in allen Lehrämtern und selbstredend innerhalb der Hochschullehrerschaft sowie eine demokratische und auf Partizipation hin ausgerichtete und gleichzeitig auf ihr fußende Berufsethik im Lehrerberuf.

Hinsichtlich der Ebene der Kenntnisse müssen angehende und bereits im Beruf befindliche Lehrpersonen über soziologische Erklärungsmodelle verfügen, die es ihnen ermöglichen, Ursachen von Benachteiligungen und Diskriminierungen, deren Erscheinungsformen und mögliche Gegensteuerungsmechanismen zu erkennen und anzuwenden. Lehrpersonen benötigen also dringend Wissen z. B. über Mechanismen und Auswirkungen gesellschaftlicher Exklusion, über soziale, kulturelle und materielle Armut, über Effekte schulischer Selektion und Separation und über die Auswirkungen von Stigmatisierung und Etikettierung. Daneben werden umfassende Kenntnisse z. B. zu den Fragen von Beziehungsgestaltungen, Beratung von Eltern und Schülern, Schaffung lernförderlicher Sozialbeziehungen und Arrangements mit differenzierenden und vor allem individualisierenden Elementen, strategischer Planung von Bildungs- und Lernprozessen sowie ihrer unterrichtlichen Umsetzung, aber auch zum Umgang mit Disziplinstörungen und sonstigen Beeinträchtigun-

gen des Unterrichts benötigt. Vorrangig sollen aber alle Lehrämter, wenn Inklusion gelingen soll, grundlegende Kenntnisse über Behinderungen und Beeinträchtigungen sowie Basiswissen zur Förderung im speziellen Fall haben. Gleichzeitig muss bereits in der Ausbildung die Überzeugung erworben werden, dass der Lehrerberuf ein sich ständig entwickelnder, innovativer Beruf ist, der nur durch das ständige Weiterlernen der Lehrpersonen und ihre Neugier auf die Kinder und Jugendlichen, die erziehungswissenschaftlichen und -praktischen Grundlagen ihres Berufs, seine didaktisch-methodischen und nicht zuletzt seine inhaltlichen Dimensionen lebt. Innovation bedeutet auf der Ebene der Kenntnisse, den eigenen Lernprozess als prinzipiell nie abgeschlossen zu betrachten, und setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen voraus und beinhaltet dieses gleichzeitig. Daneben muss eine noch stärkere Fokussierung auf das Wissen über die verschiedenen Kompetenzbereiche erfolgen. Fach- und Sachkompetenz wird unbestritten in der hochschulischen Phase der Lehrerbildung auf hohem wissenschaftlichem Niveau ausgebildet. Jedoch werden Kenntnisse auch und gerade in den Bereichen der Ausbildung von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz fachabhängig und überfachlich benötigt, da inklusive Lernumgebungen zwingend auf soziale Kompetenz, Selbstreflexion und prosoziales Verhalten begünstigende klassenklimatische Verhältnisse angewiesen sind. Ebenso müssen den Lehrpersonen nicht nur die Grundlagen und Modelle von Unterrichtsplanungen vermittelt werden, sondern darüber hinaus auch grundlegendes Wissen über kooperative Arbeitsplanung, Stress- und Zeitmanagement, Konflikt- und Problemlösestrategien, Verantwortlichkeit

und Verantwortungsteilung sowie zentrale Fragen einer individualisierten Rückmeldung, Bewertung und Zensierung von Schülerleistungen. Insbesondere vor dem Hintergrund des nach wie vor stark ausgeprägten Irrglaubens an die Objektivität der Notengebung und der starken Orientierung an der kriterialen Bezugsnorm innerhalb der Leistungsbewertung an Schulen ist hier eine besondere Herausforderung zu sehen, die innerhalb der Lehrerbildung bewältigt werden muss, wenn inklusives Lernen gelingen soll. Kenntnisse in pädagogischer Diagnostik und alternativer Formen der Leistungsdokumentation müssen dringend ausgebaut werden.

Inklusion bedeutet des Weiteren die gruppendynamischen Prozesse in der Lerngemeinschaft zu kennen und zu nutzen. Hier sind insbesondere gruppensoziologische, aber auch sozialpsychologische Grundlagenkenntnisse vonnöten. Um nämlich das Potenzial von Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Lerngruppe im erzieherischen Sinne nutzen zu können, muss es erkannt und kooperatives Lernen als Gewinn, Bereicherung und zum Teil auch als Entlastung begriffen werden.

Resümiert man diese keineswegs abschließende, sondern vielmehr exemplarische Darstellung benötigter Kenntnisse im Lehrerberuf auf Kompetenzebene, so können durchaus die Standards für die Lehrerbildung, wie von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 16.12.2004 beschlossen, als grundlegend angesehen werden. Die genannten Kompetenzbereiche sind aber zwingend um den der Berufsethik zu ergänzen und in allen Phasen der Lehrerbildung auch konsequent anzuwenden und durch entsprechend an ihnen und am Bedarf orientierte Angebote zu untersetzen.

4. Handlungsoptionen für die 3. Phase der Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung der Berufseingangsphase

Da in der jetzigen Situation auf die aktuelle Lage reagiert werden muss, d. h. viele Lehrpersonen noch nicht in genügendem Maße über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um inklusive Lernangebote gestalten und umsetzen zu können, ergibt sich hier ein besonderer Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf. Insbesondere müssen dringend Kenntnisse über die verschiedenen Förderschwerpunkte erlangt werden. Dabei kann die genannte Unterstützung nicht auf Lehrpersonen beschränkt bleiben, sondern muss zwingend auch in die funktionsbezogene Fort- und Weiterbildung und hier besonders in die Ausbildung zukünftiger pädagogischer Führungskräfte integriert werden. Die dritte Phase der Lehrerbildung wird mit den gleichen Notwendigkeiten und Forderungen konfrontiert, wie sie oben für die gesamte Lehrerbildung erhoben und diskutiert wurden. Gleichzeitig ergeben sich jedoch auch regionale Diversitäten, z. B. derart, dass in bestimmten Regionen eine hohe Inklusionsrate erreicht und bereits realisiert wird und in anderen dagegen erst wenig Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen und spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarfen vorliegen. Ähnlich unterschiedlich gestaltet sich die Situation im Vergleich zwischen den einzelnen Schulen. Hieraus kann sich nur die Konsequenz ergeben, die Thematik der Schaffung inklusiver Lernumgebung in möglichst viele, auch und besonders die fachlich orientierten Fortbildungen einzu-

bauen und alle drei Säulen der Fortbildung hierfür zu nutzen: die zentralen, die regionalen und schließlich auch die schulinternen. Des Weiteren ist es aufgrund des unterschiedlich weit vorangegangenen Entwicklungsstandes und der hohen Differenz in der Ausbildung der Lehrpersonen zwingend gegeben, schulartübergreifende Fortbildungen zu ermöglichen, um die verschiedenen Lehrämter miteinander ins Gespräch zu bringen und sogar verschiedene Professionen untereinander zu vernetzen. Hierbei müssen Erzieherinnen und Erzieher aus dem frühkindlichen Bereich einbezogen werden, wenn inklusive Bildung über die Lebensspanne betrachtet werden soll. Ein besonderes Handlungsfeld für die Thematik inklusiven Lernens in der Fortbildung von Pädagogen ergibt sich aus berufsbiografischer Perspektive für die Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Berufseingangsphase befinden². Wenn Einstellungen und Haltungen als konstitutiv für das Gelingen von Inklusion betrachtet werden, so liegt für die Arbeit an Haltungen in dieser Phase der Lehrerbildung ein besonderes Potenzial. Hierzu stellte Terhart bereits 2000 fest: „Die Berufseingangsphase ist die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“ (Terhart 2000, S. 128)

² Zur Bedeutung der Berufseingangsphase vgl. Jantowski 2011 sowie Jantowski & Vogt 2012.

Diese herausragende Bedeutung der Berufseingangsphase wird in der Lehrerfortbildung in Thüringen sehr ernst genommen (vgl. Jantowski 2012) und durch entsprechende gesetzliche Vorgaben flankiert. So wird im Thüringer Lehrerbildungsgesetz in der Fassung vom 12.3.2008, geändert durch das Gesetz vom 8.7.2009 (GVBl. S. 592) die Fortbildungspflicht für alle Lehrpersonen festgeschrieben und die ersten beiden Berufsjahre als eigenständige und besondere Phase in der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften bezeichnet. So heißt es in § 31 ThürLbG.: „Die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren (Berufseingangsphase) dient insbesondere der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schulen und vertieft und erweitert die erworbenen Qualifikationen. Darüber hinaus sollen individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn gezielt gefördert werden. Zuständig für die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren ist die Schulleitung; sie wird von den in § 33 genannten Einrichtungen unterstützt.“ (GVBl. S. 592) Aus dieser Passung ergibt sich zunächst, dass Fortbildung und Personalentwicklung untrennbar miteinander verbunden sind und insbesondere in der Berufseingangsphase ein Schwerpunkt der persönlichen Qualifikation zu sehen ist. Darüber hinaus sind die Schulleitungen in der Verantwortung für die Durchführung dieser Verpflichtung und damit für die Personalentwicklung der an der Schule tätigen Berufseinsteiger. Hieraus leitet sich die Forderung zwingend ab, das Thema des inklusiven Lernens auch in Veranstaltungen zur Führungskräfteentwicklung als inhaltlichen Schwerpunkt aufzunehmen. Um dem Grundsatz der individuellen Schwerpunktbildung gerecht

zu werden, sind seitens der zentralen Institution, die Fortbildungen anbietet und durchführt, in Thüringen also das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), Bedarfszentrierungen durchzuführen.

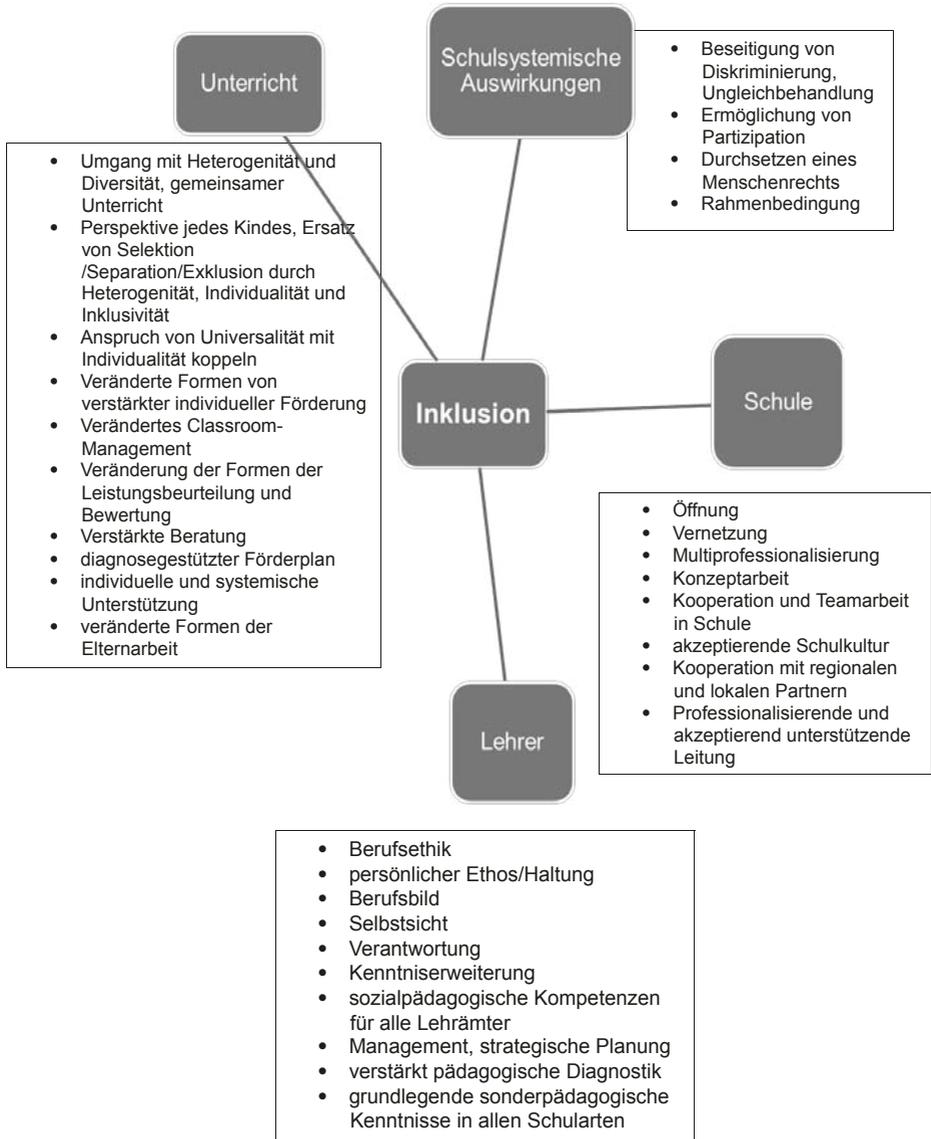
Als Ziele der Berufseingangsphase ergeben sich damit grundlegend folgende:

- Begleitung des schulischen Berufseinganges
- Arbeit an berufsethischen Positionen
- Begleitung und Unterstützung zur Aufrechterhaltung und Erweiterung der beruflichen Motivation und Kompetenz
- Förderung der Einsicht zur Notwendigkeit des lebenslangen Lernens im Beruf
- Hilfe bei Problemen, kollegiale Fallberatung und Hospitation
- Weitere Professionalisierung nach schulsystemimmanenten und individuellen Schwerpunkten
- Nutzung der Kompetenzen der Berufseinsteiger im Sinne von Innovationen und Impulsen für die Schulen und das Schulsystem insgesamt
- Unterstützung der Personalentwicklung an Thüringer Schulen
- Aufbau eines wirksamen regionalen Gesprächs- und Unterstützungssystems, Vernetzung
- Aufrechterhaltung und Stärkung der Lehrgesundheit
- Entlastung durch Unterstützung

Um den Anspruch der individuellen Schwerpunktsetzung auch einlösen zu können, erfolgten empirische Erhebungen des Thillm zu den Fortbildungsbedarfen und -wünschen der Berufseinsteiger. Hierbei wurden von den Befragten zu drei Untersuchungszeitpunkten und anhand dreier unterschiedlicher Probandengruppen übereinstimmend folgende Themenbereiche genannt:

1. Da ein deutlicher Prozentsatz der Befragten angibt, mitunter von teils gravierenden Disziplinproblemen im Unterricht betroffen zu sein besteht ein besonderer Bedarf innerhalb der Fortbildung zum Thema „Umgang mit schwierigen bzw. verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern“, „Pädagogisches Handeln bei Unterrichtsstörungen“ und im weitesten Sinne „Class-Room-Management“.
 2. Viele der Befragten geben als besonderen Belastungspunkt die Nichtstandardisierbarkeit pädagogischer Situationen bzw. die Pluralität der Effekte pädagogischen Handelns an. Dem entsprechend wünscht eine Mehrheit der Befragten Lehrereinheitheiten, in denen pädagogische Interaktion simuliert werden kann.
 3. Wie bereits oben festgestellt, erachten auch die Befragten Formen effizienter Gesprächsführung als enorm wichtig in der pädagogischen Praxis. Hierbei werden jedoch die eigenen Fähigkeiten zur Kommunikation insbesondere mit Eltern, aber auch mit externen Akteuren und Schülern als nicht immer ausreichend eingeschätzt, sodass hieraus ein genereller Fortbildungsbedarf abgeleitet werden kann.
 4. In Bezug auf die Thematik der Inklusion in der Lehrerbildung wurde konstatiert, dass ein Minimum an sozialpädagogischen Kenntnissen Voraussetzung des Gelingens inklusiver Lernprozesse ist. Diese Einschätzung wird von den Befragten ebenso geteilt wie die Aussage, dass die in den vorangegangenen Ausbildungsphasen erworbenen Kenntnisse hierzu nicht ausreichend sind. Folgerichtig wünscht ein Großteil der Befragten Veranstaltungen, die ihnen die Gelegenheit bieten, ihre Kenntnisse auf diesem Gebiet zu erweitern und mit sozialpädagogischen Modellen in der angewandten Schulpraxis umgehen zu können. Hier ergeben sich besondere Berührungspunkte zum inklusiven Lernen.
 5. Insbesondere zur Thematik des Gemeinsamen Unterrichts werden explizit Fortbildungen eingefordert und das Themengebiet wird als wichtig bis sehr wichtig, allerdings bei einer hohen Streuung in den Mittelwerten bezeichnet. Hieraus ergibt sich nochmals eine empirische Fundierung der oben getroffenen Aussage, dass nicht nur regional teils erhebliche Unterschiede in der praktischen Realisierung des Gemeinsamen Unterrichts vorhanden sind, sondern dass diese Unterschiede sich auch zwischen den einzelnen Schularten und den Einzelschulen wiederfinden. Es sind demzufolge auch regionale und schwerpunktmäßig schulinterne Fortbildungsveranstaltungen zu initiieren, was wiederum die Initiative durch die Schulleitungen und die Unterstützung der Schulämter braucht.
 6. Im Zusammenhang mit der Thematik des Gemeinsamen Unterrichts werden besonders hinsichtlich der Schaffung vielfältiger und variabler Lernarrangements, individueller Förderung und pädagogischer Diagnostik die eigenen Kompetenzen als nur teilweise ausreichend eingeschätzt. Auch in diesem Bereich ergibt sich also ein spezifischer Fortbildungsbedarf.
- Insgesamt wurde innerhalb der Berufseinstiegsphase auf die empirischen Daten und auf die stärkeren Einstellungszahlen von Lehrpersonen in den staatlichen Schuldienst Thüringens mit einer Umstrukturierung der Angebote reagiert. Die veränderte Angebotsstruktur besteht aus den folgenden Themen:

Systemische Auswirkungen von Inklusion



- a) Individuelle Förderung im Unterricht – Gemeinsamer Unterricht – Umgang mit Heterogenität
- b) Klassenführung – Classroom Management – Umgang mit und Reaktion auf Unterrichts- und Disziplinstörungen; Kommunikation, Kooperation und Konfliktmanagement
- c) Diagnostizieren und Beraten – Schüler fördern, beraten und beurteilen – Kollegiale Fallberatung und -besprechung
- d) Elternarbeit – Kommunikationstraining und Körpersprache, Grundlagen der Gesprächsführung und Beratung von Eltern
- e) Schulentwicklung – Spezifika in Thüringen – Bildungspläne, Lehrpläne, schulpolitische, bildungswissenschaftliche und unterrichts-praktische Schwerpunkte pädagogischen Handelns an Fallbeispielen
- f) Lehrgesundheit – Strategien zur Stressbewältigung, Zeitmanagement und Organisation – Ressourcenorientierung und Salutogenese; Stimmtraining
- g) Medienbildung – Medienkompetenzentwicklung und medienpädagogische Arbeit mit Eltern – Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz und medienpraktische Arbeit
- h) Schulrecht – allgemeines Schulrecht – Formen von Gewalterfahrungen – Kinderschutz

Zusätzlich zu den hier aufgelisteten Angeboten können je nach Bedarf Zusatzveranstaltungen angefordert werden, die zeitnah am Thillm realisiert werden können. Erfahrungen hierzu liegen derzeit noch nicht vor. Um auch regionale und schulinterne Fortbildungen, die ja besonders im Themengebiet des inklusiven Lernens für wichtig gehalten werden, realisieren zu können, werden zu-

künftig diese Veranstaltungen, die innerhalb eines bestimmten Schulamtsbereiches angeboten und besucht werden oder in der Schule selbst stattfinden, nach Prüfung durch das Thillm als Fortbildungen im Rahmen der Fortbildungspflicht der Lehrkräfte innerhalb der Berufseingangsphase anerkannt und entsprechend unterstützt. Mit den verantwortlichen Referenten der staatlichen Schulämter fanden entsprechende Beratungen zum Unterstützungsbedarf statt.

5. Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich damit sagen, dass die Thematik des Inklusiven Lernens die Lehrerbildung als Ganzes und die dritte Phase im Besonderen, da viele derzeit im Schuldienst tätigen Lehrer hierin fortgebildet werden müssen, vor gravierende Herausforderungen stellt, denen die in Lehrerbildung Tätigen entsprechend offen und positiv begegnen müssen. Kurzfristig müssen die sich aus der täglichen Praxis heraus stellenden Probleme im Rahmen von Fortbildungen bearbeitbar und bewältigbar gemacht werden. Gleichzeitig sind Haltungen und Werte im Sinne einer sonderpädagogischen Berufsethik in allen Schularten und in allen Lehrämtern zu entwickeln. Mittelfristig müssen entsprechende Weiterbildungsangebote geschaffen werden, um die im Beruf tätigen Lehrpersonen mit den benötigten Kenntnissen auszustatten und ihre professionellen Kompetenzen insbesondere für den Gemeinsamen Unterricht zu erweitern. Mittel- bis langfristig müssen die einzelnen Phasen der Lehrerbildung abgestimmt und curricular abgebildet auf die Ansprüche des inklusiven Lernens reagieren und entsprechende Inhalte in die Ausbildung aufnehmen. Erste Ansätze hierzu liegen vor.³

³ Vgl. die entsprechenden Beiträge in diesem Band.

Literaturverzeichnis

- Bauer, J. 2007. Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg.
- Butterwegge, Chr. 2012. Inklusion – ein Mittel gegen Kinderarmut. In: Pädagogik 4/2012, S. 46–48.
- Erdsiek-Rave, U. 2012. Im Gespräch zu Fragen der Inklusion. In: Schulmanagement Nr. 5/2012, S. 11–13.
- Jantowski, A. (Hrsg.) 2011. Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf. Bad Berka.
- Jantowski, A., & Ebert, S. 2012. Kontinuität und Wandel in der Lehrerbildung. Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift Nr. 7–8/2012, S. 669–676.
- Jantowski, A., & Merten, R. 2012. Die Zukunft der Lehrerbildung. In: Jantowski, A. (Hrsg.). Kontinuität und Wandel in der Bildung. Thillm 2012. Bad Berka. S. 349–366.
- Jantowski, A., & Vogt, J. 2012. Die Berufseingangsphase im Lehrerberuf – Befunde und Entwicklungslinien zu ihrer institutionellen Begleitung in der dritten Phase der Lehrerbildung in Thüringen. In: Grimm, A., & Schoof-Wetzig, D. (2012). Wenn der Anfang gelingen soll. Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften. Forum Lehrerbildung Nr. 44. Rehburg-Loccum.
- Katzer, P. 2012. Gelingensbedingungen für schulische Inklusion. In: Schulmanagement Nr. 5/2012, S. 18–20.
- Kronig, W. 2012. Die Resistenz der Bildungsselektion – Alternative zur Inklusion nicht in Sicht. In: Schulmanagement Nr. 5/2012, S. 14–17.
- Lüders, M., & Wissinger, L. 2007. Forschung zur Lehrerbildung, Münster u. a.
- Lütgert, W., Gröschner, A., & Kleinespel, K. 2008. Die Zukunft der Lehrerbildung – Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele. Weinheim und Basel.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.). 2010. Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster.
- Preuss-Lausitz, U. 2012. Inklusion: Modewort oder Hoffnungsträger. Was ist neu an Inklusion und wie kann sie gelingen. In: Pädagogik Nr. 9/2012, S. 41–45.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. 2011. Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 35–39.
- Rothland, M., & Terhart, E. 2009. Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Tenorth, E. 2012. Inklusion. In: Schulmanagement Nr. 5/2012, S. 8–10.
- Terhart, E. (Hrsg.) 2012. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim & Basel.

Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als rechtliche Grundlage der inklusiven Bildung in Thüringen – ein Überblick

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist mit ihrer Unterzeichnung und Ratifizierung seit dem 26. März 2009 für Deutschland verbindlich. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention fordert von den Vertragsstaaten in der englischen, rechtlich verbindlichen Fassung, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten. Diese Forderung in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention ist nicht geeignet, eine entsprechende Verpflichtung für die Vertragsstaaten auszusprechen, sie entfaltet keine rechtliche Wirkung. Die Vertragsstaaten haben sich jedoch verpflichtet, alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Umsetzung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte zu treffen, § 4 Abs. 1 der UN-Behindertenrechtskonvention. Dies bedeutet für Deutschland, dass Bund und Länder die in der UN-Behindertenrechtskonvention vereinbarten Ziele in den bundes- und landesrechtlichen Regelungen umsetzen müssen, wobei es ihnen überlassen bleibt, welche geeigneten Maßnahmen sie ergreifen, um die vereinbarten Ziele zu erreichen. Nach § 53 Abs. 2 Satz 2 des Thüringer Schulgesetzes sind grundsätzlich integrative Formen von Erziehung und Unterricht in allen Schulformen anzustreben. Nach § 1 Abs.

2 Satz 1 des Thüringer Förderschulgesetzes werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf soweit möglich in der Grundschule, in den zum Haupt- und Realschulabschluss, zum Abitur oder in den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schularten unterrichtet (gemeinsamer Unterricht). Eine ähnliche Regelung findet sich zudem in § 12 Abs. 1 Satz 1 Thüringer Gesetz zur Gleichstellung und Verbesserung der Integration von Menschen mit Behinderungen: Schüler mit Behinderungen ... haben das Recht, gemeinsam ... unterrichtet zu werden. Die Vorgaben aus Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention werden damit bereits im Thüringer Schulgesetz und im Thüringer Förderschulgesetz im Rahmen gesetzlicher Regelungen umgesetzt. Der Thüringer Landtag hat mit Beschluss vom 19. Juli 2012 (Drucksache 5/4768 zu Drucksache 5/4683 vom 19. Juli 2012) zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Thüringer Schulwesen festgestellt: „Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention erfordert im Freistaat Thüringen ein inklusives Bildungssystem, das den Prinzipien der Chancengerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit gerecht wird sowie ein gemeinsames Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung bei optimaler individu-

eller Förderung ermöglicht.“ Der Thüringer Landtag hat in seinem Beschluss vom 19. Juli 2012 weiter festgestellt: „Ein inklusives Bildungssystem konzentriert sich jedoch nicht auf das Schulwesen allein, sondern muss alle Bildungsbereiche umfassen. Zudem gilt es, den gesamten Bildungsprozess eines Menschen sowie die einzelnen Bildungsphasen – insbesondere die Übergangsphasen von der Kindertagesstätte zur Grundschule und von der Grundschule zur weiterführenden Schule sowie von der allgemeinbildenden zur berufsbildenden Schule und den Eintritt in die Berufswelt – in den Blick zu nehmen.“ Folgerichtig wurden die in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention enthaltenen Punkte auch in anderen Vorschriften, so z. B. im Thüringer Lehrerbildungsgesetz (u. a. Änderungen zu den zu erlernenden Kompetenzen und Kenntnissen) und im Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (notwendige Befähigungsvoraussetzungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Kontext der inklusiven Bildung). Daneben beinhalten auch die Bücher IX und XII des Sozialgesetzbuches Regelungen, die eine Umsetzung der Regelungen aus Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention betreffen, so insbesondere im Bereich der Integrationshilfe und der Berufsorientierung. Der Berufsorientierung im Zusammenhang mit Inklusion widmet sich auch der Artikel „Berufsorientierung im Rahmen der ‚Initiative Inklusion‘ – Gelingensbedingungen für Übergänge von der Schule in das Arbeitsleben für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf“ von Viola Sommer, der in diesem Buch zu finden ist. Im „Thüringer Maßnahmeplan zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte

von Menschen mit Behinderungen“ vom 24. April 2012 sind mehr als 280 Maßnahmen zur Umsetzung der Vorgaben aus der UN-Behindertenrechtskonvention aufgeführt, darunter auch im Bereich der Bildung (vgl. § 24 der UN-Behindertenrechtskonvention). Dieser Maßnahmeplan besitzt thüringenweit Geltung.

Weitere Maßnahmen der Umsetzung von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und Aussagen zur Realisierung des inklusiven Bildungssystems wird neben dem Nationalen Aktionsplan auch der für den Freistaat Thüringen unter Berücksichtigung der Grundsätze aus dem Beschluss des Thüringer Landtages vom 19. Juli 2012 sowie der Vorschläge des Inklusionsbeirates zu erarbeitende Entwicklungsplan enthalten.

Es bleibt festzustellen, dass die gesetzlichen Regelungen im Freistaat Thüringen, die Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention umsetzen, nicht nur die Möglichkeit der Inklusion eröffnen, sondern eine rechtliche Vorgabe schaffen, also verpflichtet.

Artikel 24 Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives]¹ Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor

¹ Bei der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der englische Begriff inklusive mit integrative übersetzt. Völkerrechtlich bindend ist jedoch die englische Fassung, die korrekt mit inklusiv zu übersetzen ist.

den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

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

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

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

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

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inkluisiven¹], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ Bei der deutschen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der englische Begriff inklusive mit integrative übersetzt. Völkerrechtlich bindend ist jedoch die englische Fassung, die korrekt mit inklusiv zu übersetzen ist.

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

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

Herausforderung Inklusion – Ansprüche an Schulleitungen in Thüringen

In der Drucksache des Thüringer Landtages 5/4768 vom 19. Juli 2012 heißt es: „Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention erfordert im Freistaat Thüringen ein inklusives Bildungssystem, das den Prinzipien der Chancengerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit gerecht wird sowie ein gemeinsames Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderungen bei optimaler individueller Förderung ermöglicht.“ (S. 1)

Was bedeutet das für Schulen in Thüringen, insbesondere für Schulleitungen?

Exkurs

In meinen Jahren als Lehrerin an einer Förderschule und als Schulleiterin eines Förderzentrums habe ich erlebt, wie es Kindern geht, wenn sie aus der „normalen“ Schule weg geschickt werden, welch langen Weg der Demütigungen und Frustration sie oftmals gegangen sind. Dass die meisten sich an der Förderschule dann wohl gefühlt haben, lag wohl auch daran, dass sie hier in der Regel nicht mit schlechten Noten drangsaliert wurden, so akzeptiert wurden, wie sie waren und endlich auch mal wieder Erfolgserlebnisse für sie möglich waren.

Lehrer grenzen Kinder nicht böswillig aus. Vielmehr denke ich, dass die meisten Pädagogen überhaupt nicht nachvollziehen

können, was es für Kinder und Jugendliche bedeutet, ausgeschlossen und abgescho-ben zu werden. Es war ja schon immer so, dass Kinder sortiert wurden in Schulen oder Bildungsgänge. Das Bildungssystem rechtfertigt und unterstützt das zum Beispiel durch Übergangsbestimmungen zu den weiterführenden Schularten, Versetzungsregelungen, Verfahren zur Einleitung der sonderpädagogischen Förderungen usw. Mangelhafte Ergebnisse von Tests, Klassenarbeiten, Prüfungen erschrecken und demütigen Eltern und Schüler – in seltenen Fällen aber Lehrer, denn die Konsequenz heißt in der Regel ja nicht: Ich habe unzureichende pädagogische Arbeit geleistet oder nicht differenziert. Sie lautet vielmehr: Dieser Schüler erbringt nicht die geforderten Leistungen und muss deshalb sitzenbleiben oder in eine niedrigere Schulform. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass Inklusion in den Köpfen der Beteiligten, vor allem aber der Pädagogen beginnt. Sie beginnt bei dem Satz: Zu unserer Schule gehören alle Kinder des Wohnumfeldes und es liegt in unserer Verantwortung dafür zu sorgen, dass sie hier so gut wie nur möglich lernen können.

Inklusion umfasst weit mehr als Integriation oder gemeinsamen Unterricht und ist

in Thüringen erst seit kurzem sowohl eine tragfähige bildungspolitische als auch pädagogische Forderung. Bereits im Jahr 1994 wird in der sogenannten Salamanca-Erklärung der UNESCO-Konferenz mit dem Titel „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Inklusion als gemeinsames bildungspolitisches Ziel benannt. Dort heißt es: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (S. 5)

Daran anknüpfend wird 2006 die UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen verabschiedet und 2008 in Kraft gesetzt. Deutschland hat sie im März 2009 ratifiziert – also für sich als verbindlich erklärt. Damit wird „das Recht auf inklusive Bildung im Sinne der Konvention ... als individuelles Recht ausgestaltet. Dieses Recht setzt sowohl für den schrittweisen Aufbau eines inklusiven Bildungssystems als auch für den Zugang zu diesem Bildungssystem im Einzelfall verbindliche Maßstäbe.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S. 1)

Ein inklusives Bildungswesen und damit die Anerkennung und Umsetzung des Rechts auf gemeinsames Lernen aller Kinder ist also kein utopischer Wunsch von (sonder-) pädagogischen Träumern, sondern eine umzusetzende Rechtsnorm mit strukturell-organisatorischen und pädagogischen Folgen. Wenn Inklusion auf Seiten der Schüler

ein Grundrecht ist, so muss deren Umsetzung auf Seiten der Pädagogen zu einer Haltung und zu Wissen und Können (also zu einer Kompetenz) werden. Aus systemischer Perspektive umfasst Inklusion die Dimensionen Organisations- bzw. Systementwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung (vgl. Boban & Hinz, 2003). In diesem Artikel sollen diese Dimensionen nur für die Schule selbst und hier vor allem für die Führungskräfte gedacht werden, sie gelten aber gleichermaßen für das Bildungswesen in seiner Gesamtheit.

Einfach gesagt bedeutet Inklusion für eine Schule, eine „Schule für alle“ zu werden, jedes Kind oder jeden Schüler des Wohnumfeldes aufzunehmen, bestmöglichst zu fördern und sie auch nicht wieder weg zu schicken, wenn es schwierig wird. Aber das ist eben einfach gesagt! Viele Schulleitungsmitglieder und auch Lehrer werden zudem sagen: „Nun muss ich Inklusion also auch noch zusätzlich machen.“ Aber schon hier beginnt sie – die inklusive Haltung. Gleichzeitig wird mit einem solchen Satz Inklusion verkürzt und in der Komplexität verkannt. Es ist durchaus verständlich, wenn Schulleitungen vor dem Hintergrund der bisherigen Aufgabenflut und den vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen über diese neue und fundamentale Forderung stöhnen oder hoffen, dass der Kelch an ihnen vorübergehen möge. Dies liegt vielleicht auch daran, dass unsere Gesellschaft in ihrer Gesamtheit ja noch weit davon entfernt ist, inklusiv zu sein. Nun soll Schule also wieder das vormachen oder verändern, was gesellschaftlich (zumindest von einigen) als Defizit beklagt wird? Ja, genau das soll sie und gleichzeitig kann sie dabei auch noch etwas zur eigenen Qualitätsentwicklung tun. Gelingende Inklusion bedeutet automatisch eine höhere Unter-

richtsqualität und bessere Lernergebnisse der Schüler (vgl. Boban/Hinz, 2003, S. 9 ff). Nur dann macht sie auch Sinn. Schlecht umgesetzte Inklusion, die dazu führt, dass die Lernergebnisse für alle Schüler schlechter werden als im bisherigen Bildungswesen, ist nicht das Ziel.

Der „Index für Inklusion“ (2003), entwickelt von Booth und Ainscow und von Boban und Hinz ins Deutsche übersetzt und angepasst, zeigt die Komplexität auf und beschreibt Inklusion als einen nicht endenden Schulentwicklungsprozess, der darauf gerichtet ist, Barrieren für Bildung und Erziehung, Lernen und Teilhabe aller Schüler auf ein Minimum zu reduzieren (vgl. Boban/Hinz, 2003, S. 9f). „Teilhabe bedeutet mit anderen gemeinsam zu lernen und mit ihnen bei gemeinsamen Lernprozessen zusammenzuarbeiten. Dies erfordert eine aktive Beteiligung am Lernprozess und das Gespräch über die Lernerfahrungen. Letztendlich geht es um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung eines jeden.“ (ebd. S. 10)

Integration bemüht sich Menschen mit besonderen Bedürfnissen in ihr System einzupassen, Inklusion hingegen versucht das System an die Bedürfnisse aller anzupassen – keinen auszuschließen (vgl. Schöler, 2011, S. 4). Auf Inklusion ausgerichtete Schulentwicklung sucht Wege, wie die Qualität von Unterricht und hier insbesondere das Lernen jedes Schülers verbessert werden können.

Gleichwohl stößt Schulentwicklung immer dann an ihre Grenzen, wenn sie auf die „begrenzte Lern-, Veränderungs- und Innovationsfähigkeit des die einzelne Schule umfassenden institutionellen Schulsystems ... die externen Serviceebenen für schulische Lehr- und Lernprozesse“ trifft (Carle, 2000, S. 436).

Pädagogen, Bildungsadministration, Eltern und Kinder müssen also gemeinsam die Verantwortung dafür übernehmen, dass alle Kinder und Jugendliche eines Schuleinzugsbereiches unter einem Dach miteinander erfolgreich lernen können. Schulleitungen in Thüringen können sich diesem Thema nicht mehr verschließen, im Gegenteil, sie müssen es in ihren Schulen forcieren. Dies bedeutet, dass sie in den drei Entwicklungsbereichen Organisation, Personal und Unterricht Veränderungen initiieren, planen, umsetzen sowie evaluieren müssen.

Eine Zusammenschau verschiedener Instrumente zur Qualitätssicherung für inklusive Schulen erbringt folgende Dimensionen, die gleichzeitig als herausfordernde Handlungsfelder für Schulleitungen angesehen werden können. Dabei ist allerdings zu beachten, dass der Abstraktionsgrad der einzelnen Dimensionen sehr unterschiedlich ist. So liegen zum Beispiel beim Index für Inklusion unter den Dimensionen noch Kriterien und Indikatoren, deren Auflistung an dieser Stelle aber zu weit führen würde. Gleichzeitig sei hier darauf verwiesen, dass mit dieser Übersicht kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden ist.

Von entscheidender Bedeutung ist die Ebene des Personals, da Lehrkräfte und ihr Unterrichtshandeln als ein zentraler Bedingungsfaktor für erfolgreichen Unterricht ausgemacht wurden (vgl. Koeller) und sie bei der konkreten Umsetzung in den Bereichen Unterricht und Organisation eine zentrale Rolle spielen. Ihre Professionalität gilt es im Sinne erfolgreichen Lernens in einer inklusiven innovativen Lernumgebung auszubauen. Professionelle Handlungskompetenz setzt sich nach Köller zusammen aus:

- „spezifischem deklarativen und prozeduralen Wissen,
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen,
- motivationalen Orientierungen,
- metakognitiven Fähigkeiten und professioneller Selbstregulation“ (Koeller, 2010, S. 16)

Wahl konnte nachweisen, welchen Einfluss subjektive Theorien, Werte und Haltungen auf die Handlungsregulierung und folglich auf die Handlung selbst haben (Wahl, 2006, S. 19ff.). Bezogen auf Inklusion bedeutet das, wenn ich als Lehrer nicht zu der professionellen Überzeugung gelange, dass eine inklusive Schule einen Mehrwert für jeden Schüler darstellt, und meine daraus resultierenden subjektiven Theorien reflektiere sowie systematisch im genannten Sinne verändere, werde ich auch nicht jene (Unterrichts-)Handlungen in guter Qualität ausführen können, die in einer inklusiven Schule notwendig sind. Dies ist an einem einfachen Beispiel zu zeigen: In einer inklusiven Schule arbeiten Personen unterschiedlichster Profession miteinander – so

zum Beispiel der Gymnasiallehrer und der Sonderpädagoge. Wenn beide nicht zu der Einsicht gelangen, dass sie die Verantwortung für erfolgreiches Lernen aller Schüler der Klasse gemeinsam tragen, dann werden sie mehr oder weniger bewusst Strukturen in ihrer Zusammenarbeit aufbauen, die Lernbarrieren für einzelne Schüler darstellen.

Nicht ohne Grund ist der Bereich Werte und Haltungen als Dimension in allen vier aufgelisteten Instrumenten zu finden. Aus den bisherigen Erfahrungen in der Schulentwicklung ist diese Erkenntnis nicht neu: Wenn ich etwas ändern will, muss ich bei den „störenden“ Einstellungen und Haltungen sowie subjektiven Theorien anfangen. Besonders häufig äußern Pädagogen im Zusammenhang mit Inklusion z.B. die Befürchtung, dass sie nicht daran glauben, den unterschiedlichen Ansprüchen einer derart heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Hinter einer solchen Angst stecken viele verschiedene Einstellungen und subjektive Theorien, die auch auf veraltetem pädagogischem Wissen, unreflektierten Erfahrungen usw. beruhen. Sie können z.B. lauten:

Tab. 1: Ebene Personal

Dimension Kanton Aargau	Prinzipien einer inklusiven Schule nach European Agency	Dimensionen und Bereiche aus dem Index für Inklusion	Kriterien des Jacob-Muth-Preis
Umgang mit Heterogenität: Grundhaltungen und Konzepte	Positive Einstellung bei den Lehrkräften (Teilprinzip 3) Kompetenzen für wirksamen Unterricht Visionäre Schulleitung	Inklusive Werte verankern (Dimension inklusive Kulturen schaffen)	Inklusives Leitbild
Lernprozess und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit	Mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten (Teilprinzip 3)	Unterstützung für Vielfalt organisieren (Dimension inklusive Strukturen etablieren)	

Tab. 2: Ebene Unterricht

Dimension Kanton Aargau	Prinzipien einer inklusiven Schule nach European Agency	Dimensionen und Bereiche aus dem Index für Inklusion	Kriterien des Jacob-Muth-Preis
Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler		Lernarrangements organisieren (Dimension Inklusive Praktiken entwickeln)	
Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen			
Lernerfassung und Beurteilung			
Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt			
			Überzeugende Leistungen der Schülerinnen und Schüler

Tab. 3: Ebene Organisation (Struktur, Kultur und Prozess)

Dimension Kanton Aargau	Prinzipien einer inklusiven Schule nach European Agency	Dimensionen und Bereiche aus dem Index für Inklusion	Kriterien des Jacob-Muth-Preis
Gestaltung des Zusammenlebens	Aktive Teilnahme der Lernenden am Leben der Schule und der Gemeinschaft	Gemeinschaft bilden (Dimension inklusive Kulturen schaffen)	
	Auf die Lernenden hören – Lernende bei für sie wesentliche Entscheidungen beteiligen		Mitwirkung von Schülern und Eltern an der Schulentwicklung
Infrastruktur und Support	Kohärente interdisziplinäre Dienste	Ressourcen mobilisieren (Dimension inklusive Praktiken entwickeln)	Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen und dem sozialen Umfeld
		Eine Schule für alle entwickeln (Dimension inklusive Strukturen etablieren)	
			Qualitätsmanagement mit inklusivem Leitbild

- Die Leistungsstarken werden unterfordert.
- Wir verlieren unsere Leistungsspitze.
- Die Leistungsschwachen trauen sich gar nichts zu sagen und erleben sich permanent als inkompetent.
- Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf brauchen ganz viele besondere Fördermaßnahmen, die ich alle nicht kenne als „Normalpädagoge“.
- Ich muss doch alle gleich behandeln – nur das ist gerecht.
- Noten brauchen die Schüler als Leistungsrückmeldung und Motivationsanreiz zum Lernen.

Es ist deshalb von großer Bedeutung, diese subjektiven Theorien, Einstellungen und Haltungen, die jeder Lehrer hat, bewusst zu machen, zu reflektieren und gezielt im Sinne einer inklusiven Haltung zu verändern, sonst wird auch das beste professionelle Wissen und Können eines Lehrers nicht wirksam. Die Arbeit an subjektiven Theorien, Einstellungen und Haltungen ist jedoch auch sehr persönlich und braucht deshalb eine Arbeitskultur in der Schule, die von Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Unterstützung geprägt ist sowie das ständige Lernen der Pädagogen gezielt unterstützt. Schulleitungen müssen dies nicht nur vorleben, sondern auch als wichtige Führungsaufgabe betrachten, für deren Umsetzung die Führungskräftequalifizierung am Thillm Unterstützung anbietet.

Deutlich wird auch, dass eine inklusive Schule nicht ohne eine demokratische und auf lebenslanges Lernen ausgerichtete Schulkultur und -struktur zu entwickeln ist. Schulleitungen müssen die Frage stellen: Wie muss unsere Schule organisiert

sein, dass jeder Schüler willkommen ist und bestmöglich lernen kann, und wie können wir organisatorisch sicherstellen, dass jeder Pädagoge und am Lernprozess Beteiligte sein Bestes geben kann? Die Struktur passt sich also an die Bedürfnisse der Schüler und der Pädagogen/Lernbeteiligten an, und zwar in dieser Reihenfolge! Dafür haben pädagogische Führungskräfte die Verantwortung.

Wenn man diese Frage ernst nimmt, dann kann es keine zwei gleichen Strukturen geben. Jede Schule muss hier ihren eigenen Weg gehen unter Beachtung wesentlicher Elemente wie beispielsweise: Schülermitwirkung, Teamarbeit, rhythmisierter Tagesablauf, Einbindung ins Umfeld.

Viele Schulkollegien arbeiten bereits aktiv an der Verbesserung des Unterrichts. Einige sind sogar den Schritt gegangen, dies konsequent vom Schüler aus zu denken, sich also zu fragen: Wie können wir das wirksame Lernen der Schüler ermöglichen und unterstützen? Was wissen wir heute über das Lernen? Was heißt Kompetenzentwicklung für uns und welche Auswirkung hat das auf die Planung von Unterricht, den Unterricht selbst und auf die Feststellung und Einschätzung seiner Ergebnisse? Auch dies ist ein wichtiger Schritt in Richtung inklusive Schule.

Schulen und ihre Führungskräfte, die sich auf den Weg zu einer inklusiven Bildungseinrichtung machen wollen, stehen heute nicht mehr allein vor der Frage, was sie dabei alles bedenken müssen und wie man so etwas grundsätzlich anfängt. Es gibt in Deutschland bereits erfolgreiche Beispiele¹, Fachliteratur und Fortbildungsangebote. Geeignete Instrumente für Schullei-

¹ z. B. Schulen, die den Jacob-Muth-Preis bekommen haben

tungen sind u. a. der Index für Inklusion (Boban/Hinz 2003) oder bereits auf dem Markt befindliche Schulleitermanuale wie „Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Praxisbegleiter für die Schulleitung“.

Trotzdem bleiben viele Fragen, weil es darauf noch keine Antworten gibt. Am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplan und Medien wird neben der üblichen Führungskräfteentwicklung im Jahr 2013 eine Veranstaltungsreihe für Schulleitungsmitglieder angeboten, in der sich die Beteiligten kreativ mit solchen offenen Fragen zur Schaffung innovativer und inklusiver Lernumgebungen auseinandersetzen werden. Dabei sollen möglichst viele Partner, wie Unfallkasse, Schulverwaltungsamt, Sozialdienste, Architekten, Schulamt usw. einbezogen werden. Gleichzeitig soll überlegt werden, welche Unterstützung die Schulen auf diesem Weg noch brauchen.

Literatur

Bertelsmann-Stiftung (2012): Welche Kriterien erfüllt eine gute inklusive Schule (im Rahmen des Jacob-Muth-Preises)? <http://www.jakobmuthpreis.de/fragen-und-antworten> (25.09.2012)

Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übers. und f. deutschsprachige Verhältnisse bearbeitete Ausgabe. Engl. Originalfassung: Vaughan, Mark (Hrsg.), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg <http://www.inklusionspaedagogik.de> (12.09.2012)

Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteige-

rung. Grundlagen der Schulpädagogik; Bd. 34. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Department Bildung, Kultur und Sport, Kanton Aargau (2008): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule. Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung. <http://www.schulevaluation-ag.ch> (12.09.2012)

Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnahme der Monitoringstelle. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Berlin http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zu_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystems_31_03_2011.pdf (28.09.2012)

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung. Empfehlungen für die Praxis. Odense, Dänemark

Koeller, Olaf (2010): Professionswissen von Lehrkräften und schulisches Lernen. Präsentation zum Vortrag auf der 44. MNU-Herbsttagung des Landesverbandes S-H, Kiel, 22.09.2010

Schöler, Jutta (2011): Über Integration hinaus – was Inklusion bedeutet. In: Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Praxiswissen für die Schulleitung, Teil 1 A.1. Stuttgart: Raabe

Thüringer Landtag: Beschluss: Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Thüringer Bildungswesen. Drucksache des Thüringer Landtages 5/4768

vom 19. Juli 2012, Thüringer Landtag
Druck, 2. August 2012

UNESCO (1994): Salamanca Erklärung und Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7. bis 10. Juni 1994: <http://www.unesco.de/konferenzbeschluesse.html> (13.09.2012)

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Berufsorientierung im Rahmen der „Initiative Inklusion“ –

Gelingensbedingungen für Übergänge von der Schule in das Arbeitsleben für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf¹

1. Perspektiven für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Arbeitswelt

Die Berufsorientierung für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beinhaltete bis ca. 2008 für die Mehrzahl der Jugendlichen in Thüringen die Vorbereitung auf die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Die Strukturen für diesen Übergang waren über Jahre gewachsen, die Kontakte zwischen den Schulen und Werkstätten intensiv. Eine Beratung zu anderen beruflichen Möglichkeiten erhielten die Pädagogen der Schulen kaum, arbeiteten in dem Bestreben, das Beste für die Schüler zu tun.

Nachdem in den Jahren 2002–2006 statt des angenommenen Zuwachses von 4,5 % an Werkstattplätzen in Deutschland ein tatsächlicher Anstieg von 13 % verzeichnet wurde, gab das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) eine Studie zur Analyse der Ursachen in Auftrag.²

Die Ergebnisse der Studie zeigten deutlich, dass Jugendliche, die direkt von der Schule

in eine WfbM wechseln, den Hauptanteil der Werkstattplätze einnehmen. Es erfolgte für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Sozialisation direkt in die Werkstätten hinein. (Gesetzliche Grundlagen, die schon im Jahr 2001 zum besonderen Unterstützungsbedarf geschaffen worden sind, wurden kaum kommuniziert, waren nicht bekannt und griffen deshalb nicht.)

Landläufig existierte die Auffassung, dass die Beschäftigung in einer WfbM der Wunscharbeitsort der Menschen mit Behinderung ist. Doch gilt das ausnahmslos für alle?

Aus einer Befragung von Menschen mit Behinderung von Jochen Friedrich aus dem Jahr 2006 geht hervor, dass sie durchaus eine große Affinität zu einer beruflichen Tätigkeit außerhalb der WfbM haben, da sie

- ... die Vergütung innerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen diskriminierend empfinden.
- ... die Herausforderung und Leistungsbezogenheit der Arbeit auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt schätzen.

¹ Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf sind Schüler mit einem Behinderungsgrad ab 50 % oder einem gleichgestellten Behinderungsgrad von 30 %. Diesen Menschen stehen laut Sozialgesetzbuch, IX. Buch, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, in der Fassung des Gesetzes zur Förderung der Ausbildung und Beschäftigung schwerbehinderter Menschen vom 23. April 2004 (BGBl. I S. 606), besondere Unterstützungsmaßnahmen beim Eintritt in die Arbeitswelt zu. Betroffen sind hauptsächlich Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

² Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen, Gesellschaft für ISB gGmbH, 2008

- ... die Arbeit auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt als Statusaufwertung erleben – im Gegensatz zu der unterfordern- den Welt der Behinderten.
- ... mit der „behinderten“ Biografie abrechnen, abschließen wollen.

Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention durch die BRD 2009 wird es noch deutlicher: Sie spricht Menschen mit Behinderungen das Recht zu, ihren „... Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird“³. Der besondere Unterstützungsbedarf, der notwendig ist, wird im Sozialgesetzbuch (SGB) IX gesetzlich festgelegt.

Für Schulen, in denen Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lernen, bedeutet dies ein Umdenken über Inhalte zur Arbeitswelt und damit verbunden auch zu einer neuen Form der Berufsorientierung für diese Schüler.

Die Verfasser der Untersuchung des BMAS schlugen den Schulen folgende fünf Maßnahmen für Veränderungen vor:

1. Das Leitbild für die Berufsorientierung ist die betriebliche Integration.
2. Betriebliche Praktika werden curricular verankert.
3. Es muss ein Schnittstellenmanagement für den Übergang Schule – Arbeitswelt entstehen.
4. Eine betriebsorientierte Förderdiagnostik ist notwendig.
5. Und nicht zuletzt: Die Stärkung der Initiative der Betroffenen muss mehr in den Fokus der beruflichen Bildung gelangen.

Diese gravierenden Veränderungen konnten Schulen nicht allein, aus sich selbst heraus bewältigen. Das bedeutete, sich Partner zu suchen, sich im Bereich der beruflichen Bildung stärker mit beruflichen Bildungsträgern, Berufsbildenden Schulen, Betrieben, Integrationsfachdiensten, den Beratern für berufliche Rehabilitation der Arbeitsagenturen zu vernetzen. Das ging nur mit der Unterstützung durch die Sozialhilfeträger, Schulverwaltungen und nicht zuletzt durch die Kultusministerien.

In Bundesländern, in denen diese Veränderungen stattgefunden haben, konnten Erfolge bei der Integration von Menschen mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt verzeichnet werden. Weiterhin gibt es seit 2008 neue gesetzliche Bestimmungen im Sozialgesetzbuch (SGB) IX, die die Voraussetzungen dafür bieten, dass die Maßnahmen zur Berufsorientierung (BO) auch nach dem Verlassen der Schule weiter fortgesetzt werden können.

Ausgehend von der Tatsache, dass die Arbeitswelt als solche im schulischen Kontext kaum antizipierbar ist, gibt es in Thüringen seit 2006 über ein Pilotprojekt an einer Schule für 25 Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Möglichkeit einer 2-jährigen praxisbezogenen Berufsorientierung mit externen Partnern in der beruflichen Bildung. Verbunden mit einer zielgerichteten und individuellen Förderung der arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen konnten die Schüler durch die Praktika in Einrichtungen der beruflichen Bildung im geschützten Raum erfahren, welche Anforderungen in der Arbeitswelt an sie gestellt werden.

Erfahrungen aus diesem und dem darauf folgenden BO-Projekt mit 188 Schülern

³ Artikel 27 des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Arbeit und Beschäftigung

aus 17 Schulen in den Jahren 2008–2010 haben gezeigt, dass ca. 25 % der Schüler, wenn sie die entsprechenden Möglichkeiten hätten, einen beruflichen Weg einschlagen würden, der nicht in die WfbM führt. In diesem BO-Projekt, „Praxisbezogene Berufswahlorientierung“ („PraWo“), das erstmalig in Thüringen in dieser Größenordnung angeboten werden konnte, wurde deutlich, dass Schulen mit der richtigen Unterstützung neue Wege suchten, sich veränderten und die BO konzeptionell neu dachten. Diese Veränderungen betrafen z.B. die Organisation von Dauerpraktika in Firmen des allgemeinen Arbeitsmarktes, Kooperationen mit Berufsbildenden Schulen und die Stärkung und Unterstützung der Schüler, die eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt anstrebten. Im Jahr 2011 sind ca. 8 % der Schulabgänger aus Förderzentren/Förderschulen (FÖS/FÖZ) in Thüringen diesen Weg dann auch wirklich gegangen. (Zum Vergleich: In Baden-Württemberg sind es jährlich ca. 50 % der Schulabgänger mit dem Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung.)

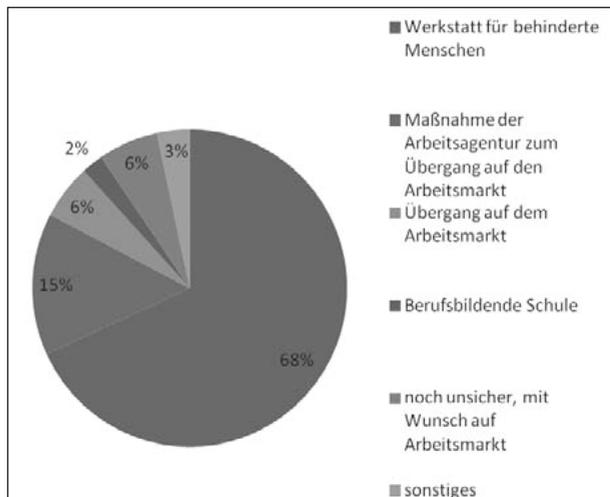


Abb. 1:
Verbleib der Abgänger aus
Förderschulen/Förderzentren
im Schuljahr 2011/12

Im Jahr 2012 zeigte eine Umfrage in Förderzentren/Förderschulen, die seit 2008 eine intensive Berufsorientierung für ihre Schüler umsetzen, bezogen auf 179 Schulabgänger, dass inzwischen 29 % der Schüler nach dem Verlassen der Schule Wege in die Arbeitswelt suchen. Der Übergang in eine Werkstatt für behinderte Menschen ist auch

für diese Schüler noch möglich, soweit sie den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nicht gerecht werden können.

Mit den Veränderungen in Schulen veränderten sich auch die nachschulischen Anschlüsse: Die Mitarbeiter für Berufliche Rehabilitation der Arbeitsagenturen gingen mehr auf die spezifischen Berufswünsche der Schüler ein und schöpften alle Möglichkeiten des besonderen Unterstützungsbedarfs aus, die Schulabgänger von Förderschulen/Förderzentren wurden auch zur Zielgruppe der Integrationsfachdienste und Arbeitgeber wurden durch die Betriebs-Praktika auf sie als durchaus schätzenswerte und zuverlässige Arbeitnehmer aufmerksam.

2. Berufswege für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Diese Veränderungen bieten neue Chancen für Menschen mit Behinderungen. Neben der Arbeit in einer WfbM gibt es folgende Beschäftigungsmöglichkeiten:

- Außenarbeitsplätze von Werkstätten für behinderte Menschen
- Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben durch das Persönliche Budget
- Anlernen auf einen Arbeitsplatz durch die Unterstützte Beschäftigung

Außenarbeitsplätze:

Der Mensch mit Behinderung ist Werkstattbeschäftigter mit allen sozialen Rechten, hat aber einen Arbeitsplatz in einer Firma des allgemeinen Arbeitsmarktes. Die Betreuung wird durch professionelle Dienstleister der Werkstätten vorgenommen. Der Betrieb zahlt der Werkstatt einen Ausgleich je nach verwertbarer Arbeitsleistung.

Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben durch das Persönliche Budget (PB)

Menschen mit Behinderung, die nach der Klassifikation der Arbeitsagenturen den Status „nicht erwerbsfähig“ erhalten und bisher nur in einer WfbM arbeiten konnten, nutzen die ihnen zustehenden Leistungen zur Teilhabe als Persönliches Budget (SGB IX, § 17 (2)). Das bedeutet, dass das Geld, das die Sozialkassen für eine Unterbringung in einer WfbM zahlen würden, für die notwendige Unterstützung auf einem Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt eingesetzt werden kann.

Unterstützte Beschäftigung (UB)

Eine weitere neue Leistung für mehr Teilhabechancen ist die „Unterstützte Beschäftigung“, die Menschen mit Behinderungen eine Chance auf einen regulären sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz geben kann.

Im Rahmen der „Unterstützten Beschäftigung“ wird zunächst ein Platz in einem Unternehmen gesucht. Der Beschäftigte kann sich in verschiedenen Tätigkeiten erproben. Danach wird gemeinsam mit dem Träger für die UB, dem Betrieb (der Firma) und dem zukünftig Beschäftigten entschieden, für welche Tätigkeiten er individuell qualifiziert wird. An die Qualifizierungsphase schließt sich die Berufsbegleitung an, um den Arbeitsplatz zu sichern. Die UB wird nach der Prämisse „Erst platzieren, dann qualifizieren“ organisiert. Diese Maßnahme kann für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, aber auch aus einer Werkstatt für behinderte Menschen heraus in Anspruch genommen werden.

Unabhängig davon besteht – bei einer entsprechenden Eignung – für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Möglichkeit einer Berufsvorbereiten-

den Bildungsmaßnahme (BvB) bei einem beruflichen Bildungsträger und/ oder einer anschließenden theoriegeminderten Ausbildung in Form eines „Helfer- oder Werkerberufes“ nach § 66 BBiG (s. Abb. 2).

Mit diesen Unterstützungsmaßnahmen kann die Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Behinderung realisiert werden. In Berufswegekonferenzen während der BO-Phase werden die Schritte zur beruflichen Eingliederung mit dem Betroffenen, den Pädagogen, den Ausbildern, den Eltern bzw. den Betreuern, dem Integrationsfachdienst und der Arbeitsagentur abgesprochen. Diese Art der Berufswegeplanung ist fester Bestandteil des Übergangsmanagements Schule–Beruf.

Die Integrationsfachdienste sind wichtige Partner bei der Akquise von Arbeitsplätzen sowie der Beratung der Firmen als auch der Menschen mit Behinderungen. In Zusammenarbeit mit den Arbeitsagenturen unterstützen sie u. a. auch bei der Einarbeitung auf einen Arbeitsplatz.

Weitere Arbeitsmöglichkeiten finden ehemalige Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Integrationsfirmen. Diese Firmen haben die Auflage, etwa 25%–50% ihrer Arbeitsplätze Menschen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen zur Verfügung zu stellen. Dafür erhalten sie eine finanzielle Unterstützung. Sie agieren hauptsächlich im Service-Bereich und betreiben Hotels, Cafés, Supermärkte, Reinigungsfirmen, Großküchen u. ä.

Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die die Schule verlassen, haben heute die Möglichkeit, einen eigenen Berufsweg zu wählen. Damit kommt der Berufsorientierung und der Berufsvorbereitung eine große Bedeutung zu. Die Erwerbsarbeit mit all ihren Facetten rückt in den Fokus der Lebensperspektiven auch dieser Schüler. Die Teilhabe am Arbeitsleben wird zum großen Ziel der Bildung und die Lerninhalte müssen darauf abgestimmt werden.

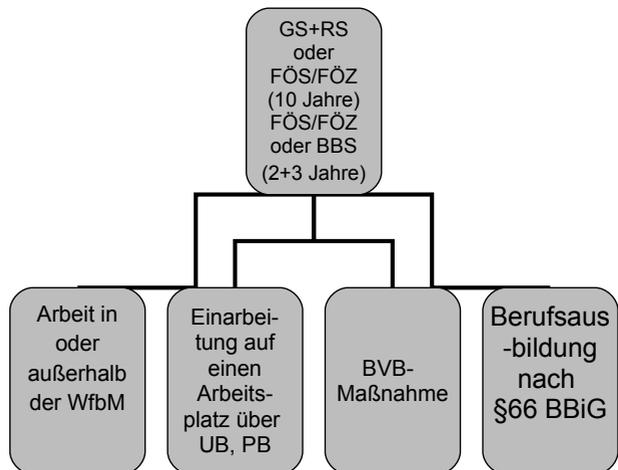


Abb. 2:
Berufswege für Schüler
mit dem Förderschwer-
punkt geistige Entwicklung

3. Die Berufsorientierung im Rahmen der Initiative Inklusion in Thüringen

Das Programm Initiative Inklusion ist eine der bedeutendsten Maßnahmen des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, Artikel 27, mit dem Ziel, Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf den Zugang zur Arbeitswelt zu erleichtern.

„Berufsorientierung schwerbehinderter Schülerinnen und Schüler: In den nächsten 2 Jahren werden 40 Millionen Euro zur Verfügung gestellt, mit dem Ziel, jährlich 10.000 schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beruflich intensiv zu orientieren. Berufsorientierung für junge Menschen mit Behinderungen soll darüber hinaus als Regelinstrument der Arbeitsförderung verankert werden.“⁴

Jedes Bundesland legt selbstständig fest, wie diese Maßnahme unter den regional vorherrschenden Bedingungen umgesetzt wird. Dabei wird an den bisherigen Erfahrungen in der Berufsorientierung angeknüpft.

Thüringen knüpft an die Zusammenarbeit der Schulen mit Trägern der beruflichen Bildung an. Die außerbetrieblichen Praktika beim Bildungsträger werden in der „Initiative Inklusion“ ausgeweitet und mit längeren betrieblichen Praktika gekoppelt, so dass die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich auch in der realen Arbeitswelt zu erproben. An diesem Projekt, das jetzt unter dem Titel „PraWo plus“ geführt wird, nehmen im Schuljahr 2012/13 257 Schüler aus 29 Schulen (FÖS, FÖZ, Regel-

schulen) teil (PraWo plus, Rahmenkonzeption 2012).

Hauptziele der Projektteilnahme „PraWo plus“ auf der **Ebene der Person** sind die Stärkung der Beschäftigungs- und beruflichen Bildungsfähigkeit durch die Entwicklung arbeits- und lebensrelevanter Schlüsselkompetenzen, einschließlich der Berufswahlkompetenz.

„Während der praktischen Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt und während der Praktika in unterschiedlichen Berufsfeldern erkennen die Schüler ihre Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten, sie erwerben berufsfeldbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten und entwickeln zugleich wichtige arbeitsrelevante soziale, personale, Sach- und Methodenkompetenzen.“

Die Reflexion der Praxisergebnisse und -erfahrungen führt die Jugendlichen zu einer möglichst fundierten Einschätzung ihrer Potenziale und Möglichkeiten, bezogen auf ihren Eintritt in die Arbeitswelt. Dies ist wiederum die Basis für die persönliche Berufs- und Lebenswegplanung, welche die gesamte Projektdauer durchzieht und in welcher kurz-, mittel- und langfristige Ziele vereinbart werden. Ebenso sind Strategien zu deren Erreichung abzustimmen und in der Berufswegekonferenz festzulegen.

Auf der Ebene der sozialen Umwelt zielt das Projekt auf die Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und einer inklusiven Praxis ab. Hierbei geht es darum, Partnerschaften, Kooperationen und Netzwerke aller Akteure aufzubauen, welche die Jugendlichen bei der Umsetzung ihrer per-

⁴ aus: Richtlinie zur „Initiative Inklusion“ des BMAS, 2011

sönlichen Berufswegepläne begleiten und somit ihren gelingenden Eintritt in die Arbeitswelt, Erwerbstätigkeit oder berufliche Qualifizierung fördern. Mögliche Teilhabebarrieren, die aus der gegenwärtigen Struktur des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes resultieren, werden analysiert und gezielt überwunden.“⁵

Die Vernetzung und Kooperation aller Partner in diesem Unterstützungsprozess wird auch durch die Struktur der **Steuergruppe** sichtbar. Ihr obliegen alle inhaltlich-strukturellen und fördertechischen Entscheidungen zum Gesamtprojekt unter Hauptverantwortung und Koordination des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Der Steuergruppe gehören außerdem an:

- Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit
- Regionaldirektion Sachsen-Anhalt-Thüringen der Bundesagentur für Arbeit
- Fachberater für sonderpädagogische Förderung mit Zuständigkeit für Thüringen/Berufsorientierung
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
- Integrationsamt Thüringen
- Arbeitsstelle für den gemeinsamen Unterricht
- Jugendberufshilfe Thüringen e.V.

Die Sicherung der Projektergebnisse wird durch eine prozessbegleitende Berufswege- und Lebenszielplanung (z.B. persönliche Zukunftsplanung) sowie durch die qualifizierte schülerbezogene Dokumentation der Projektergebnisse im Thüringer Berufswahlpass, Version E erreicht. Die Berufswege- und Netzwerkkonferenzen

sind ebenso Bestandteil des Projektes wie auch die sozialpädagogische Integrationsbegleitung zur Vorbereitung und Realisierung individuell passfähiger Übergänge in die Arbeitswelt einschließlich begleiteter betrieblicher Praktika. Nicht zu vernachlässigen ist die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern in dieser Phase, ohne deren Unterstützung und Mitwirkung der Prozess kaum zu realisieren ist.

Die Zusammenarbeit der für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt verantwortlichen Akteure gemeinsam mit den Betroffenen ist für einen gelingenden Prozess substantiell. Damit wird über die Initiative Inklusion eine grundlegende Rahmenbedingung für die Nachhaltigkeit der Berufsorientierung erfüllt und die Arbeitswelt mit ihren breit gefächerten Alternativen auch für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf in größerem Maße als bisher zugänglich. Neue Wege in die Bildung erschließen den Menschen mit Behinderung neue Perspektiven in der Lebensplanung.

Literaturverzeichnis

Gesellschaft für ISB gGmbH, 2008, Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen, Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales vom 1.1.2007 bis 31.7.2008 durchführte. Der 520 Seiten umfassende Abschlussbericht kann auf der Internetseite des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales unter www.bmas.de/portal/29700/f383__forschungsbereich.html heruntergeladen werden.

⁵ Aus: **PraWO plus** – Berufsorientierung der Initiative Inklusion in Thüringen, Rahmenkonzeption 2012/13

Friedrich, Jochen: Wie bewältigen Menschen mit geistiger Behinderung ihre Entscheidung zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt? In: impulse Nr. 38, 2/2006, Seite 26–30.

Auch unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/q?author=1;author_firstname=Jochen;author_middlename=;author_lastname=Friedrich, aufgespielt 28.05.2008

„Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ Artikel 27, „Arbeit und Beschäftigung“ unter www.behindertenbeauftragter.de/.../Broschuere_UNKonvention_KK..., Zugriffsdatum 04.09.2012

Richtlinie zur „Initiative Inklusion“ des BMAS, unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html> Zugriffsdatum 04.09.2012

PraWO plus – Berufsorientierung der Initiative Inklusion in Thüringen, Rahmenkonzeption 2012/13 unter: www.jbhth.de/projektarbeit/berufsorientierung-und.../prawo-plus.ht..., Zugriffsdatum 04.09.2012

Impulsbeispiel für inklusives und sprachenübergreifendes Lernen im Deutsch- und Englischunterricht

Welchen Beitrag zur Inklusion kann der Sprachunterricht leisten? Was können Sprachlehrerinnen und -lehrer konkret tun, um diesen anspruchsvollen und verantwortungsvollen Entwicklungsprozess zu begleiten?

Das vorliegende Impulsbeispiel zeigt Möglichkeiten auf, wie an einem Unterrichtsgegenstand (hier Fußball) Lehr- und Lernprozesse bezüglich unterschiedlicher Interessen, Vorkenntnisse und Leistungsparameter ausgestaltet werden können.

Grundlage und Bezugspunkt der Aufgabenvorschläge sind die Lehrpläne Deutsch und Englisch für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses bzw. für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife, Klassenstufe 8.

Die Formulierung sprachenübergreifender Kompetenzen in den Lehrplänen aller Sprachen – inklusive Deutsch – ist ein Novum in der Bildungslandschaft Deutschland. Als Ziel des Unterrichts in der Muttersprache und in den Fremdsprachen berücksichtigt sie deren Vernetzung beim Sprachenlernen und bei der Sprachanwendung. Sprachenübergreifende Kompetenzen sind Kompetenzen, die der Schüler gleichermaßen für die erfolgreiche Kommunikation in der Muttersprache wie in den Fremdsprachen benötigt. Sie vernetzen sich beim Sprachen-

lernen und bei der Sprachanwendung. Ihre Nutzung fördert Synergien zwischen der Muttersprache und den Fremdsprachen.

Sprachenübergreifende Kompetenzen verstehen sich als gemeinsame Zielsetzungen jeglichen Sprachunterrichts und beziehen sich auf die *Lernbereiche*:

- Texte rezipieren
- Texte produzieren
- Sprachmittlung
- Über Sprache, Sprachverwendung und Sprachenlernen reflektieren

Vor dem Hintergrund von Inklusion und Individualisierung ermöglicht diese komplexe Herangehensweise an Sprache(n) einen weiten Gestaltungsspielraum.

Der Deutsch- und Englischunterricht haben in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung und Verantwortung. Die Abstimmung inklusiver und sprachenübergreifender Lehr- und Lernprozesse ist ein wesentlicher Gegenstand der schulinternen Sprachenkonzeptentwicklung sowie der gemeinsamen Arbeit in der Fachkonferenz Sprachen.

Die Aufgabenvorschläge, die vorerst für die Fächer Deutsch und Englisch konzipiert sind, sollen zum Ausprobieren, Weiterentwickeln und idealerweise zum Adaptieren auf andere Sprachen anregen.

Lernen an Stationen „Fußball – Football“

Das ausgewählte Lernarrangement „Lernen an Stationen“ eignet sich in besonderem Maße dazu, interessenbezogenes, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen zu befördern. Neben den für diese Methode allgemein bekannten Vorteilen liegt der Schwerpunkt des vorgestellten Beispiels auf der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, wie z. B.

- Teamfähigkeit
 - Fairness
 - Engagement für die gemeinsame Sache.
- Ausgangspunkt des Lernarrangements ist der Film „One country, one game“ von Kenneth Kaigua, Kenia, der im Thüringer Schulportal unter <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=3153> verfügbar ist. Der Film erzählt die Geschichte eines Jungen aus einer reichen indischstämmigen

Szenenfotos



Familie, die in Kenia lebt. Während eines Einkaufsbummels bekommt der Junge von seinem Vater einen teuren Fußball, mit dem er zunächst allein im Hof spielen soll. Bei der Rückkehr in das mit Mauern und Zäunen umgebene Haus beobachtet er sehnsüchtig einheimische Jungs, die gemeinsam freudvoll spielen. Als der Junge die nicht mehr benötigte Einkaufsstüte achtlos über den Zaun wirft, hebt einer der draußen Spielenden diese auf und benutzt sie gemeinsam mit den anderen zum Basteln eines Fußballs.

Plötzlich fliegt der teure Ball des Jungen über die Hofmauer ins Freie. Als er ihn zu-

rückholen will, laden ihn die anderen Kinder nach kurzem Zögern ein, in ihrem Team mitzuspielen. Er darf sogar gleich einen Elfmeter ausführen. Inzwischen sucht der Vater nach seinem Sohn. Anfangs schaut er dem Spiel aus der Ferne zu, feuert dann aber die Mannschaft seines Sohnes an. Der Sport dient als Brücke zwischen den Ethnien des Landes und zwischen Arm und Reich.

Die folgende Tabelle 1 gibt zunächst einen Überblick über alle Lernangebote im Rahmen des Lernarrangements. Anschließend werden zwei Stationen exemplarisch dar-

Tab. 1: Lernen an Stationen „Fußball – Football“

	Station	Thema	Sprache	Lernbereich
Pflichtaufgaben	1 ☺ + ☺☺	Inhaltsangabe	Deutsch (auch in der Fremdsprache möglich)	Schreiben
	2 ☺☺	Players Interviews	sprachenübergreifend	Sprechen Zuhören Sprachmittlung
	3 ☺☺	Football Facts	sprachenübergreifend	Sprachreflexion
	4 ☺☺	Football Laws	sprachenübergreifend	Sprachreflexion
Wahlpflichtaufgaben ¹	5 ☺☺☺☺	Szenisches Gestalten	Deutsch oder Englisch	Sprechen
	6 ☺☺☺☺	Talk Show	Deutsch oder Englisch	Sprechen
Wahlaufgaben ²	7 ☺☺	Football verbs	sprachenübergreifend	Sprachreflexion
	8 ☺☺	Fotostory	Deutsch oder Englisch	Schreiben
	9 ☺	Describing emotions	sprachenübergreifend	Sprachreflexion
	10 ☺☺	Sounds of Football	sprachen-übergreifend	Sprachreflexion

¹ eine der beiden Aufgaben muss bearbeitet werden

² mind. 2 Aufgaben müssen bearbeitet werden

gestellt. Das vollständige Material (inkl. Laufzettel, Druck- und Kopiervorlagen, Lösungsblätter etc.) steht ab Frühjahr 2013 im Thüringer Schulportal zur Verfügung.

Die Arbeitsschritte 1–3 bereiten die Arbeit an den Stationen (= Arbeitsschritt 4) vor.

Arbeitsschritt 1:

Denken – Austauschen – Veröffentlichen

Für diese Arbeitsphase werden die sieben Szenenfotos (vgl. S. 113/114) einzeln oder auf einem Blatt ungeordnet ausgedruckt.

Arbeitsschritt 2:

Rezeption des Films

Schaut euch nun gemeinsam den Film an. Beobachtungsaufträge:

1. Was fällt euch besonders auf?
2. Vergleicht die Handlung des Filmes mit dem Verlauf eurer Geschichte.
3. Stimmt das Ende des Filmes mit euren Vermutungen oder Erwartungen überein? Begründet.

Arbeitsschritt 3:

Lehrer-Schüler-Gespräch

Austausch zum Gesehenen

1. Vergleich mit den eigenen Geschichten
2. Vergleichen der Erwartungen mit dem wirklichen Ende des Films
3. Herausarbeiten der Besonderheit des Films

Motivieren und Überleiten zum Lernarrangement

Denken ☺	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sieh dir die Szenenfotos aus dem Film „One country, one game“ in Ruhe an. 2. Sortiere die Fotos so, wie das Geschehen aus deiner Sicht abgelaufen sein könnte.
Austauschen ☺☺	<ol style="list-style-type: none"> 3. Suche dir einen Arbeitspartner. <ol style="list-style-type: none"> a. Erzählt euch gegenseitig eure entstandene Fotogeschichte. b. Besprecht und begründet Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Geschichten. c. Stellt gemeinsam Vermutungen über das Ende der Geschichte an.
Veröffentlichen ☺☺☺☺	<ol style="list-style-type: none"> 4. Besprecht die Ergebnisse der Partnerarbeit in der Klasse. 5. Diskutiert eure Vermutungen und Erwartungen zum Ende des Filmes.

Arbeitsschritt 4: Lernen an Stationen

STATION 1

Verfassen einer Inhaltsangabe

Eine Inhaltsangabe dient dazu, andere über den Inhalt eines Textes oder Filmes zu informieren. Die Fähigkeit, Textausagen zusammenzufassen und mit eigenen Worten wiederzugeben, benötigst du auch für die Arbeit im Fremdsprachenunterricht, besonders für die Sprachmittlung. Nutze die Möglichkeit an dieser Station, dein persönliches Vorwissen einzuschätzen und deine Arbeit entsprechend individuell auszuführen.

Aufgabe 1 ☺☺ oder ☺☺☺

- 1) Suche dir einen Arbeitspartner und seht euch den Film „One country, one game“ noch einmal an.
- 2) Notiert die wesentlichen Handlungsschritte stichpunktartig.
- 3) Nutzt auch die Szenenfotos als Gedächtnisstütze.
- 4) Tauscht euch aus und ergänzt gegebenenfalls eure Stichpunkte.
- 5) Tauscht euch darüber aus, was beim Schreiben der Inhaltsangabe zu beachten ist. Vergleicht eure Ergebnisse mit den Schreibtipps auf dem Arbeitsblatt.

Arbeitsblatt

Schreibtipps

Schreibe immer im Präsens.
Vermeide wörtliche Rede.
Formuliere sachlich.
Vermeide Einzelheiten und Ausschmückungen.
Achte auf eine korrekte Rechtschreibung und Grammatik.

Aufgabe 2 ☺

Schätze **vor dem Schreiben** zunächst selbstkritisch ein, ob du beim schriftlichen Verfassen der Inhaltsangabe Unterstützung benötigst:

- Falls du ausführliche Hinweise und Unterstützung benötigst, nutze die Variante 1.
- Falls du noch Fragen zu den Teilschritten hast, nutze Variante 2.
- Falls du genau weißt, was zu tun ist, nutze Variante 3.

Solltest du **beim Schreiben** feststellen, dass ...

- die von dir gewählte Variante zu leicht ist, dann solltest du die anspruchsvollere Variante versuchen.
- du doch etwas mehr Unterstützung benötigst, kannst du die Variante bearbeiten, die dir mehr Hinweise zur Lösung gibt

Aufgabe 3 ☺

Variante 1

- 1) Schreibe zuerst eine **Einleitung**.
 - a. Nenne hier den Filmtitel und das Thema des Films.
 - b. Beschreibe mit wenigen Worten, warum es in der Geschichte geht.

z. B.:

Der Film trägt den Titel ...

Die Handlung spielt in ... in der ... Zeit.

In diesem Film geht es um ...

oder

Der Film mit dem Titel ... erzählt die Geschichte eines ... in ...

- 2) Verfasse den **Hauptteil**.

- a. Stelle die wesentlichen Schritte in der zeitlich richtigen Reihenfolge der Handlung dar. Nutze zur Orientierung die Tabelle.
- b. Gib nur die wichtigsten Informationen in wenigen Sätzen wieder, verzichte auf Einzelheiten.

Handlungsschritte

Junge	einheimische Jungen
Kauf des Fußballs mit dem Vater	
Rückkehr in das mit Mauern und Zäunen umgebene Haus	tägliches Spiel auf der Straße
Wegwerfen der Einkaufstüte über den Zaun	Finden der Tüte
Fußballspiel allein im Hof	Basteln eines Fußballs aus alten Einkaufstüten gemeinsames Spiel mit selbstgebasteltem Fußball
unbeabsichtigter Schuss des Balls über den Zaun	
Zurückholen des Balls	Aufforderung zum Mitspielen

Vater	einheimische Jungen und Junge
Suche nach dem Sohn skeptisches Beobachten des Spiels	gemeinsames Fußballspielen
Daumendrücken und Anfeuern Stolz	Ausführen eines Elfmeisters durch den Jungen gemeinsame Freude über erzieltes Tor

Folgende Wörter helfen dir, die Handlungsschritte miteinander zu verknüpfen, z. B.

- anfangs, inzwischen, vorher, während, nachdem, bevor
- denn, weil, da, darum, deswegen
- obwohl, trotzdem
- damit, dazu
- sodass, so, also

3) Formuliere einen **abschließenden Satz**.

z. B.

- Die Geschichte zeigt, dass ...
- Wie man gut sehen konnte, ...
- Am Ende wird deutlich, dass ...

Variante 2

- 1) Schreibe zuerst eine **Einleitung**.
 - a. Nenne hier Filmtitel, Ort und Zeit der Handlung
 - b. Beschreibe mit wenigen Worten, worum es in der Geschichte geht.
- 2) Verfasse den **Hauptteil**.
 - a. Stelle die wesentlichen Schritte in der richtigen Reihenfolge der Handlung dar.
 - b. Gib die wichtigsten Informationen in wenigen Sätzen wieder, verzichte auf Einzelheiten.
- 3) Formuliere einen **abschließenden Satz**.

Variante 3

Verfasse eine Inhaltsangabe, die den Anforderungen an diese Textsorte gerecht wird.

Aufgabe 4 ☺☺

- 1) Suche dir einen Arbeitspartner und tauscht eure Texte aus.
- 2) Schätzt den Text eures Partners mit Hilfe der folgenden Kriterien ein.
- 3) Überarbeitet eure Texte gemeinsam auf der Grundlage dieser Einschätzung.
- 4) Legt eure Inhaltsangaben dem Lehrer zur Einschätzung vor.

Die Einleitung enthält alle notwendigen Informationen.

Die Reihenfolge der Handlungsschritte ist richtig.

Unwichtige Einzelheiten wurden weggelassen.

Die Inhaltsangabe wird mit einem abschließenden Satz beendet.

Die Formulierungen sind sachlich gehalten.

Die Zeitform Präsens wurde eingehalten.

Rechtschreibung und Grammatik sind korrekt.

STATION 4

Football Laws – Fußballregeln

Die sprachenübergreifenden Aufgaben an dieser Station beschäftigen sich mit den Regeln des Fußballspiels.

Schau dir zunächst alle drei Aufgabenvarianten genau an und schätze ein, welcher Herausforderung du dich stellen willst.

Solltest du beim Lösen der Aufgabe feststellen, dass ...

- die von dir gewählte Variante zu leicht ist, dann solltest du die anspruchsvollere Variante versuchen.
- du doch etwas mehr Unterstützung benötigst, kannst du die Variante bearbeiten, die dir mehr Hinweise zur Lösung gibt.

Variante 1

Diese Variante solltest du wählen, wenn du deinen Wortschatz festigen und erweitern möchtest.

- ☹ ✂ Schneide zunächst die Sätze an den Linien auseinander.
- ☺ Ordne die Sätze in der richtigen Reihenfolge.
- ☺☺ Suche dir einen Arbeitspartner und vergleiche dein Ergebnis mit ihm/ihr.
- ☺☺ Vergleiche euer Ergebnis mit dem englischen Text.
- ☺ Klebe den vollständigen Text in der richtigen Reihenfolge auf.
- ☺ Erstelle eine persönliche Liste von ca. zehn Wörtern bzw. Redewendungen, die dir wichtig sind, um auf Englisch über das Thema Fußball zu sprechen.
- ☺☺ Fragt gegenseitig die Wörter bzw. Redewendungen ab und ergänzt gegebenenfalls eure persönlichen Listen.

 Fußballregeln
Standard-Fußballspiele für Erwachsene bestehen aus zwei Halbzeiten zu je 45 Minuten.
Das Spiel wird von der Mannschaft gewonnen, die die meisten Tore im Spielverlauf erzielt.
Tatsächlich gibt es nur 17 Regeln im offiziellen Regelwerk des Spiels.
Im Vergleich zu anderen Sportarten sind die Fußballregeln relativ einfach.
Die Verantwortlichkeit für die Spielregeln liegt bei der International Football Association Board (IFAB).
Während des Spiels sind der Mannschaft grundsätzlich nur drei Einwechslungen gestattet.
Zehn von ihnen sind Feldspieler und der andere ist der Torwart.
Ein Tor wird gewertet, wenn eine Mannschaft den Ball zwischen die Torpfosten des gegnerischen Tors und hinter die Torlinie platziert.
Eine Verlängerung der Spielzeit gibt es in bestimmten k.o.-Wettbewerben, wenn das Spiel nach 90 Minuten unentschieden ausgeht, wobei ein Unentschieden in normalen Liga-Spielen ein übliches Ergebnis ist.
Diese werden generell durch eine Halbzeitpause von 15 Minuten unterbrochen.
Eine Standard-Fußballmannschaft besteht aus elf Spielern.
Nur der Torwart darf während des Spiels den Ball mit der Hand berühren.

The Laws of Football

In comparison to other sports, the rules of football are relatively simple. In fact, there are only 17 laws in the official rules of the game. The laws of the game are the responsibility of the International Football Association Board (IFAB). [...]

A standard football team consists of 11 players. 10 of these being 'outfielders' and the other being a 'goalkeeper'. Only the goalkeeper may touch the ball with his hands while it is in play. Teams are also generally permitted to make 3 substitutions during a match.

Matches are won by the team that scores the most goals throughout the game. A

'goal' is scored when a team deposits the ball between the opposition's goalposts and beyond the goalline.

Standard adult football matches consist of two halves of 45 minutes play. These are generally split by a half-time break of about 15 minutes. A further period of extra-time may also be played in certain knock-out cup competitions if teams are tied after the 90 minutes, although in normal league matches a draw is a viable result. [...]

Aus: http://www.teachpe.com/soccer_football/rules_of_football.php (19.10.2012)

Variante 2

In dieser Aufgabenvariante festigst du deinen englischen Wortschatz und wendest Kenntnisse über den Satzbau in der englischen und deutschen Sprache an.

- ☺ Verbinde die englischen mit den passenden deutschen Formulierungen mit einer Linie.
- ☺ Erstelle eine persönliche Liste von ca. zehn Wörtern bzw. Redewendungen, die für dich wichtig sind, um auf Englisch über das Thema Fußball zu sprechen.
- ☺☺ Suche dir einen Arbeitspartner und präsentiere ihm/ihr deine Wortliste. Begründe deine Auswahl.
- ☺☺ Fragt gegenseitig die Wörter bzw. Redewendungen ab und ergänzt gegebenenfalls eure persönlichen Listen.

Variante 3

Diese Variante ist eine Übung zum Sprachenvergleich. Du untersuchst sprachliche Formulierungen dahingehend, ob sie in der deutschen und englischen Sprache ähnlich oder verschieden sind.

Die folgenden Sätze sind der deutschen bzw. der englischen Fassung des Regelwerks der FIFA entnommen.

- ☺ Prüfe, ob die Sätze dasselbe ausdrücken. Begründe deine Entscheidung, falls du einen Unterschied in der Bedeutung festgestellt hast.
- ☺☺ Suche dir einen Arbeitspartner und tausche dich mit ihm/ihr über deine Ergebnisse aus.
- ☺☺ Präsentiert euer Arbeitsergebnis in geeigneter Form im Klassenraum.
- ☺ Schätze abschließend deine Arbeit an dieser Station ein, indem du den entsprechenden Selbsteinschätzungsbogen ausfüllst. Ziehe Schlussfolgerungen für deine weitere Lernarbeit.

Ball out of play

The ball is out of play when:

- it has crossed the goal line or touch line whether on the ground or in the air
- play has been stopped by the referee

Ball in play

The ball is in play at all other times, including when:

- it rebounds off a goalpost, crossbar or corner flagpost and remains in the field of play
- it rebounds off either the referee or an assistant when they are on the field of play

– er auf dem Boden oder in der Luft eine der Tor- oder Seitenlinien in vollem Umfang überschreitet,

Ball im Spiel

- vom Schiedsrichter oder einem Schiedsrichterassistenten, der sich auf dem Feld befindet, abprallt.
- die Partie vom Schiedsrichter unterbrochen wurde

Der Ball ist aus dem Spiel, wenn

- er vom Pfosten, von der Querlatte oder einen Eckfahnenstange ins Spielfeld zurückspringt,

Ball aus dem Spiel

Der Ball ist zu jedem anderen Zeitpunkt im Spiel, auch wenn

Deutsche Fassung ³	Englische Fassung ⁴	Gleiche Bedeutung	Unterschied in der Bedeutung, weil ...
Der Eckstoß ist eine Spielfortsetzung.	A corner kick is a method of restarting play.		
Die Eckfahne darf nicht verschoben werden	The corner flagpost must not be moved.		
Die Gegenspieler sind mindestens 9,15m vom Viertelkreis entfernt, bis der Ball im Spiel ist.	Opponents must remain at least 9.15m (10 yds) from the corner arc until the ball is in play		
Der Ball ist im Spiel, wenn er mit dem Fuß berührt wurde und sich bewegt.	The ball is in play when it is kicked and moves.		
Der ausführende Spieler darf den Ball erst wieder spielen, nachdem dieser von einem anderen Spieler berührt wurde.	The kicker must not touch the ball again until it has touched another player.		

³ Spielregeln 2012/2013, FIFA® For the Game. For the World. Zürich. S. 52

⁴ Laws of the Game 2012/2013, FIFA® For the Game. For the World. Zurich. S. 52

Variante 1

Ich hatte mich für diese Variante entschieden, weil ...

Name:				
Ich kann ...	😊😊	😊	😐	😞
den Gedankengang eines deutschen Textes erkennen.				
einen deutschen Text mit einem englischen Text vergleichen.				
aus einem englischen Text Wörter und Redewendungen zum Thema Fußball ermitteln.				
eine persönliche Wortliste erstellen.				
mit einem Partner zusammen am Wortschatz arbeiten.				

In Zukunft muss ich deshalb noch intensiver ...

Variante 2

Ich hatte mich für diese Variante entschieden, weil ...

Name:				
Ich kann ...	😊😊	😊	😐	😞
englische und deutsche Sätze miteinander vergleichen.				
Unterschiede im deutschen und englischen Satzbau erkennen.				
eine persönliche Wortliste erstellen.				
meine persönliche Wortliste einem Partner vorstellen und begründen.				
mit einem Partner zusammen am Wortschatz arbeiten.				

In Zukunft möchte ich deshalb noch intensiver ...

Variante 3

Ich hatte mich für diese Variante entschieden, weil ...

Name:				
Ich kann ...	😊😊	😊	😐	😞
Gemeinsamkeiten in der deutschen und englischen Sprache feststellen.				
auch kleine(re) Unterschiede in der Bedeutung von deutschen und englischen Sätzen erkennen.				
Bedeutungsunterschied erklären.				
mit einem Partner meine Arbeitsergebnisse fair diskutieren.				
ein gemeinsames Arbeitsergebnis in geeigneter Form im Klassenraum präsentieren.				

In Zukunft möchte ich deshalb noch intensiver ...

Beide Lernstationen stehen beispielhaft für das gesamte Lernarrangement, das durch seine didaktisch-methodische Vielfalt der zunehmenden Heterogenität im Unterrichtsalltag gerecht wird. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sie die unterschiedlichsten Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Sie ermöglichen ein differenzierendes Vorgehen, in dem die individuelle Kompetenzentwicklung des einzelnen Schülers in den Fokus gerückt wird.

Die differenzierten Aufgabenangebote streben an, dass die Schüler die eigene Kompetenzentwicklung zunehmend bewusster reflektieren. Die Aufgabenstellungen regen die Lernenden dazu an, ihre eigenen Lernprozesse gezielt zu beobachten und einzuschätzen und dabei persönliche Stärken und Schwächen zu erkennen. Darauf aufbauend werden die Schüler in wachsendem Maße befähigt, ihre Lernwege und Lernziele selbstständig zu bestimmen. Sie wählen aus einem differenzierten Angebot eigenverantwortlich Arbeitsaufträge und Lerngegenstände aus und beachten dabei verstärkt ihre individuellen Lernvoraussetzungen, z. B. Vorwissen, Lerntempo, Teamfähigkeit etc.

Abschließend ist anzumerken, dass das Thema „Fußball“ außerordentlich geeignet ist, auch soziale und genderspezifische Aspekte in diese inklusive Lernumgebung zu integrieren.

Lesekompetenz als Voraussetzung für Partizipation

*Wer zu lesen versteht,
besitzt den Schlüssel zu großen Taten,
zu ungeträumten Möglichkeiten,
zu einem berauschend schönen,
sinnerfüllten und glücklichen Leben.*

(Aldous Huxley)

Dieses Zitat lesen und verstehen zu können ist für Sie, liebe Leserin und lieber Leser, selbstverständlich. Jeder von Ihnen macht von diesem Schlüssel tagtäglich mehr oder weniger bewusst Gebrauch. Es ist für Sie eine Selbstverständlichkeit, lesekompetent alltägliche Situationen zu bewältigen und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.

Haben Sie sich trotzdem schon einmal gefragt, wie Ihr Leben aussähe, wenn Sie nicht im Besitz dieses Schlüssels wären? ... Ihnen bliebe der Weg zu einem sinnerfüllten und glücklichen Leben verwehrt, viele Träume blieben unerfüllt und schon die kleinsten Herausforderungen des Alltags stellten Sie vor ungeahnte Probleme.

Vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung Deutschlands (18–64 Jahre), d. h. 7,5 Millionen Menschen¹ wissen nur zu gut, wie es sich anfühlt, wenn bereits einfachste Beschäftigungen, wie z. B. das

Lesen von Formularen, Werbeprospekten oder Gebrauchsanweisungen, nur mit großen Anstrengungen gelingen oder gänzlich misslingen. Funktionaler Analphabetismus verschließt diesen Menschen das Tor zu großen Taten und ungeträumten Möglichkeiten, verurteilt ihre Lebensentwürfe zum Scheitern.

Nur wer in der Lage ist, [...] geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln [...]², wird den hochkomplexen und stetig steigenden Anforderungen an das Lesen gerecht.

Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz und Basis für lebenslanges Lernen und Partizipation muss in allen Lebensabschnitten konsequent entwickelt und beständig gestärkt werden. Ziel ist ein stabiles und dauerhaftes Selbstkonzept als Leser.

Gelingende Förderung von Lesekompetenz darf nicht allein auf den schulischen Bereich reduziert bleiben. Maßnahmen im außerschulischen Bereich müssen schulische Anstrengungen sinnvoll unterstützen bzw. ergänzen. Die schulische respektive unterrichtliche Dimension soll im Folgenden näher betrachtet werden.

¹ Grolüschien, Anke; Riekmann, Wibke: leo. – Level-one Studie. Presseheft. Universität Hamburg 2011, S. 2.

² OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000, 2001, S. 23.

Gerade in Bezug auf Lesekompetenz bringen Schüler jeder Altersstufe sehr individuelle Voraussetzungen mit in den täglichen Unterricht. Deutliche Unterschiede zeigen sich z. B. hinsichtlich der Leseflüssigkeit, des Leseverständnisses bzw. der Verfügbarkeit von Lesetechniken und -strategien. Auch motivationale und emotionale Elemente sind differenziert ausgeprägt.

Heterogenität ist pädagogischer Alltag geworden, d. h. schulische Maßnahmen zur Leseförderung müssen diesem Umstand nicht nur gerecht werden, sondern ihn als Chance begreifen. Im Sinne des Inklusionsgedankens müssen sowohl die Schwachen als auch die starken Leser mit ihren ganz individuellen Voraussetzungen in den Blick genommen werden. Inklusive und differenzierte Förderung von Lesekompetenz setzt eine kontinuierliche Analyse und Diagnose des Standes der Kompetenzentwicklung voraus, auf dessen Grundlage individuelle kompetenzorientierte Lern- bzw. Lesearrangements entwickelt werden, die dem einzelnen Schüler systematisches selbstgesteuertes Lernen ermöglichen.

Eine solide und verbindliche Basis für die unterrichtliche Förderung von Lesekompetenz wurde durch die kompetenz- und standardorientierte Weiterentwicklung der Thüringer Lehrpläne³ geschaffen. Die neue Lehrplangeneration zielt konzeptionell auf den Erwerb und die Entwicklung von Lernkompetenzen ab. Lese- und Medienkompetenz werden als grundlegende Voraussetzungen für individuelle Lernerfolge beschrieben und ihre Schlüsselfunktion für kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse wird akzentuiert. Diese

Kompetenzen sind verbindlich in jedem Fachunterricht oder fächerübergreifend in der Klasse, der Klassenstufe oder klassenstufenübergreifend an konkreten Inhalten zu entwickeln. Im Rahmen schulinterner Lehr- und Lernplanungsprozesse ist zu vereinbaren, welchen Beitrag jedes Fach zur Entwicklung der Lesekompetenz leistet, um den Schüler in die Lage zu versetzen,

- ✓ auch über einen längeren Zeitraum konzentriert zu lesen,
- ✓ unterschiedliche Textsorten in ihren Intentionen und Aussagen zu verstehen und zu bewerten,
- ✓ Texten wesentliche Aussagen und Detailinformationen zu entnehmen, diese zu deuten und zu verarbeiten,
- ✓ verschiedene Lesestrategien und Lesetechniken gezielt anzuwenden und
- ✓ über eigene Lesestrategien zu reflektieren⁴.

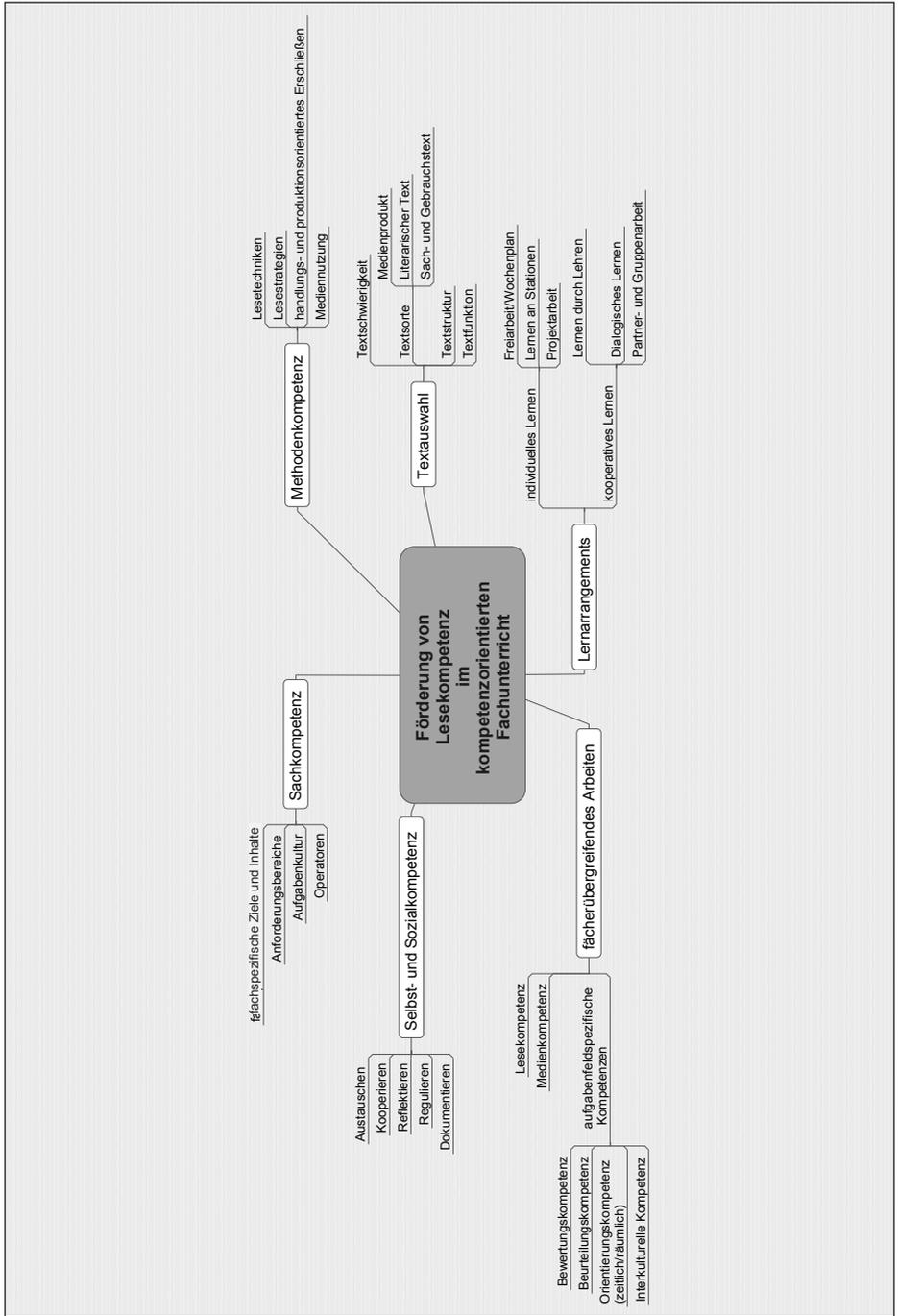
Die systematische Stärkung von Lesekompetenz ist eng gebunden an die Entwicklung von Methodenkompetenz. Um effizient zu lernen und Aufgaben gezielt bewältigen zu können, muss der Schüler in der Lage sein,

- ✓ Aufgabenstellungen sachgerecht zu analysieren und Lösungsstrategien zu entwickeln,
- ✓ Informationen unter Nutzung moderner Medien zu beschaffen, gezielt auszuwählen, zu speichern, zu veranschaulichen, (aus-)zuwerten und auszutauschen,
- ✓ Informationen aus Bildern, Texten, Grafiken und Handlungen zu entnehmen, zu be- bzw. verarbeiten, zielangemessen zu lesen und zu verschriftlichen.⁵

³ <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrplaene>

⁴ vgl. Leitgedanken zu den Thüringer Lehrplänen für den Erwerb der allgemein bildenden Schulabschlüsse, 2011. Kapitel 4. <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1382>

⁵ ebenda



Die systematische und kumulative Entwicklung von Lesekompetenz stellt eine wesentliche Grundlage für die Arbeit in allen Unterrichtsfächern dar und darf nicht allein in der Verantwortung des Deutschunterrichts verortet bleiben. Dem Lesen muss in allen Fächern Zeit und Raum gegeben werden. Fachliches Lernen profitiert in jedem Fall von einer starken Lesekompetenz.

Die nachfolgende Übersicht illustriert das breite Spektrum an Möglichkeiten für einen kompetenzorientierten Umgang mit Texten und Medien aller Art in allen Unterrichtsfächern. Ein europäisches Projekt zur Leseförderung ADORE⁶ untersuchte Best-Practice-Modelle zur Förderung leseschwacher Jugendlicher. Als Ergebnis der Untersuchungen wurden Schlüsselemente für eine gelingende Leseförderung auf unterrichtlicher Ebene abgeleitet.

„Die von uns ermittelten Elemente guter Praxis zielen auf eine Unterstützung des Leser-Selbstkonzeptes der SchülerInnen. Die Mitglieder des ADORE-Projekts haben auf der Basis ihrer Befunde über fruchtbare Lernkulturen im Klassenzimmer den *ADORE Reading Instruction Cycle* als Modell eines guten Unterrichts für ASR⁷ entwickelt:

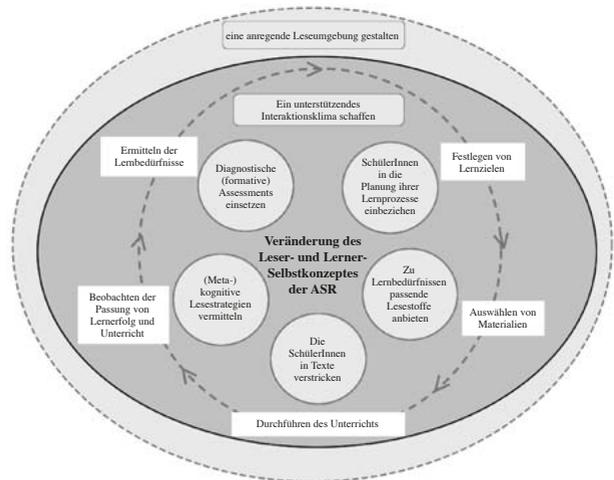


Abb. 1:
ADORE Reading Instruction Cycle

⁶ Garbe, Christine; Holle, Karl; Swantje Weinhold (Eds.) (2010): Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries. Key Elements of Good Practice. Frankfurt/M.: Peter Lang

⁷ Adolescent Struggling Readers: Jugendliche, die den Anforderungen an eine ausdifferenzierte Lesefähigkeit nicht gewachsen sind

Ursprünglich zur Förderung leseschwacher Jugendlicher konzipiert, impliziert die Mehrheit der abgeleiteten Elemente jedoch gleichermaßen geeignete Maßnahmen für eine inklusive und nachhaltige Unterrichtsgestaltung, die die *Leseförderung aller Schüler* in den Mittelpunkt rückt.

In Thüringen haben wir diesbezüglich den richtigen Weg eingeschlagen:

Erstmals wird die Förderung von Lesekompetenz in allen Lehrplänen genauso verbindlich festgelegt wie das Recht jedes Lernenden auf individuelle Förderung. Schüler mit besonderen Begabungen, Lernschwierigkeiten, mit Migrationshintergrund, sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit sozial begründeten geringeren Bildungschancen müssen pädagogisch gefordert und gefördert werden. Individuelle (Lese-)Förderung ist als immanenter Prozess zu betrachten und die pädagogische Verantwortung für didaktische, diagnostische und organisatorische Formen der Differenzierung liegt bei den jeweiligen Lehrern.

Lesekompetenz wird als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz zukünftig nicht mehr nur Aufgabe des Deutschunterrichts sein. Lehr- und Lernprozesse sind in allen Fächern so zu gestalten, dass jeder Schüler individuell, gemäß seinen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen lesekompetent gemacht wird. Das *kann und soll nicht bedeuten*, dass am Ende eines Bildungsabschnittes alle Lernenden ein und dasselbe Lesekompetenzniveau erreicht haben. Das *muss aber bedeuten*, dass jeder Schüler am Ende seiner schulischen Laufbahn den anfangs beschriebenen Schlüssel zu großen Taten, zu ungeträumten Möglichkeiten, zu einem berauschend schönen, sinnerfüllten und glücklichen Leben in den Händen

hält und sein ganzes Leben lang kompetent davon Gebrauch machen kann.

FAZIT:

Nur als kompetente Leser sind unsere Schüler gut vorbereitet auf zukünftige Herausforderungen in Schule, Beruf, Familie und Gesellschaft und so gilt auch im zwölften Jahr nach PISA unsere besondere Aufmerksamkeit der systematischen und kontinuierlichen Entwicklung von Lesekompetenz, denn sie ist Voraussetzung und Bestandteil von Inklusion gleichermaßen.

Leseförderung wird verstärkt zum Gegenstand gemeinsamer Anstrengungen an den Schulen gemacht und als „schulischer Auftrag“ verstanden. Der Unterricht in allen Fächern bemüht sich um eine gezielte Förderung von Lesekompetenz, die den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen unserer Schüler Rechnung trägt. Die Thillm-Materialien 175 „*Lesen wollen, Lesen lernen, Lesen können*“⁸ verdeutlichen die beschriebenen Zusammenhänge, indem sie fachwissenschaftliche Hintergründe aufzeigen und neben einem Einblick in die Thüringer Schul- und Unterrichtspraxis auch einen Ausblick in europäische Dimensionen ermöglichen. Es werden richtungweisende Impulse gegeben, die effektiv und möglichst langfristig auf das Leseverhalten und die Leseleistungen der Schüler wirken, d. h. ihr Selbstkonzept als Leser stärken.

Eine Handreichung für ein Set von Lesestrategien – den LeseNavigator – sowie dazugehörige Diagnoseinstrumente ergänzen das praxisorientierte Angebot an Materialien und Ideen für eine individuelle und nachhaltige Leseförderung.

⁸ Metscher, Manuela (Hrsg.): „Lesen wollen, Lesen lernen, Lesen können“ Thillm-Materialien 175, Bad Berka 2012 (ISBN 978-3-00-037635)

Besonderheiten des mehrsprachigen Schrifterwerbs

Die zahlreichen Fehler der Schüler, denen wir im Unterricht täglich und stündlich begegnen, bilden ein recht ernstes Hindernis [...].

Der Aufgabe ihrer Bekämpfung kann sich kein Lehrer entziehen. Aber diese Bekämpfung hat sich bisher in wenig erfreulichen Bahnen bewegt [...].

(Weimer 1924)

Einleitung¹

In der Praxis des universitären Deutschals-Fremdsprache-Unterrichts habe ich festgestellt, dass Lerner/innen im fremdsprachlichen Schrifterwerb eine große Anzahl von Orthografiefehlern produzieren, die in keine der gängigen Fehlerkategorien zu passen scheinen. In der Vergangenheit wurden viele dieser Fehler teils fälschlicherweise als Transfer- bzw. Interferenzfehler aus der Muttersprache oder einer früher erworbenen Fremdsprache klassifiziert.² Gleichgeartete Fehler treten jedoch auch im kindlichen Schrifterwerb der L1 auf, wo sie eindeutig nicht auf die Kenntnis beispielsweise des Englischen zurückzuführen

sein können. Ab einer entsprechenden Auftretenshäufigkeit dieser Fehlertypen spricht man im Erstspracherwerb auch vom Erscheinungsbild der Legasthenie oder der Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). Andererseits handelt es sich bei den Studierenden um erwachsene Lerner/innen, die in ihrer Muttersprache (und zum Teil auch in anderen Sprachen) bereits erfolgreich eine Alphabetisierung durchlaufen haben, sodass ihnen für die L1 alle Schreibstrategien vom linear-phonologischen bis zum global-lexikalischen, automatisierten Schreiben zur Verfügung stehen. Eine weitere Problematik besteht in der Tatsache, dass zweisprachig aufwachsenden und alphabetisierten Kindern überproportional häufig eine Lese-Rechtschreibschwäche attestiert wird und jeder Lehrer, der an einer zweisprachigen Schule unterrichtet, wird bestätigen können, dass ‚typische‘ Fehler auftreten, die an einsprachigen Schulen in dieser Systemhaftigkeit und Häufigkeit nicht anzutreffen sind. Zur Veranschaulichung der Problematik sei hier ein Originaltext angeführt.³

¹ Die hier in Kurzfassung vorgestellten Ergebnisse gehen auf eine langjährige Forschungstätigkeit in Zusammenarbeit mit Frau Dr. B. Hans-Bianchi von der Universität L'Aquila zurück. Für eine Vertiefung siehe Hans-Bianchi (2005), Hans-Bianchi (2007), Katelhön (2007), Hans-Bianchi/Katelhön (2009, 2010).

² Vgl. die Fehleranalyse bei Radisoglou (1986, S. 117–121).

³ Es handelt sich um ein Diktat eines bekannten, lexikalisch vorentlasteten Textes. Der Lernende ist 20 Jahre alt, männlich, italienischer Muttersprachler und besitzt Kenntnisse der L2 Englisch und passive Dialektkenntnisse des Bergamaskischen, Student der Germanistik und Anglistik. Dieses Material wurde zu Beginn des zweiten Semesters erhoben, auf einem Sprachniveau des Deutschen von A2+. Der diktierete Originaltext findet sich im Anhang.

In diesem Beitrag möchte ich anhand schriftlicher Texte italienischer Muttersprachler/innen, die die deutsche (Schrift-) Sprache in einem institutionellen Kontext erwerben (Mittelschule, Universität) und Kindern der Schweizer Schule in Rom (zweisprachig alphabetisiert, weitere beteiligte Sprachen), zunächst diese Problematik nachweisen, Gründe für diese Fehlerkategorien erläutern und mögliche didaktisch-methodische Maßnahmen vorstellen. Traditionelle Übungsformen vermögen den Lerner/-innen bei der Überwindung dieser Schrifthürde selten helfen, da sie ein Mindestmaß an phonetischer Sensibilität voraussetzen, die nur in muttersprachlichen Erwerbskontexten spontan entwickelt werden kann. Daher werde ich vorschlagen, wie in der Therapie der Legasthenie, vor allem an der Entwicklung kognitiver Lernstrategien zu arbeiten. Zum anderen werden didaktische Maßnahmen zur Unterstützung des mehrsprachigen Schrifterwerbs vorgestellt.

*Auf unseren Planeten gibt es heute /
grund 2000 artungen Sprachen. /
Die Zeil nimmt ständing up, vor /
5000 Jahre waren es warscheinlich
mehr | als 10000 Sprachen. | In
Indien gibt es 18 uffizielle und über
100 | veniger vichtiger Sprache.
Africa spricht 700 Sprachen, und in
den | Tellern in den Caucaso wurden
mehr als 80 verschieden Sprachen
gesprochen. |*

Abb. 1: „Sprachen der Welt“

1. Der Schrifterwerb

Erst in jüngster Zeit wurde der eigenständige Systemcharakter der schriftlichen Sprache aufgedeckt und somit einer linguistisch fundierten Schreiberwerbsforschung und -praxis der Weg geebnet. Neueren Theorien zum Schrifterwerb zufolge setzt die schriftliche Sprache zwar an der lautlichen Ebene an (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Die Buchstaben und deren Anordnung werden jedoch nicht nur zur Wiedergabe von Lauten und Lautverbindungen eingesetzt, sondern auch zur Repräsentation prosodischer, morphologischer, syntaktischer wie auch transphrastischer Informationen. Grundlage für den Lernprozess bilden sprachliche Systembildungen, die die Lerner/-innen bereits mitbringen. Wo der Anfang des Schrifterwerbs eine Verknüpfung von schriftlichen und lautlichen Einheiten vorsieht, erfordert der Schriftspracherwerb in seinem weiteren Verlauf eine Lösung von der segmentalen Struktur der Schrift zum Aufbau suprasegmentaler graphemischer Einheiten. Mit der orthografischen Schreibung wird demnach der Zugriff auf diejenigen Ebenen des Sprachsystems optimiert, die in sprachlichen Rezeptionsvorgängen aktiviert werden. Demzufolge kann der Schrifterwerb nicht nur als eine einfache Anwendung bereits erworbener Fähigkeiten (mündlich) auf ein neues Medium (schriftlich) verstanden werden. Die Schreibfähigkeit muss als eine komplexe kognitive und kommunikative Handlung verstanden werden. Rechtschreiben ist ein kognitiv gesteuerter Prozess, der vom Wissen der Schreibenden mehr oder minder bewusst beeinflusst wird. Die optimale Anbahnung orthografischer Kompetenz vermittelt daher nicht nur mehr zwischen Buchstaben und Lauten, sondern zwischen

orthografisch relevanten Struktureigenschaften und den kognitiven Ressourcen und Hypothesen der Lernenden. Studien zum Schrifterwerb einer Fremdsprache sind sehr selten und liegen für das Sprachenpaar Deutsch–Italienisch bislang nicht vor.⁴ Stellt Rechtschreiberwerb in der Erstsprache einen Prozess dar, der auf der Grundlage eines inneren Regelsystems zum Aufbau kognitiver Strukturen, Prozeduren und Verhaltensweisen führen soll, ist beim Erwerb der orthografischen Kompetenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache noch zu klären, welche vorhandenen Wissensbestände genutzt werden können und welche Regeln der beteiligten Sprachen dagegen unerlässlich für den Aufbau dieser Kompetenz sind.

2. Deutsche und italienische Phonologie, Graphematik und Orthografie kontrastiv

Deutsch und Italienisch werden nach typologischen Parametern oft in unterschiedliche Sprachtypen eingeteilt. Phonologisch gehört Deutsch zu den akzentzählenden Sprachen, Italienisch zu den silbenzählenden. Das führt zu einem unterschiedlichen Rhythmus, im Deutschen überwiegen Trochäusformen, im Italienischen kann man sowohl den Trochäus als auch den Jambus antreffen. Der unterschiedliche Rhythmus führt zu den bekannten Reduktionserscheinungen im Deutschen. Die deutsche Sprache gehört zu den KVK-Sprachen, die Italienische zu den KV-Sprachen. Dass bereits diese unterschiedlichen phonologischen Parameter auch zu einer unterschiedlich ausgeprägten und akzentuierten Phonembewusstheit führen, scheint auf der Hand zu liegen. Unge-

wohnte Lautverbindungen wie die Konsonantenhäufungen an den Silbenrändern im Deutschen führen auch auf der Ebene der grafischen Abbildung zu ungewohnten Wortbildern. Deutschlerner/-innen italienischer Muttersprache tendieren im Mündlichen wie im Schriftlichen dazu, Sprossvokale einzufügen, um die ungewohnte Silbenstruktur aufzulösen. Im Standarditalienischen fehlen die gerundeten Vorderzungenvokale und der Zentralvokal (Schwa-Laut), es gibt keine Opposition zwischen gespannten und ungespannten Vokalen (vgl. u. a. Auer 2000, Ponti/Romano 2006, Katelhön im Druck). Orthografisch weist die deutsche Sprache eine tiefe Orthografie auf, die italienische Sprache ist typologisch als phonologisch flach zu klassifizieren (Eisenberg 1995). Die bekannte Überformtheit der deutschen Orthografie hinsichtlich des Morphemkonstanzprinzips (Ruge 2005) erfordert ein anderes Regelwissen, als das einer Sprache, deren Orthografie relativ lautgetreu ist. Die italienische Sprache unterscheidet zwischen nativen und nicht-nativen Graphemen (u. a. <j>, <k>, <w>, <x>, <y>). Ähnliche Grapheme oder Graphemkombinationen weisen in den beiden Sprachen unterschiedliche Funktionen auf (Konsonantenverdopplung für festen Silbenanschluss im Deutschen oder *geminata* im Italienischen; <h> als Dehnungszeichen oder Signal für lockeren Silbenanschluss im Deutschen, im Italienischen dagegen etymologischer Rest wie in *hanno* vs. *anno* oder diakritisches Zeichen (*oh!* vs *o*). Eine weitere relevante Unterscheidung ist die Funktion der Großschreibung und ihre Position. Wie bekannt ist, werden in der deutschen Sprache Substantive groß geschrieben, im Italienischen nicht. Allerdings können im Ital. Majuskeln mitten im Wort auftreten (enkli-

⁴ Mit Ausnahme der bereits angeführten Arbeiten von Hans-Bianchi und Katelhön, vgl. Fußnote 1.

tische Pronomina der Höflichkeitsform); die Minuskel kann nach einem Frage- oder Ausrufezeichen zur Fortführung des Satzes gesetzt werden (*Ma guarda un po' chi l'avrebbe mai creduto?*; vgl. Lichem 1988, S. 30). Auch die handschriftlichen Notationsweisen differieren in verschiedenen Ländern und Kulturen, es kommt zur Existenz kulturkreisbedingter Allografen (ebenda).⁵ Die Methoden des muttersprachlichen Orthografieerwerbs differieren ebenfalls. An den italienischen Grundschulen hat sich die ganzheitliche, synthetische Methode durchgesetzt, für das Deutsche überwiegt eher eine Mischung aus synthetisch-analytischem Prinzip. Das führt mitunter bis ins Erwachsenenalter zu Problemen.

3. Die Orthografie in der Tertiärsprachendidaktik

3.1. Voraussetzungen und Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Es ist eine anerkannte Tatsache, dass Deutsch normalerweise nicht mehr als erste Fremdsprache (L2), sondern als zweite oder weitere Fremdsprache (L3) gelernt wird. Sehr häufig ist die Konstellation Deutsch nach Englisch. Wenn mehrere Sprachen gleichzeitig oder nacheinander erworben werden, fängt der Lerner natürlich nicht jedes Mal bei null an. Das Englische dient gewissermaßen als ‚Türöffner‘ und bedeutet für Deutsch als L3, dass eine Erweiterung des Sprachwissens und des Sprachbewusstseins (deklaratives sprachliches Wissen) erfolgt. Bereits in der Literatur zur Tertiärsprachendidaktik beschriebene Vorteile dieses multilingualen Fremdsprachenlernens sind u. a. – vor allem für erwachsene

Lerner – die erweiterte Sprachbewusstheit und die metasprachliche Bewusstheit, die in einem engen Zusammenhang mit der gesteigerten Fähigkeit, die handlungsauffordernden Gegebenheiten (*affordances*) einer Fremdsprache zu erkennen, stehen (Wildenauer-Józsa 2005, Kretzenbacher 2009). Diese Sprachbewusstheit kann zu einem stärkeren Transfer zwischen den zu erwerbenden Sprachen führen, die von den Lernenden als *psychotypologisch* ähnlich empfunden werden. Diese Transfererscheinungen können sich sowohl positiv als auch negativ auf den Erwerb der L3 auswirken. An bereits vorhandenes sprachliches Wissen kann angeknüpft werden, vorhandene sprachliche Fertigkeiten genutzt werden. Die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins in seinen einzelnen Komponenten wie das prozedurale Wissen und die Sprachlerneraufmerksamkeit kann für den Prozess des L3-Erwerbs ebenfalls positiv genutzt werden. Hierbei geht es um die bereits gemachten Erfahrungen beim Erlernen früherer Fremdsprachen; Lehrmethoden aber auch bereits entwickelte Lernstrategien werden analysiert und bestätigt (Neuner et al. 2009, S. 24). Nicht in jeder der neu zu erlernenden Sprache muss eine muttersprachliche Kompetenz erreicht werden. Zudem können das Kompetenzniveau und das Fertigungsprofil in den zu erlernenden Sprachen stark differieren (ebenda).

3.2. Faktoren im L3-Erwerb

Nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (vgl. Hufeisen 1998, 2001; Neuner et al. 2009) können die Transfererscheinungen im multilingualen Spracherwerb (L1-L2-L3-Lx) durch folgende Faktoren beeinflusst

⁵ Das führt im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache v. a. bei älteren Lerner/innen zu starken Irritationen. Figge/De Matteis (1982, S.23) ist die einzige kontrastive Darstellung Dt./Ital., die die unterschiedlichen Schulausgangsschriften im L2-Erwerb als Lernproblem anführt.

werden: a) Neuropsychologische Faktoren: Hier spielen die allgemeinen Voraussetzungen für einen Spracherwerb, das Alter usw. eine Rolle; b) Lernerexterne Faktoren: betreffen die Lernumwelten, die Art und den Umfang des sprachlichen Inputs und weitere Faktoren. Diese beiden Faktoren wirken bereits im Erstspracherwerb. Beim Erwerb der zweiten und dritten Fremdsprache kommen folgende Aspekte hinzu: c) Emotionale Faktoren: wie Motivation, (Lern-) Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, die empfundene Nähe bzw. Distanz zwischen den Sprachen, das Prestige der zu erlernenden Sprache und Kultur, individuelle Lebens- und Lernerfahrungen usw.; d) Kognitive Faktoren: betreffen das bereits erwähnte Sprachbewusstsein, das metalinguistische Bewusstsein, das Lernbewusstsein und den individuellen Lerntyp, bereits vorhandene Lernstrategien usw., e) Fremdsprachenspezifische Faktoren treten dann beim Erwerb einer dritten Sprache hinzu. Sie betreffen die Erfahrungen beim Erwerb früherer Fremdsprachen und die Fremdsprachenlernstrategien (beispielsweise die Erfahrungen mit Vergleichs- und Transfermöglichkeiten, das Lernaltersprachensystem der früher erworbenen Fremdsprachen mit seinem inneren Regelsystem und die Lernaltersprache der jeweiligen Zielfremdsprache); e) Linguistische Faktoren: betreffen die Struktur und den Aufbau der zu erlernenden (Fremd-) Sprachen.

4. Erwerbsphasenmodelle, Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche

Es ist seit längerem bekannt, dass der Schrifterwerb in der L1 verschiedene Entwicklungsstufen durchläuft und schon

vor dem institutionellen Schulunterricht beginnt. Es werden dabei verschiedene Entwicklungsphasen oder -stufen angenommen, die die Kinder während des Schrift-erwerbs mit unterschiedlicher Geschwindigkeit durchlaufen:⁶

- 1) *Präliterale-symbolische Phase*: Kinder erkennen, dass Zwei- für Dreidimensionales stehen kann. Sie kritzeln und behaupten, dass sie schreiben (Imitation des Schreibprozesses),
- 2) *Logografische oder protoalphabetische Phase*: Beim Schreiben werden komplexe Wortbilder und Formen ikonografisch wiedergegeben;
- 3) *Alphabetische oder phonetische Phase*: Wörter werden überwiegend lautgetreu geschrieben,
- 4) *Orthografische Phase*: Es werden Grapheme integriert, für die es keine lautliche Entsprechung gibt, d. h. für die deutsche Sprache, dass Dehnungen, Schärfungen, Umlautungen orthografisch realisiert werden,
- 5) *Wortübergreifende Strategie*: Sie betrifft vor allem Phänomene der Groß- und Kleinschreibung und der Zeichensetzung (syntaktische Funktionen).

Aus Platzgründen kann nicht auf die Kritik an diesen Stufenmodellen eingegangen werden. Auf diese aufbauend verfolgen qualitative Fehleranalysen und -diagnostiken (u. a. Thomé/Thomé 2004a, May 2002, zu einer Diskussion auch Scheele 2006) den Anspruch, Fehler nicht nur quantitativ zu erfassen, sondern auch dergestalt die orthografischen Entwicklungsphasen des Kindes bestimmen zu können. Verbleibt ein Kind zu lange beispielsweise in der logografischen Phase, werden außerschu-

⁶ Es wurden für den Schrifterwerb verschiedene Stufen oder Phasenmodelle vorgelegt. vgl. u. a. Frith (1986) und Günther (1986). Übersichten zu den verschiedenen Modellen finden sich u. a. in Nerius (2000) und Bremerich-Vos (2004).

lische Fördermaßnahmen wie ein gezieltes Legasthietraining oder der Besuch gesonderter LRS-Förderklassen empfohlen.⁷ Grob definiert handelt es sich bei Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche um Störungen im Erwerbsverlauf der Schriftsprache eines Kindes bei ansonsten normalen intellektuellen Voraussetzungen (im Erwachsenenalter spricht man dann von funktionellem Analphabetismus). Es werden verschiedene Faktorenbündel als Gründe dieser Erscheinungsbilder angeführt, die in ihrer Symptomatik immer zu einer auditiven oder visuellen Wahrnehmungsschwäche führen, die als sekundäre Ursache wiederum die bekannten Störungen im Schrifterwerb bedingt.⁸ Allerdings führen das „phonetische“ – auch das „grafische Sieb“ einer anderen Muttersprache oder früher erworbener Fremdsprachen zu den gleichen Symptomen. Es ist zudem bekannt, dass der Spracherwerb bei bilingualen Kindern zeitversetzt stattfindet, da zwei komplexe Sprachsysteme gleichzeitig im Gehirn verarbeitet werden müssen.

5. Datengrundlage

Das Korpus zur Untersuchung des mehrsprachigen Orthographieerwerbs in der L3 besteht aus ca. 1000 Diktattexten, die an der *Università degli studi di Bergamo* in den Jahren 1996–2008 erfasst wurden. Von 2010 bis 2011 wurden zusätzlich dazu in 6 Klassen der Schweizer Schule in Rom in einem 6 Monate dauernden Zeitraum ca. 100 Diktattexte erfasst. Die Textsorte Diktat ist zwar besonders anfällig für emoti-

onale und lernerexterne Faktoren, die die Sprachproduktion beeinflussen und eine hohe Anzahl von Performanzfehlern bedingen können. Es gab jedoch verschiedene Gründe, dennoch aus diesen Texten die empirische Basis zu bilden. Zum einen war es die einfache Verfügbarkeit. An vielen italienischen Universitäten gehören Diktate immer noch zum festen Prüfungskanon für Deutsch als Fremdsprache. Zum anderen unterliegt der Schreibprozess im Diktat auch stark dem Einfluss kognitiver Faktoren, da hier ein komplexes Zusammenspiel verschiedener sprachlicher Fertigkeiten (Hören, Schreiben), Kenntnissen (internes Regelwissen in der Morphosyntax), aber auch von textuellen Kenntnissen (Textsortenkonventionen, Kohärenz und Kohäsion) und Kenntnissen in der Phonologie zum Tragen kommt. Es wurde versucht, in der Diktatsituation zumindest die wichtigsten emotionalen Faktoren (wie Prüfungsangst, Versagensangst) oder negative lernerexterne Faktoren (schlechte Akustik beim Input, hyperkorrekte Aussprache usw.) soweit wie möglich zu reduzieren. Für die erwachsenen Lerner/-innen ist das Sprachniveau in den Erwerbsstufen der Grundstufe anzusiedeln (zwischen A1 und B1). Die Studierenden waren durchschnittlich im Alter von 18 bis 24 Jahren. Die übliche Sprachenfolge sah folgendermaßen aus: L0 = Dialekt⁹, L1 = Italienisch, L2 = Englisch, L3 = Deutsch. Auch weitere Sprachen werden neben Deutsch als Drittsprache erworben. Die Schüler/-innen der Schweizer Schule waren zwischen 8 und 11 Jahren alt. Als Muttersprachen wurden Deutsch und

⁷ Diese für unsere Zwecke stark reduzierte Darstellung kann vertieft werden u. a. bei Kossow (1985), Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (2003), Thomé (2004).

⁸ In der italienischen Forschung sind Äquivalente der Begriffe *Legasthenie* oder *Lese-Rechtschreibschwäche* nicht üblich. Es wird im Allgemeinen von *dislessia* gesprochen, die dann in verschiedene Untergruppen gegliedert wird. Vgl. u. a. Jadoulle (?1996) oder Davis (?2004).

⁹ Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt in Bergamo der bergamaskische Dialekt. Für eine Diskussion vgl. Katelhön (2007).

Italienisch, aber auch Schweizerdeutsch, Tschechisch, Ungarisch, Serbisch, Slowakisch u. m. angegeben. Den Schüler/-innen fiel es übrigens schwer, auf die Frage nach der Muttersprache zu antworten, oftmals gab es hier Mehrfachnennungen. Hinzu kommen Englisch und Französisch als unterrichtete Fremdsprachen. Die Erstalphabetisierung erfolgt an dieser Schweizer Schule zunächst in der Muttersprache¹⁰ (Deutsch oder Italienisch), die zweite Sprache tritt dann nach einigen Monaten hinzu. Hauptunterrichtssprache ist Deutsch, es werden Lehrbücher aus der deutschsprachigen Schweiz verwendet, wohingegen „Pausenhofsprache“ Italienisch bleibt.

6. Vorläufige Ergebnisse

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Beobachtung der Schreibleistungen in der Fremdsprache Deutsch italienischsprachiger Studierender (s. Abb. 1). Die im Diktatkorpus anzutreffenden Schreibungen des Deutschen als Zweit- oder Drittorthographie (O2/O3) fallen sehr häufig aus dem Rahmen der üblichen Phasenmodelle (z. B. Frith 1986; Günther 1986; Scheerer-Neumann 1989; Brügelmann/Brinkmann 1994; May 2002), die sich ausschließlich auf den O1-Erwerb stützen. So zeigen Schreibungen wie *varschainlig* für <wahrscheinlich> und *äusern* statt <Häusern> einerseits typische „Anfängerfehler“ wie <ai> statt <ei> oder das fehlende Anlaut-<h>; andererseits werden wesentlich komplexere orthographische Muster korrekt beherrscht wie das Suffix <-ig> und der Umlaut-Diphthong <äu>.

Gemessen an den Erwerbsmodellen aus der Muttersprachenorthographie hätten wir es mit fehlerhafter alphabetischer Strategie (Anfänger) bei korrekter morphematischer Strategie (Fortgeschrittene) zu tun (Terminologie nach der Hamburger Schreibprobe HSP: May 2002). Auch die Einordnung einzelner Schreibungen in bestimmte Phasen gemäß der Entwicklung beim deutschsprachigen Kind erscheint für diese Probanden/-innen unzutreffend: Zum einen findet der bilinguale Spracherwerb zeitversetzt statt. Zum anderen haben Hans-Bianchi/Katelhön (2007, 2009, 2010) in der Vergangenheit gezeigt, dass bei mehrsprachigem Schrifterwerb diese Phasen nicht sukzessive wie beim Erstspracherwerb ablaufen, sondern gleichzeitig und nach anderen Gesetzmäßigkeiten. Ein Beispiel: Die Schreibung <v> statt <w> (siehe Abb. 1: <veniger> statt <weniger>) liegt aufgrund eines Transfers aus der italienischen O1/O2 als Problemlösung am nächsten, während ein solcher Ersatz in der O1 erst in einer fortgeschrittenen Erwerbsphase auftaucht, nämlich nachdem der Lerner begonnen hat, sich mit dem Orthographem <v> auseinanderzusetzen. Die auf den O1-Erwerb zugeschnittene Darstellung eines sukzessiven Aufbaus der Schreibstrategien von der alphabetischen über die orthographische bis hin zur morphematischen und wortübergreifenden Strategie erweist sich als unzureichend (vgl. Berkemeier 1997, S. 327).

Für ein *ranking* der häufigsten orthographischen Fehler wurden der Analyse folgende Basiskategorien zu Grunde gelegt:¹¹

¹⁰ Das ist nicht an allen Schweizer Schulen in Italien so. An der Schweizer Schule in Bergamo erfolgt die Erstalphabetisierung auf Deutsch, erst in der zweiten Grundschulklasse tritt Italienisch hinzu.

¹¹ Es ging hier nicht um eine qualitative Auswertung oder einen diagnostischen Anspruch. Tatsächlich versteht sich dieser Beitrag als Ausgangspunkt für weitere Forschungen zum Schrifterwerb in einer L3 und will daher diese Thematik rein empirisch ohne jeglichen Bewertungsanspruch darstellen. Für weitere Untersuchungen könnten die Fehlerkategorien noch stärker ausdifferenziert werden (so z. B. in Hans-Bianchi/Katelhön 2009).

A-Fehler: Systemfehler: Verstöße gegen die orthografischen, morphologischen und syntaktischen Normen der deutschen Sprache; *B-Fehler*: Eindeutig zu klassifizierende Transferfehler aus anderen Sprachen (lexikalische Strategie, Ersatz durch aus der O1 oder O2 bekannte graphematische Muster).¹² *C-Fehler*: Fehler der logographischen Phase wie Auslassungen, Metathesen. Dreh- und Spiegelfehler. Im Einzelnen sind dies:

Tab. 1: Fehlerkategorien zur Analyse mit Korpusbeispielen

Bezeichnung Fehlerkategorie	Beispiele aus dem Korpus
A1: Länge des Vokals und Dehnung	<i>dier (dir), Jare (Jahre)</i>
A2: Kürze des Vokals und Schärfung	<i>kent (kennt), ihm (in)</i>
A3: Auslautverhärtung (n-ng-nk, b-p, d-t, g-k, ch-ck-cks usw.)	<i>unt (und), balt (bald)</i>
A4: s-Laute (stimmhaft, stimmlos, Affrikat)	<i>zeit (seit), Strasse (Straße), altz (als)</i>
A5: <sch>, <sp>, <st>	<i>Scule (Scule), shon (schon)</i>
A6: Umlaute	<i>schön (schon), Brüder (Bruder), fuhlen (füllen)</i>
A7: Diphthonge	<i>Vercoiferin (Verkäuferin),</i>
A8: <f>, <w>, <v>	<i>Fater (Vater), vont (wohnt)</i>
A9: Groß- und Kleinschreibung	<i>hobbies (Hobbys), meine swester (Schwester)</i>
A10: Getrennt- und Zusammenschreibung	<i>Jugent Magazine (Jugendmagazin),</i>
A11: Morphologische und syntaktische Fehler	<i>Ich habe einen Bruder unt einen swester ...</i>

¹² Da Interferenz auf allen sprachlichen Ebenen stattfinden kann, ist die Abgrenzung zwischen Fehlern der Kategorie A und B nicht immer eindeutig. Viele Fehler, die als A-Fehler klassifiziert wurden, beruhen ebenfalls auf negativem Transfer (vgl. u. a. Gruppen A4, A5, A9). Diese Fehler werden jedoch auch in der O1 produziert, was den Ausschlag für ihre Einordnung gab.

Bezeichnung Fehlerkategorie	Beispiele aus dem Korpus
A12: Interpunktion	<i>Seit zwei Jahren, habe ich...</i>
A13: Wort- und Silbentrennung	<i>Deu-tschland</i>
A14: Fremdwörter	<i>Passasche (Passage)</i>
A15: Anderes: Eigennamen, Zahlen usw.	<i>Sweiz (Schweiz), Caucaso (Kaukasus), 50 (500)</i>
B1: Englisch L2	<i>Yare (Jahre), Father (Vater)</i>
B2: Französisch L2	<i>Theatre (Theater)</i>
B3: Italienisch L1	<i>Accademica (Akademiker)</i>
C1: „Stampatello“ (Kompletter Text in Versalien)	DEINE ANZEIGE IM JUGEND-MAGAZIN WAR SEHR...
C2: Mischbuchstaben und Ligaturen	<i>GroßEltern</i> (auch Verschmelzen zweier Buchstaben wie p+b bei nachträglicher Korrektur)
C3: Drehfehler (WR=Wahrnehmungsrichtung)	<i>Lagen Passage (Ladenpassage)</i>
C4: Spiegelfehler (WR)	<i>lieper (lieber), Autowekaniker (Automechaniker)</i>
C5: Metathesen und Substitutionen von Silben (WD=Wortdurchgliederung)	<i>liecht (leicht), whone (wohne), Jhare (ahre), ghet (geht), fhatz (Platz), bissen (wissen), hier (mir), Sauchspieler (Schauspieler), Alex (alles), gesent (wissen)</i>
C6: Auslassungen (gekennzeichnet)	<i>Meine Mutter arbeitet als _____ (als Verkäuferin).</i>
C7: Auslassungen (nicht gekennzeichnet)	<i>wohn (wohnt, auch komplette Wörter und Sätze)</i>
C8: Einfügungen	<i>lehesen (lesen), diege (dir), bleicht (leicht)</i>
C9: Fehlende Trennschärfe (WT=Worterkenntung und -abgrenzung) ¹³	<i>aupt Bahnhof (Hauptbahnhof), ein kauft (Einkauf)</i>

¹³ Der Unterschied zu A11 liegt hier tatsächlich in der nicht vorhandenen Trennschärfe in der Wahrnehmung der Wörter bzw. der einzelnen lexikalischen Einheiten. In A11 werden die Einheiten als solche erkannt, es werden aber die entsprechenden Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung nicht beherrscht.

In den folgenden Tabellen sind die durchschnittlichen Fehler pro Student/-in auf 100 Wörter für die einzelnen Fehlerunterkategorien aufgeführt. Es sei erwähnt, dass es sich um Durchschnittswerte handelt.

Tab. 2: Rangliste der häufigsten orthografischen Fehler

Kenn-Nr.	Fehlerkategorie	Ave auf 100
A 9	Groß- und Kleinschreibung	3,24
A 11	Morphologische und syntaktische Fehler	3,24
C 6	Metathesen und Substitutionen von Silben (WD=Wortdurchgliederung)	1,56
A 6	Umlaute	1,44
C 7	Auslassungen (nicht gekennzeichnet)	1,13
A 15	Anderes: Eigennamen, Zahlen usw.	1,06
C 4	Spiegelfehler (WR = Wahrnehmungsrichtung)	1,04
A 10	Getrennt- und Zusammenschreibung	0,89
A 12	Interpunktion	0,84
B 1	Transfer Englisch L2	0,84
A 3	Ähnliche Laute und Auslautverhärtung (n-ng-nk, b-p, d-t, g-k, ch-ck-cks usw.)	0,74
C 8	Einfügungen	0,65
A 1	Länge des Vokals und Dehnungszeichen	0,58
A 4	s-Laute (stimmhaft, stimmlos, Affrikat)	0,53
A 2	Kürze des Vokals und Schärfung (Doppelkonsonantbuchstaben)	0,46
A 8	<f>, <w>, <v>, <pf>	0,45
A 7	Diphthonge	0,33
C 9	Fehlende Trennschärfe (WT = Worterkennung und -abgrenzung)	0,29
B 3	Transfer Italienisch L1	0,27
A 5	<sch>, <sp>, <st>	0,24
B 2	Transfer Französisch L2	0,65
C 1	„Stampatello“ (kompletter Text in Versalien)	0,12
C 2	Mischbuchstaben und Ligaturen	0,10
A 13	Wort- und Silbentrennung	0,05
A 14	Fremdwörter	0,05
C 3	Drehfehler (WR = Wahrnehmungsrichtung)	0,04

6. Diskussion der Ergebnisse

Interessant ist, dass sich als häufigste Fehlerquellen sowohl Fehler der Gruppe A als auch der Gruppe C finden. Die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung, aber auch die Umlaute sind die wichtigsten Probleme der Gruppe A. Die ersten beiden mögen aufgrund der graphematischen Unterschiede des Dt. und Ital. (siehe 1.1.) nicht verwundern. Für die Umlaute sehe ich eine andere Erklärung. In den lombardischen Dialekten sind sie nämlich vorhanden, tragen aber keine distinktive Funktion. Tatsächlich kommt es in diesem Bereich häufig zu Hyperkorrekturen. Die Fehlergruppe C (insbesondere C4, C5, C7) verwundert in ihrer Relevanz. Es kann Griebhaber (2004, S. 84) nicht zugestimmt werden, wenn er schreibt: „Erwartungsgemäß spielen direkte Einflüsse erstsprachlicher Schriftsprachkonventionen eine im Einzelfall wahrnehmbare, aber generell vernachlässigbare Größe.“ Denn hier spielen die ungewohnten Wortbilder eine Rolle. Mein Vorschlag zur Prophylaxe dieser Fehler ist die Entwicklung kognitiver Lernstrategien und die Arbeit an der Stärkung der visuellen Wahrnehmung mit Hilfe grafischer Symbolsysteme (siehe orthografische Algorithmen bei Kossow 1985 oder Notation grammatisch-phonetischer Merkmale bei Rug 2007) oder die Arbeit mit Gestensystemen (vgl. Velickova 1993) zur Unterstützung der phonematischen Bewusstheit. Wichtigste Größe der B-Gruppe stellen die negativen Interferenzen aus dem Englischen dar. Die Tertiärsprachendidaktik der letzten Jahre hat eindrucksvoll gezeigt, wie diese Transfererscheinungen schon im Anfangsunterricht auch im Bereich der Orthografie positiv genutzt werden können (vgl. Kursiša/Neuner 2006, S. 44).

7. Abschluss

Noch stehen wir erst am Anfang einer systematischen Erforschung des mehrsprachigen Schrifterwerbs. Um verlässliche Aussagen zu Erwerbsphasen und beeinflussenden Faktoren treffen zu können, sollten unbedingt vergleichbare longitudinale Studien für den O2- und O3-Erwerb durchgeführt werden. Besonders in mehrsprachigen Umgebungen dürften sie von höchster Relevanz auch für die schulische Vermittlung von Zweit- und Drittsprachen sein. U.W. existieren noch keine Untersuchungen in diesem Bereich. Gerade bei Kindern mit Lernschwierigkeiten führt das fehlende Wissen um die Varianz der Erwerbsphasen zwischen L1, L2, L3 häufig zu einer falschen Diagnostik, denn leider gibt es nur in den seltensten Fällen mehrsprachig ausgebildete Logopäden oder Psychologen, die dem Kind eine Legasthenie attestieren. Die nur auf den muttersprachlichen Spracherwerb ausgerichteten Diagnoseverfahren liefern fast immer eine falsche Einschätzung. Folgende Empfehlungen können den daher interessierten Lehrkräften angeboten werden:

1. Hörübungen zur Diskrimination der Phoneme und Silbenabgrenzungen, auch mit visueller Unterstützung
2. Übungen zur Diskrimination und Bestimmung von Phonemen und Morphemen
3. Übungen zum Erkennen der phonematischen und graphematischen Wortstruktur (Akzent- und Reduktionssilben, Über- und Unterlängen im Schriftbild usw.)
4. Lese- und Schreibaufgaben nach dem morphematischen Prinzip
5. Übungen zur syntaktischen Struktur (kontrastiv)

6. Übungen zu distinktiven graphischen Einheiten für bestimmte Textsorten (auch kontrastiv zu anderen Sprachen)
7. Entwicklung der notwendigen kognitiven Fähigkeiten

In bestimmten mehrsprachigen Kontaktszenarien kann die orthografische Kompetenz vom Lerner nicht spontan und intuitiv erworben werden. Ihnen müssen entsprechende didaktische Hilfsmittel zur Hand gegeben werden. Es bleibt zu hoffen, dass nach der *kognitiven Wende* in der Linguistik und Sprachdidaktik der letzten Jahren und den neuesten Erkenntnissen der Tertiärsprachendidaktik auch im Bereich des mehrsprachigen Schrifterwerbs eine stärkere Sensibilisierung aller Beteiligten erfolgt und dass speziell für das Deutsche als Zweit- oder Drittsprache entsprechende Lehrmaterialien entwickelt werden.

8. Didaktisch-methodischer Ausblick

Mit besonderem Blick auf die analysierten englisch-deutschen Transfererscheinungen schlage ich vor, diese für den Sprachlernprozess auch positiv zu nutzen. Im Unterrichtsalltag haben sich Visualisierungen sehr gut bewährt. Im Gegensatz zu früheren Vorschlägen (u.a. *Speech-Bike* von Berger/Colucci 2003¹⁴) zielt diese grafische Darstellung nicht auf etymologisch phonologische Korrespondenzen ab, sondern versucht gezielt graphematische Äquivalenzen synchron darzustellen. Eine didaktisch nutzbare Visualisierung könnte so aussehen:

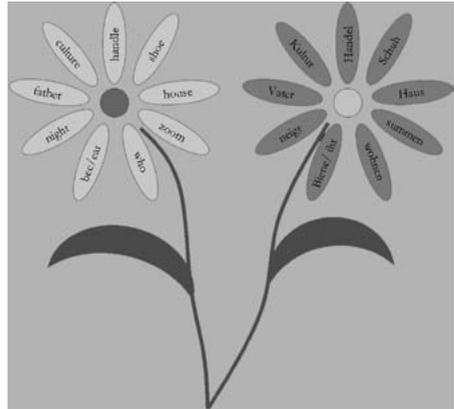


Abb. 1: Visualisierung für Englisch-Deutsche-Graphemkorrespondenzen

Abschließend möchte ich ein Korrektursystem für Rechtschreibfehler vorstellen, das sich bereits in der Praxis bewährt hat und von den Lerner/-innen nach einer ersten Einführung autonom angewendet werden kann. Vor allem Studierende mit einer hohen Fehlerquote konnten nachweislich nach einem Semester Arbeit die Prüfung Diktat erfolgreich bestehen. Auch in LRS-Förderkursen an Grundschulen in Deutschland hat es sich bereits bewährt.

Hinweise zur Berichtigung der Diktate

- a) Legen Sie sich ein Heft mit den unter Punkt A genannten Fehlerarten an!
- b) Ordnen Sie den Fehler in eine der Fehlerarten ein!
- c) Berichtigen Sie die Wörter wie folgt:
 - Wenn das Wort ein *Verb* ist: Schreiben Sie die finiten Formen der 1. und 2. Person Singular im Präsens und im

¹⁴ Vorgestellt in der Online-Zeitschrift *PerVoi*, eine vom Goethe-Institut Italien herausgegebene Fachzeitschrift für italienische Deutschlehrer/-innen: Berger, Marina (2003): Deutsch nach Englisch Lerneinheit 2, in *Per Voi* 12: 20. Abgerufen unter: <http://www.goethe.de/ins/it/pro/pervoi/PerVoi12NEU.pdf>

Präteritum auf! Unterstreichen Sie die Fehlerstelle! *Beispiel: laufen: ich laufe, du läufst; ich lief, du liefst.*

- Wenn das Wort ein *Substantiv* ist: Schreiben Sie das Wort im Singular und Plural mit Artikel auf! Schreiben Sie 3 weitere Wörter der gleichen Wortfamilie auf! Unterstreichen Sie die Fehlerstelle! *Beispiel: der Vorschlag, die Vorschläge; vorschlagen, der Patentvorschlag, vorgeschlagen*
- Wenn das Wort ein *Adjektiv* ist: Schreiben Sie (wenn möglich) die Steigerungsstufen auf! Schreiben Sie das Wort in einer Wortgruppe mit Präposition auf! Unterstreichen Sie die Fehlerstelle! *Beispiel: mutig – mutiger – am mutigsten; nach einer mutigen Aktion.*
- Bei *anderen Wortarten* verwenden Sie das Wort in drei sinnvollen Wortgruppen! *Beispiel: während des Mittagessens – während der Vorlesung – während der Exkursion.*
- *Grammatikfehler* oder *Fehler der Zeichensetzung* werden im ganzen Satz berichtigt! *Beispiel: Sie denken nur an ihren Einkauf.*

d) Legen Sie sich am Ende dieses Heftes einen Regelteil an!

A) Fehlerarten

1. *Länge des Vokals: Bsp.: spilen statt spielen, nehmen statt nehmen,*
2. *Kürze des Vokals und Doppelkonsonanten: Bsp.: Mitwoch statt Mittwoch,*
3. *Ähnliche Laute (b-p, d-t, g-k, nk-ng): Bsp.: der Korp statt der Korb; balt statt bald,*
4. *S-Laute (s, ss, ß): Bsp.: ich heisse statt ich heiße,*
5. *Sch-Laut (sch, sp und st): Bsp.: schpielen statt spielen*
6. *Umlaute (ä, ö, ü): Bsp.: Merz statt März,*
7. *Diphthonge (eu, äu, ei, ai): Bsp.: häute statt heute,*
8. *F-Laute (f, ph, v, pf): Bsp.: Eater statt Vater,*
9. *Getrennt- oder Zusammenschreibung: Bsp.: deutsch Prüfung statt Deutschprüfung,*
10. *Groß- und Kleinschreibung: Bsp.: der student statt der Student,*
11. *Grammatikfehler: Bsp.: er laufte statt er lief, Ich gehe in Haus. statt: Ich gehe ins Haus.*
12. *Fehler der Zeichensetzung: Bsp.: Er bleibt zu Hause, weil er krank ist. statt: Er bleibt zu Hause, weil er krank ist.*
13. *Andere Fehler.*

Ein letzter Abschnitt sollte der Regelteil sein. Hier schreiben Sie die wichtigsten Orthografie- und Grammatikregeln hinein, die Sie in den Lehrveranstaltungen kennen gelernt oder sich selbst erarbeitet haben!

9. Literaturverzeichnis

- Auer, A. (2000): Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H. J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin – New York: de Gruyter, 361–374.
- Berkemeier, A. (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bremerich-Vos, A. (2004): Rechtschreibstandards, Kompetenzstufen und IGLU – einige Anmerkungen. In: Bremerich-Vos, A./Löffler, C./Herné, K. L. (Hrsg.):

- Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Festschrift für Carl Ludwig Naumann zum 60. Geburtstag, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 85–104.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil: Libelle. 44–52.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1986): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude.
- Davis, R. D. (©2004): *Il Dono della dislessia. Perché alcune persone molto intelligenti non possono leggere e come possono impararlo*. Roma: Armando.
- Eisenberg, P. (1995): Zur Typologie der Alphabetschriften: Das Deutsche und die Reform seiner Orthographie. In: Lang, E./Zifonun, G. (Hrsg.): *Deutsch Typologisch*, Berlin – New York: de Gruyter, 615–631.
- Figge, U./De Matteis, M. (1982): *Sprachvergleich italienisch–deutsch*. München: Oldenbourg.
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin – New York: De Gruyter, 218–233.
- Grießhaber, W. (2004): Einblicke in zweitsprachliche Schrifterwerbsprozesse. In: Baumann, M./Ossner, J. (Hrsg.): *Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten*. In: *OBST* 67, 65–87.
- Günther, H. (1988): *Schriftliche Sprache: Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen*, Tübingen: Niemeyer.
- Hans-Bianchi, B./Katelhön, P. (2009): *Acquisizione dell'ortografia in L2. Due ortografie europee a confronto*. In: Consani, C./Furiassi, C./Guazzelli, F./Perta, C. (Hrsg.) *Atti del IX Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica applicata (AitLa). Oraltà/scrittura*. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona. Perugia: Guerra Edizioni, 305–330.
- Hans-Bianchi, B./Katelhön, P. (2010): *Orthografieerwerb in der L3*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ZFF* 21: 1, 31–52.
- Hans-Bianchi, B. (2009): *Acquisizione dell'ortografia in L2. Due ortografie europee a confronto*. In: Consani, C./Furiassi, C./Guazzelli, F./Perta, C. (Hrsg.) *Atti del IX Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica applicata (AitLa). Oraltà/scrittura*. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona. Perugia: Guerra Edizioni, 305–330.
- Hans-Bianchi, B. (2005): *La competenza scrittoria mediale. Studi sulla scrittura popolare*. Tübingen: Niemeyer.
- Hans-Bianchi, B. (2007): *Der italienische Weg zur deutschen Rechtschreibung. Überlegungen zu Schreibprozess und Schreiberwerb in der Fremdsprache Deutsch*. In: *DaF-Werkstatt* 9/10, 77–96.
- Hans-Bianchi, B./Katelhön, P. (2010): *Orthografieerwerb in der L3*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ZFF* 21: 1, 31–52.
- Hufeisen, B. (2003): *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*. In: Baumgarten, N./Böttger, C./Motz, M./Probst, J. (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 97–109.

- Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B. (1998): L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 169–183.
- Hufeisen, B. (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H. J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 648–653.
- Jadoulle, A. (1996): Apprendimento della lettura e dislessia, Roma: Armando.
- Kabatek, Johannes (1997), Zur Typologie sprachlicher Interferenzen. In: Moellenkott, Wolfgang & Weber, Peter (Hrsg.) (1997), 232–241.
- Katelhön, P. (2007): Fremdsprachlicher Schriffterwerb und Legastheniefehler. In: DaF-Werkstatt 9/10, 97–112.
- Katelhön, P. (im Druck): Ortografia e grafematica. In: Bosco Colettos, S./Costa, M. (Hrsg.): Italiano-tedesco. Problemi di linguistica contrastiva
- Contrastività italiana e tedesca. Torino: Edizioni dell'Orso.
- Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung, München–Basel: E. Reinhardt.
- Kossow H. J. (1985): Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kretzenbacher, H. L. (2009): Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. In: Electronic Journal of Foreign Language Teaching 6/1, 88–99.
- Kursiša, A./Neuner, G. (2006): Deutsch ist easy! München: Hueber, München.
- Lichem, K. (1988): Graphetik und Graphematik/ Grafetica e grafematica. In: Holtus, G./Metzeltin, M./Schmitt, Ch. (Hrsg.): Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), Bd IV/Vol. IV: Italienisch, Korsisch, Sardisch/Italiano, Corso, Sardo, Tübingen: Niemeyer, 19–39.
- May, P. (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. Hamburg: vpm.
- Meisenburg, T. (1998): Zur Typologie von Alphabet-Schriftsystemen anhand des Parameters der Tiefe. In: Linguistische Berichte 173, 43–64.
- Naegele, I. M./Valtin, R. (Hrsg.) (1989): LRS in den Klassen 1–10. Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. M./Valtin, R. (Hrsg.) (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1–6. Frankfurt: Der Grundschulverband/ Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Nerius, D. (Hrsg.) (2000): Deutsche Orthographie, Mannheim: Dudenverlag.
- Neuner, G./Hufeisen, B./Kursiša, A./Marx, N./Koithan, U./Erlenwein, S. (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache, Berlin usw.: Langenscheidt.
- Radisoglou, T. (1986): Deutscher Aussprache- und Orthophrasietest. Ergebnisse einer Untersuchung bei griechischen Schülern an zweisprachigen Klassen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Info daF 13/2, 99–121.
- Rug, W. (2007): Klänge der Grammatik. In: ZfL 12/2.
- Ruge, N. (2005): Zur morphembezogenen Überformung der deutschen Orthographie. In: Linguistik online 25.

- Scheele, V. (1996): Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfähigkeiten. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Scheerer-Neumann, G. (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Vol. 1. Berlin, New York, de Gruyter, 1153–1169.
- Schiemann, E./M. Bölck (2003): Hören. Sprechen. Richtig Schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Schmetterling.
- Thomé, G./Thomé, D. (2004b): Der orthographische Fehler zwischen Orthographietheorie und Entwicklungspsychologie. Aspekte der qualitativen Fehleranalyse und Förderdiagnostik. In: Bremerich-Vos, A./Löffler, C./Herné, K. L. (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Festschrift für Carl Ludwig Naumann zum 60. Geburtstag, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 63–177.
- Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Thomé, G. (Hrsg.) (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim–Basel: Beltz.
- Thomé, G./Thomé, D. (2006): OLFA Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz aus freien Texten ab Klasse 3 und zur Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Oldenburg: Igel Verlag Wissenschaft.
- Velickova, L. (1993): Die Vermittlung phonologischer Distinktionen mit einem Gestensystem. In: Deutsch als Fremdsprache 30, 253–258.
- Vorderwülbecke, A./Vorderwülbecke, K. (1995): Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. München: Klett Edition Deutsch.
- Weimer, H. (1924): Psychologie der Fehler, Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Wildenauer-Józsa, D. (2005): Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg i. B.: Fillibach.
- Anhang: Diktat Sprachen der Welt*
 Auf unserem Planeten gibt es heute rund 28.000 Sprachen. Die Zahl nimmt ständig ab, vor 500 Jahren waren es wahrscheinlich mehr als 100.000 Sprachen. In Indien gibt es 18 offizielle und über 100 weniger wichtige Sprachen. Afrika spricht 700 Sprachen, und in den Tälern des Kaukasus werden mehr als 80 verschiedene Sprachen gesprochen. (Wörter 53)

Heterogenität in der Lehrerfortbildung – Fach Sport

1. Heterogene Lerngruppen im Sport

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität und den Überlegungen zur Frage nach dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen in der Sportdidaktik sind erst wenige Publikationen entstanden. Sie haben die Parameter von Heterogenität z. B. Leistung, Alter und Entwicklungsstand, Geschlecht (Koedukation), kulturelle Herkunft oder Behinderung im Fokus.

Inklusive Bildung steht für einen Transformationsprozess, „... der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und Mädchen, Schüler ethnischer und linguistischer Minderheiten, die ländliche Bevölkerung, jene, die von HIV/AIDS betroffen sind, Schüler mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten – und auch für alle Jugendlichen und Erwachsenen Lerngelegenheiten schaffen.“ (DUK 2009, S. 6) Bei einer solchen Betrachtung kann Sportunterricht als fester Bestandteil im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen und mit den notwendigen personellen und materiellen Voraussetzungen einen wertvollen Beitrag leisten, um inklusive Bildung in hohem Maße zu verwirklichen. Im Sportunterricht setzt sich der Schüler in Bewegung, Sport und Spiel primär mit den Möglichkeiten und Grenzen

des eigenen Körpers auseinander. Diese sind aufgrund unterschiedlicher körperlicher Entwicklungsstände, des Geschlechts oder bereits gemachter Bewegungserfahrungen eben sehr verschieden und so bewältigen Schüler sportlich-motorische, soziale und kognitive Anforderungen auch mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Ergebnissen. Gleiches ist bei Lehrern in der Fortbildung zu beobachten. Diese Vielfalt gilt es im Sinne einer Weiterentwicklung für alle zu nutzen.

Im Schulalltag erleben wir viele sportbegeisterte Jungen und Mädchen, die unaufgefordert jede Möglichkeit nutzen, um Bewegungsaktivitäten zu entfalten, aber immer wieder zur Einhaltung von Normen im Umgang mit Klassenkameraden und Materialien aufgefordert werden müssen. Wir erleben aber auch Schüler, die motivations- und antriebslos zum Unterricht erscheinen, die keine Ziele haben, die nicht über die Fähigkeit verfügen, durch Selbstbeobachtung und -reflexion eigene Gedanken, Gefühle, Motive und Handlungen zu beeinflussen. Wir erleben diese oft als unaufmerksame, extreme Emotionen und wenig Empathie zeigende Schüler, die ihren Lernprozess nicht vorausschauend und strukturiert planen können, Probleme aussitzen und keinen Sinn in ihrer Tätigkeit

erkennen. Geringes Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen werden hinter einer Fassade von Aggressionen, geringer Bereitschaft sich in Gruppen einzuordnen oder Gleichgültigkeit versteckt.

Auch wenn Zusammenhänge zwischen Art, Intensität oder Umfang körperlicher Belastungen und entsprechender Auswirkung auf kognitive Fähigkeiten noch sehr gering erforscht sind, ist der positive Einfluss von Bewegung und Sport auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die das menschliche Denken und Handeln beeinflussen, unstrittig.

Eine Vielzahl mentaler Prozesse fassen die Hirnforschung und Neuropsychologie unter den exekutiven Funktionen zusammen. Sie ermöglichen uns Menschen, unser Verhalten unter Berücksichtigung der Bedingungen des Lebensraumes zu steuern, z. B. das Setzen von Zielen und Prioritäten, Planungsvorgänge beherrschen, Impulse zu kontrollieren, Emotionen und Wünschen zu regulieren, Aufmerksamkeit und Motorik zu steuern, Handlungen und ihre Ergebnisse zu beobachten und entsprechend zu korrigieren. Die Qualität der „exekutiven Funktionen“, deren Entwicklung erst im jungen Erwachsenenalter abgeschlossen ist, entscheidet über den Erfolg im Lern- und Schulalltag, aber auch im Berufsleben

des Lehrers. Folgende Potenziale bzw. Fähigkeiten werden als exekutive Funktionen beschrieben:

- a) Das Arbeitsgedächtnis, das Informationen kurzfristig speichert, um dann mit ihnen zu arbeiten (Kopfrechnen, Satzbildung, Übersetzungsleistungen in den Fremdsprachen)
- b) Die Inhibition (Hemmung von Verhalten und Aufmerksamkeit) als Fähigkeit, einem externen Impuls nicht zu folgen, sondern ein ins Auge gefasstes Ziel konsequent zu verfolgen. Damit konform gehen soziales (Streit mit Worten statt mit Fäusten) und selbstdiszipliniertes Verhalten (erst die Hausaufgaben, dann das Computerspiel).
- c) Die kognitive Flexibilität, die es uns ermöglicht, dass wir uns schnell auf wechselnde Anforderungen einstellen, Sichtweisen anderer nachvollziehen, Perspektiven wechseln und aus unseren Fehlern lernen können.

Es ist davon auszugehen, dass eine große Zahl von Schülern nicht über ausreichend ausgebildete exekutive Funktionen verfügt. Aus Unkenntnis führen unsere Beobachtungen im Klassenraum oder in der Sporthalle oft zu falschen Einschätzungen, werden Maßnahmen abgeleitet, die falsch, separierend und für die Entwicklung des Schü-

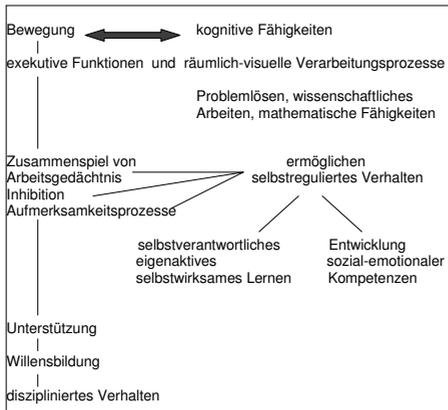


Abb. 1 Zusammenhang Bewegung und kognitive Fähigkeiten

lers nicht förderlich sind. Daraus abzuleiten sind Schwerpunkte in der Fortbildung:

- Schulsport und Gesundheit
- neurophysiologische Zusammenhänge zwischen Sport und Lernleistungen
- Diagnostik und Förderung
- Ausgestaltung bewegungsfreundlicher Schulen

Gehirnfunktionen sind sowohl kognitiv als auch körperlich trainierbar. Nachgewiesen ist, dass körperliche fitte Kinder über besser ausgeprägte exekutive Funktionen verfügen. So könnten offensichtlich viele Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen durch mehr Bewegung gelöst werden.

2. Lernen braucht Bewegung und Sport

Bildungspolitiker betonen immer wieder die Bedeutung von Bewegung und sportlichen Aktivitäten für schulische Lernprozesse. Schülerinnen und Schüler können sich über Bewegung die Welt erschließen und neuere Untersuchungen geben eindeutige Hinweise darauf, dass körperliche Aktivi-

tät die kognitive Leistungsfähigkeit akut beeinflusst. Sportunterricht ermöglicht Jungen und Mädchen Selbstwirksamkeitserfahrungen (ich bin erfolgreich, weil ich etwas kann) und stärkt das Selbstbild (Vorstellung über mich selbst, steuert das Denken, Fühlen und Verhalten), lebt und entwickelt faires Miteinander als Grundlage des sportlichen Handelns und macht kognitive Leistungen als Voraussetzung und Ergebnis der eigenen motorisch-sportlichen (Leistungs)Entwicklung erfahrbar.

In Schulen, in denen Kinder sehr heterogene und damit inklusive Lerngruppen bilden, die altersgemischt sind, in denen Kinder aus unterschiedlichen sozialen oder ethisch-kulturellen Kontexten kommen oder des motorischen Förderbedarfs bedürfen, wird dies in besonderer Weise deutlich. In Lehrerkollegien, die eine gesunde Altersmischung aufweisen, werden im übertragenen Sinne diese positiven Potenziale freigesetzt und gewinnbringend genutzt.

Der Sportunterricht bildet einen Teil der Lebenswelt ab, in der Kinder gewinnen, Freude und Stolz erleben, verlieren und damit verbundene Enttäuschungen wegstecken müssen, kämpfen, durchhalten, immer wieder etwas üben, als Teamplayer auftreten, etwas wagen und riskieren, den Gegner respektieren, fair agieren können, Bescheidenheit und Empathie lernen. Lernkompetenzen, Werte und Haltungen, die nicht nur bei Olympischen Spielen Hochkonjunktur haben. Dieses Potenzial des Sportunterrichts bewusst zu nutzen, entsprechende Lerngelegenheiten dem Schüler anzubieten, verlangt den nicht immer leichten Spagat zwischen der Arbeit an Standards in der körperlich-sportlichen Grundbildung und der Entwicklung über das Fach Sport hinreichender Kompetenzen.

Die Forderung nach inklusiver Bildung verlangt, Lehrer und Schulleitungen in Schulen zu ermutigen, Lernen und Lehren sowie Methoden und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung zu diskutieren. In Fortbildungsveranstaltungen müssen sie Gelegenheit haben, ihre pädagogische Arbeit gemeinsam zu reflektieren, Methoden und Strategien im Umgang mit sich selbst und ihren Klassen zu verändern.

Voraussetzung für einen souveränen Umgang mit Heterogenität – Inklusion – als grundlegendem Prinzip braucht Überdenken und Modifikation althergebrachter Gewohnheiten und Einstellungen von Lehrern, Fortbildnern und politischen Entscheidungsträgern. Lehrer mit neuen Denkansätzen vertraut zu machen und sie mit Handwerkszeug für ihre tägliche Arbeit auszustatten, ist Aufgabe der Lehrerfortbildung und wird die Realisierungswahrscheinlichkeit der Forderung nach inklusiver Bildung deutlich erhöhen. Entsprechende Fortbildungsangebote, die nach den gleichen Grundsätzen angelegt sein müssen, wie Lehr- und Lernprozesse in der Schule gestaltet werden sollen, sind auf allen Ebenen zu konzipieren und Fachlehrern anzubieten. Wissenschaftlich neue Erkenntnisse müssen Grundlage für die Arbeit der Fortbildungsanbieter sein, Lehrer dürfen nicht nur passive Rezipienten in den Veranstaltungen sein, sondern vielmehr in sozialen Interaktionsformen verstärkt Verantwortung für den eigenen und kollegialen Lernprozess in heterogenen Fortbildungsgruppen übernehmen. Neben der Aneignung fachlichen Wissens sind Situationen zu arrangieren, in denen Lehrer auch methodische, soziale oder personale Kompetenzen anwenden, oder selbst (wieder) entwickeln können. Eine stärkere Betonung von praktischem, erfahrungsbasier-

tem, aktivem und kooperativem Lernen ist in den Fortbildungen notwendig, weil z.B. der Lernbereich Rhythmik und Tanz im Fach Sport nicht nur für Sportlehrerinnen und ihre Schülerinnen konzipiert, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien nicht nur Fachberatern vorbehalten, Gesundheit und Fitness kein Alleinstellungsmerkmal für unsere Schüler ist und die Forderung nach lebenslangem Lernen auch vor Sportlehrern nicht halt macht.

Im Mittelpunkt schulischer Lehr- und Lernprozesse steht das Kind. Ein wesentlicher Grundgedanke der weiterentwickelten Lehrpläne ist das Prinzip der Co-Konstruktion. Die Co-Konstruktion im Lehr- und Lernprozess setzt eine reflektierte und fragende Haltung von Lehrern voraus. Dies gilt gegenüber den eigenen als auch kindlichen Lernprozessen. Es muss im Sportunterricht gelingen, Kinder angemessen zu unterstützen, zu begleiten, zu fordern und mit ihnen diese Zeit zu teilen. Dabei gilt es Situationen bewusst aufzugreifen, die ethische, geschlechtsspezifische und kulturelle Lebensfragen berühren und für Kinder erfahrbar machen, dass Menschen unterschiedliche Einstellungen und Wertvorstellungen haben, die ihre Meinungen und Handlungen beeinflussen. Analog müssen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer genau diese Merkmale bedienen.

Es geht im Sportunterricht auch um die Entfaltung, Ausbildung, Verfeinerung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Entwicklung starker, stimmiger, selbstbewusster Persönlichkeiten als Träger auch unserer Zukunft. Das Aufgabenfeld eines Sportpädagogen ist dabei weit umfangreicher als die Weitergabe von Unterrichtsinhalten.

Um eine solch professionelle Haltung einnehmen zu können, müssen Fachkräfte sich verpflichtend fort- und weiterbilden.

Im inklusiven Unterricht sind Differenzierung vor allem in Bezug auf die Leistungsheterogenität und Individualisierung Grundprinzipien. Für die didaktisch-methodische Gestaltung des Sportunterrichts, die vom Wissen um und von der Akzeptanz von Heterogenität ausgehen muss, gehen ff. Überlegungen einer unterrichtspraktischen Umsetzung voraus:

- Der Sportlehrplan gibt den gemeinsamen Rahmen für das Erreichen eines Zieles vor; der Lernweg dahin kann sehr unterschiedlich sein und berücksichtigt individuelle Bedürfnisse und Lernausgangslagen.
- Der Lehrer lebt inklusive Werte und Grundhaltungen (Akzeptanz von Heterogenität und partizipative Einstellung gegenüber dem Schüler).
- Der Schüler ist viel stärker als bisher Subjekt in seinem Lernprozess (Selbstständigkeit, Lösung von Problemstellungen, Reflexion des eigenen Lernfortschritts, Mitverantwortung ...).
- Der Schüler erwirbt Kompetenzen in allen Lern- und Kompetenzbereichen des Lehrplans entsprechend den Vorgaben und versteht den Sinn seines sportlichen Tuns (Mehrperspektivität).
- Personale Beziehungen im Unterricht, Wertschätzung, Anerkennung und eine motivierende Leistungseinschätzung sind Bestandteil der pädagogischen Arbeit – auch im Sportunterricht.

Ein Höchstmaß an Anforderungen an Sportlehrer und Sportunterricht wird gestellt. Der Sportlehrer muss die körperliche Entwicklung in den einzelnen Lebensphasen der Mädchen und Jungen, Kinder und Jugendlichen gut kennen, immer auch erzieherisch tätig sein, selbst ein sportliches Können besitzen und schließlich interessante

sportliche Lernangebote arrangieren, diese so differenzieren, dass der Schüler die angestrebten Ziele der Kompetenzentwicklung erreichen kann.

Viele Lerngelegenheiten im Sportunterricht, die die Verschiedenheit von Schülern berücksichtigen, sind selbstverständlich und fester Bestandteil des Unterrichts, z. B.:

- Gerätearrangements, die mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad geturnt werden können,
- differenzierte Ballmaterialien und -größen im Spielbereich oder
- die differenzierten Aufgabenstellungen zur Entwicklung aerober Ausdauerfähigkeit.

Unterrichtsplanung, -durchführung und -nachbereitung werden immer eine fachliche und zeitliche Herausforderung bleiben. Zudem sind Sportlehrer aber weit stärker als früher in der Beobachtung und Einschätzung von Schülertätigkeiten gefordert. Individuell auf den einzelnen Schüler zugeschnittene Maßnahmen einzuleiten, ist in großen Sportgruppen schwer umzusetzen. Hier die Subjektrolle des Schülers in seinem Lernprozess, für den er Verantwortung trägt, zuzulassen, zu stärken und auch einzufordern, ist die pädagogische Herausforderung und Aufgabe. Auch in der Fortbildung müssen diese Segmente bezogen auf Ziele und Inhalte der Veranstaltung integriert sein. Entsprechende Aufgaben und Instrumente sind zu entwickeln.

Empfehlungen für eine Gestaltung inklusiven (Sport)unterrichts orientieren sich an den allgemein anerkannten und empirisch belegten Merkmalen guten Unterrichts (vgl. Meyer 2004), die der schon immer vorhandenen Heterogenität in Lerngruppen in hohem Maße gerecht werden.

Schätze deine Fertigkeiten in den einzelnen Übungen ein. Leite entsprechenden Übungsbedarf ab.

Reflexionsbogen - Sport (Technikbausteine Rückschlagspiel) – Klassenstufen 4-6

Bausteine	Nr.	Name der Übung	Einstufung	<u>Konnte ich / konnten wir sofort</u>	<u>musste ich / mussten wir länger üben, dann hat es geklappt</u>	<u>habe ich / haben wir gar nicht hinbekommen</u>	Diese Übung möchte ich zu Hause üben.
Flugbahn des Balls erkennen	1	Flugwunder	mittel				
	2	Reifenlandung I	mittel				
	3	Reifenlandung II	mittel				
	4	Tippball	schwer				
Ball annehmen	5	Rollender Ball	mittel				
	6	3erPack	mittel				
	7	Mal so, mal so	mittel				

Abb. 2
Beispiel für einen Reflexionsbogen

Für die Lehrerfortbildung sind diese Forderungen zu übernehmen bzw. zu adaptieren:

- Fortbildner lassen ein ausgewogenes Verhältnis von Gleichheit und Unterschiedlichkeit zu und ermöglichen unterschiedliche Lernwege zum Erreichen des Zieles.
- Lehrer lösen selbstständig Aufgaben und Probleme in Workshopphasen oder praktischen Übungen.
- Lehrer reflektieren über ihr Lernen, einschließlich der erreichten Ergebnisse, die sie in Bezug zu den zu erreichenden Zielen setzen.
- Zeit und entsprechende Instrumente zur Reflexion sind zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.
- Fortbildner nutzen das aktuelle Wissen verschiedener Wissenschaften, bereiten dies für die Zielgruppe Lehrer auf und gestalten Veranstaltungen unter Berücksichtigung dieses Wissens (vgl. Frohn, Pfitzner 2011).

3. Didaktische Route für eine Fortbildungs-veranstaltung im Bereich Sport

Thema:

Entwicklung von Spielfähigkeit im Rückschlagspiel Klasse 4–6

Ziele:

- Lernprozesse entsprechend individueller Lernausgangslagen gestalten
- unterrichtspraktische Anregungen zur Entwicklung von Lernkompetenzen in den Klassenstufen 4–6 entwickeln

Verlauf	Schwerpunkte	Material
Zielstellung	Formulierung eines Problems, z. B.: fehlende natürliche Ballschule motorische Defizite Übergang Grundschule - weiterführende Schule Wie gelingen Motivation und Selbstregulation für das Lernen?	
Input/Vortrag	Einordnung des Lernbereichs Sportspiele a) kindliche Entwicklung b) Lehrplan	
Praxis/ Stationsbetrieb	Bewegungserfahrungen mit verschiedenen Materialien Reflexion über Flugeigenschaften verschiedener Materialien	AB/ Beobachtungsbogen
interaktiver Vortrag	Spielvermittlungsmodelle, z. B. Das MSIL, Einordnung, Bezüge zu Neurowissenschaften	
Praxis/ Partnerarbeit	Übungsbeispiele zu Koordinations-, Technik- und Taktikbausteinen Aufgaben: Schätzen Sie Ihre Fertigkeiten in den einzelnen Übungen ein. Leiten Sie den Übungsbedarf ab. Differenzieren Sie die Übungen entsprechend Ihrer Lernausgangslage.	induktive Methode Selbst-/Fremdeinschätzung AB nutzen
Praxis Regeln/Spiele leiten	Aufgaben: Ordnen Sie den Schiedsrichterzeichen die Textkarten zu. Beschreiben Sie das Fehlerbild und erläutern Sie die entsprechenden Schlussfolgerungen für den weiteren Spielverlauf.	Puzzle Lesekompetenz
Reflexion	a) bisherige eigene Unterrichtspraxis b) zur Veranstaltung	

Abb. 3
Didaktische Route einer Fortbildungsveranstaltung

Neben der Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen, Bewegungs- und Materialerfahrungen sowie sportlich-motorischen Fertigkeiten werden Lernsituationen angestrebt und gestaltet, in der jeder Teilnehmer, unabhängig von seiner „Lernausgangslage“ einen Beitrag leisten kann – sei es in der Gesprächsrunde, in der Berufserfahrungen eingebracht werden oder am Ende der Partnerarbeit das eigene technische Können und Wahrnehmungen oder kreative Übungsabwandlung beschrieben werden können oder die Reflexion über das eigene Arbeitsverhalten in der Veranstaltung erfolgt.

4. Literatur

- Beck et al. (2011): Training exekutiver Funktionen in Kleinen und Großen Sportspielen. In: Sportunterricht 60, 20–29
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2009): Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. 2010
- Frohn, J./Pfitzner, M. (2011): Heterogenität. In: Sportpädagogik 1/2011, Friedrich Verlag, S. 2–5
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg. der deutschsprachigen Fassung) (2005): Index für Inklusion
- Kubesch, S./Emrich, A./Beck, F. (2011): Exekutive Funktionen im Sportunterricht fördern. In: Sportunterricht 60, 312–316
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor). 62009
- Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1–2 (2012)
- ZNL Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (Hrsg.) (2011): Exekutive Funktionen – Basis für erfolgreiches Lernen, Ulm

Von *Bias* zum Perspektivwechsel:¹

Anti-Bias-Ansatz für Multiplikator_innen

1. Einführung

„...Alle unsere Erkenntnisse und unsere Handlungsmöglichkeiten sind perspektivengebunden... Wir können aber unsere Perspektive vertreten, ohne die Perspektive anderer abwerten zu müssen... Darin liegt ein wichtiger Erkenntnisgewinn...“
(Prenzel, 2003)

Der Begriff der *sozialen Inklusion* unterscheidet sich grundsätzlich von einem engen Integrationsbegriff. Das Verständnis von Inklusion geht über die formale Gleichstellung hinaus und hegt einen ganzheitlichen Anspruch: die Gesellschaft und die entsprechenden Subsysteme – beispielsweise das Bildungssystem – so zu gestalten, dass alle Menschen sich nicht nur trotz, sondern vielmehr aufgrund ihrer Verschiedenheit darin selbstverständlich, anerkannt und zugehörig fühlen.

Mit der Forderung nach *Inklusion* wird vielfach ein politischer Toleranzappell ausgerufen und ein Anspruch auf weitreichende gesellschaftliche Veränderungen erhoben. Häufig übersehen werden jedoch die „Umkehrseiten“ der Inklusion – die mit *Exklusion* verbundenen Stereotypisierungen oder

gar Diskriminierungen –, denn ethnische, religiöse und soziale *Vielfalt* wird nicht zwingend als eine willkommene Bereicherung aufgefasst und gelebt. Die Akzeptanz der Gleichwertigkeit braucht folglich nicht nur den geregelten gesetzlichen Rahmen, sondern sie benötigt ein abgeklärtes Selbstverständnis aller Beteiligten. Dieses Selbstverständnis bedarf in erster Linie unserer Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Gelingt es uns, die historischen, gesellschaftlichen sowie biografischen Positionierungen zu reflektieren, die eigene Stellung dazu zu überdenken und die bisher verborgenen Wissensressourcen zu erschließen, so kann dieses „Wissen“ in praxisnahe Handlungsstrategien übersetzt werden. Ohne diese Reflexionsbereitschaft ist die Veränderung der eingespielten Denk- und Handlungsmuster kaum möglich.

Der Grund für eine derartig tiefgehende Reflexion im Kontext von Inklusion ist vor allem der *Unsichtbarkeit* von Schiefen geschuldet, denn Diskriminierung muss keine spektakulären Züge aufweisen: Sie kann sich durch stille Verweigerung von Grundrechten und Bedürfnissen wie die der

¹ Dieser Beitrag ist die leicht veränderte Fassung des Artikels „Der Anti-Bias-Ansatz im Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Diversität“ aus der Veröffentlichung „Perspektivwechsel – Theorie, Praxis, Reflexionen“ (ZWST 2010).

Anerkennung manifestieren oder aus indirekt institutionalisierter Praxis resultieren – aus Vorkehrungen, die bestimmte Gruppen überproportional negativ treffen und ihre Verwirklichungspotenziale verhindern. Diskriminierendes Verhalten kann zum einen aus jahrhundertalten Vorurteilen hervorgehen; zum anderen scheint dieses Verhalten in keinem *unmittelbaren* Zusammenhang mit *vorurteilsbehafteten* Einstellungen zu stehen, da Diskriminierung vielfach durch explizite gesetzliche Regelungen oder allgemeine gesellschaftlich-kulturelle Normen begründet wird. Pointiert formuliert: Vorurteile und Diskriminierung beruhen nicht ausschließlich auf den Einsichten oder Handlungen einzelner Menschen; diese Zustände werden vielmehr überliefert, in Ideologien institutionalisiert und in Strukturen verankert.

2. Pädagogik der Vielfalt

„Inwieweit Menschen ... als ... Fremde wahrgenommen werden, ist folglich nicht unbedingt von ihrer Staatsbürgerschaft oder Herkunft abhängig. Innerhalb eines Landes können Menschen, auch wenn sie die entsprechende Staatsbürgerschaft besitzen, schon lange in einem Land leben oder dort geboren sind, trotzdem von der

Mehrheit der Bevölkerung als ... Ausländer_innen wahrgenommen werden. Das ist vor allem dann der Fall, wenn sie als Mitglied einer als fremd definierten Gruppe identifiziert werden, das heißt, einer Gruppe, die in ethnischer, kultureller oder religiöser Hinsicht als ‚anders‘ kategorisiert und mit negativen Stereotypen belegt wird“ (Zick et al., 2011, S. 23).

Der Begriff *Pädagogik der Vielfalt* geht auf Annedore Prengel (1995) zurück und steht bis heute im Blickpunkt sozialer und politischer Diskurse. Das Kernelement der *Pädagogik der Vielfalt* besteht in erster Linie darin, dass jeder Mensch – in seiner Biografie wie seinem Wesen nach – einzigartig ist und Freiraum für seine Selbstbestimmung und Selbstentfaltung benötigt. Die unübersehbare Unterschiedlichkeit der Menschen wird diesem Ansatz zufolge nicht als Problem, sondern als wertvolle Ressource betrachtet.

Den Ausgangspunkt der *Pädagogik der Vielfalt* bilden die zentralen Dimensionen der Differenz wie etwa Geschlecht, Herkunft und Begabung (vgl. Prengel, 1995), aber auch andere Differenzkonstrukte wie jene des Alters oder des sozialen Status (vgl. Rommelspacher, 2009). Dabei spielen Begriffe wie *Gleichheit* und *Verschiedenheit* eine zentrale Rolle – sie spiegeln das Span-

nungsverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen Gleichwertigkeit und Differenz wider.

„Die Verschiedenheit und die Gleichheit ... sind unverzichtbar, denn Verschiedenheit ohne Gleichheit zu betonen hat Hierarchie zu Folge und Gleichheit ohne Verschiedenheit zu betonen, hat Gleichhaltung zu Folge. An dieser Stelle zeigt sich, dass ‚Pädagogik der Vielfalt‘ auf einem ... einfachen Kern beruht, dass dieser Kern aber eine vielschichtige, komplexe Denkfigur enthält. Es ist immer wieder ... eine Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz zu klären, endgültige Antworten sind nicht zu erwarten, immer neue offene Fragen werfen sich auf.“ (Prenzel, 2003)

Die Annahme der *Gleichheit* beruht auf dem *Universalitätsprinzip* und eröffnet Fragen nach der Allgemeingültigkeit der Bedürfnisse nach Liebe und Anerkennung, nach Partizipation und Zugehörigkeit, nach Unversehrtheit und Menschenwürde. „Einen Menschen als Zweck seiner selbst zu betrachten, bedeutet, ihn in mindestens drei wesentlichen Dimensionen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, zu tolerieren, sondern auch anzuerkennen, d.h. nicht nur hinzunehmen, sondern zu bejahen in der Dimension körperlicher Integrität, persönlicher Identität und soziokultureller Zugehörigkeit“ (Brumlik, 2010, S. 16).

Die Annahme der *Verschiedenheit* beruht demgegenüber auf dem Prinzip der konstanten *Vielfältigkeit*, stetigen Flexibilität, wechselnder Mehrfachzugehörigkeit und führt in das individuelle wie auch kollektive Dilemma der Differenz ein.

Denn das Balancieren zwischen *Gleichheit* und *Differenz* ist ein stetiges Spannungsfeld, in dem zu viel des einen und zu wenig des anderen zu Ungleichbehandlung,

Abwertung und Diskriminierung führen können (vgl. Prenzel, 2003). So auch die Betrachtung des *Anderen*, die stets vor dem Hintergrund der eigenen beschränkten Perspektivität erfolgt und von der kollektiv *zugeschriebenen* Verschiedenheit geprägt bleibt.

Beinahe jede Diskriminierung basiert auf Differenz, die mit Be- und Abwertungen einhergeht, sich an den abgrenzenden Normvorstellungen orientiert sowie klare Ausschlusskriterien festlegt. Das Recht nach Selbstachtung wird verletzt, die Anerkennung der Verschiedenheit wird abgesprochen. Menschen wird die Kontrolle über ihre eigenen Bedürfnisse genommen, wenn sie als Person nicht beachtet oder ernst genommen werden, oder wenn Gruppen oder soziale Kontexte, denen sie entstammen, herabgesetzt oder verächtlich gemacht werden (vgl. Brumlik, 2010).

Das Leitziel der *Pädagogik der Vielfalt* besteht folglich darin, die eigenen Maßstäbe der Differenz zu erkennen und die Pluralität als Ressource wahrzunehmen. Die Aufdeckung und Dekonstruktion der von der Gesellschaft vorgenommenen und in unserer Wahrnehmung verinnerlichten Differenzkonstruktionen werden in dem Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* ebenso zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung wie im *Anti-Bias-Ansatz*. Es geht insbesondere darum, durch pädagogisches Denken und Handeln die „Kausalkette von individuellen und kulturellen Prägungen“ (Gramelt, 2010, S. 185) sowie deren Reproduktion zu erkennen und aufzubrechen. Unterschiedliche Lernorte – Schule, Jugendhäuser und andere Bildungseinrichtungen – sollen aus der Sicht dieser Ansätze zu geeigneten Lernorten werden, in welchen das Einüben eines kompetenten Umgangs mit Vielfalt und der damit verbundenen Diversität möglich ist.

Zwar ergänzen die beiden pädagogischen Denkrichtungen einander in ihren Zielen und Aufgaben, sie sind jedoch keineswegs identisch. Ähnlich wie im Fall der *Pädagogik der Vielfalt* zielt auch der *Anti-Bias-Ansatz* nicht in erster Linie auf die Vermittlung von Praxismethoden und Handlungsanweisungen. Vielmehr geht es um die Entfaltung einer Lebensphilosophie, die auf einer selbstreflexiven, gesellschaftskritischen und demokratiebewussten Haltung beruht. Zielt die *Pädagogik der Vielfalt* auf die Wahrnehmung und Integration pluraler Lebensweisen in einer Gesellschaft, so richtet sich die Anti-Bias-Pädagogik auf die „Korrektur“ der damit einhergehenden Verstrickungen, Fehlentwicklungen und Schief lagen.

3. Leitziele und Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes²

„Der Anti-Bias-Ansatz³ sensibilisiert für gesellschaftliche Schief lagen und der damit verbundenen Diskriminierung. Zugleich fördert er einen selbstkritischen Umgang mit diesen Problemen und vermittelt Kompetenzen für Inklusion.“⁴

Der Anti-Bias-Ansatz bietet eine wirksame (pädagogische) Interventionsform zur kritischen Reflexion von gesellschaftlichen Machtverschiebungen und strebt an, ähnlich wie das Konzept der *Pädagogik der Vielfalt*, Werte wie Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit und Anerkennung auf der Ebene des Individuums wie auf der Ebene der Institution und Gesellschaft zu vermitteln und weiterzutragen. Der Ansatz zielt demzufolge

auf eine breitere Akzeptanz hybrider Identitäten und mehrfacher Zugehörigkeit(en) zu verschiedenen sozialen Gruppen und Milieus sowie die Reduzierung von Diskriminierung aufgrund von Verschiedenheit und Diversität.

Der Ansatz wurde in den USA Anfang der 1980er Jahre von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips vornehmlich für Vor- und Grundschulen konzipiert, mit dem Ziel, Bildungseinrichtungen in Orte der Vielfalt und der Anerkennung zu verwandeln sowie Maßnahmen zu entwickeln, die geeignet sind, diesen Wandel nachhaltig auszubauen und zu unterstützen. Die maßgeblichen Anwendungsbereiche in Deutschland sind überwiegend Einrichtungen mit den Schwerpunkten interkultureller, diskriminierungskritischer und inklusiver Pädagogik im Kontext frühkindlicher und schulischer Erziehung sowie im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Gramelt, 2010).

Im Bereich der Erwachsenenbildung will der Anti-Bias-Ansatz dazu beitragen, Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung zu erweitern und zu vertiefen⁵. Der Ansatz geht von „persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden aus und verdeutlicht die Mechanismen und Wirkungsweisen von Diskriminierung anhand des Zusammenhangs von eigenen Vorurteilen, Diskriminierungserfahrungen ... vorherrschenden Stereotypen und Machtverhältnissen im gesellschaftlichen (und globalen) Kontext“ (Schmidt/Trisch, 2007). Die Grundprämisse des Ansatzes besteht unter anderem in

² Vermerk: Die Beschreibung des Ansatzes basiert auf Erfahrungen aus dem Projekt „Perspektivwechsel“. Der Ansatz ist offen und inklusiv und wird von unterschiedlichen Trainer_innen variabel aufgefasst bzw. beschrieben.

³ „Bias“ engl.: Voreingenommenheit/Schief lage.

⁴ Zit. nach Judith Steinkuehler und Jana Scheuring (Schulung, Perspektivwechsel, 2010).

⁵ Hier das Thüringer Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“; Mehr dazu unter www.zwst-perspektivwechsel.de

der Förderung der Selbstreflexion als vielversprechende Grundlage für nachhaltige Veränderungsprozesse auf individueller wie auch struktureller Ebene. Die durch den Ansatz initiierten Lernprozesse setzen auf eine kritische Analyse vorherrschender Differenzlinien und gesellschaftlicher Machtasymmetrien sowie auf eine systemische Reflexion des (pädagogischen) Selbstverständnisses der Adressat_innen – ihrer Ziele, Werte und Arbeitsmethoden.

3.1 Grundannahme: Identität

Identitäten in der Spätmoderne sind „nie-mals einheitlich“ und stets in Bewegung (Hall, 2004, S. 170 in Mendel, 2010, S. 45). Das Verständnis von Identität im Sinne einer vielschichtigen Konstruktion von *Selbst*, die sich in einem interaktiven Prozess verändert, in kommunikativen Aktivitäten vollzieht und im Laufe der Sozialisation erworben wird, stellt eine wichtige Prämisse der Anti-Bias-Arbeit dar. Das Selbst ist zwar stabil und konsistent, aber ständig in dynamischer Entwicklung. Identität formiert sich fortwährend neu in der Interaktion und Beziehung mit „signifikanten Anderen“, denn jeder Mensch braucht andere Menschen, die ihn identifizieren, um sich seiner eigenen Identität gewahr zu werden.

Die Identität, also die Subjektbildung, wird hier also nicht als naturgegeben betrachtet, sondern als eine narrative Konstruktion, die sich in einem dialektischen Prozess sowie in einer wechselseitigen Beziehung zu den jeweiligen sozialen und kulturellen Kategorien kontinuierlich (weiter)entwickeln kann. Hinzu kommt der Umstand, dass wir uns nicht nur ausschließlich aus uns heraus verstehen, als Individuen, son-

dern auch als Mitglieder_innen von Gruppen, denen wir uns angeschlossen haben, oder zu denen wir zwangsläufig zugeordnet werden (vgl. Mendel, 2010).

Belastungen oder Identitätsbrüche (wie bspw. Diskriminierungen), die nicht kohärent in die eigene narrative Identität integriert werden können, wirken lange nach. Selbstwirksam ist ein Mensch, der seine individuelle an seine kollektive Identität anbinden kann, weil sie inkludiert ist in die reale oder imaginierte Identität der Gesellschaft, einen Platz erhält, einen Namen hat (vgl. Ghaderi, 2011). Der Anti-Bias-Ansatz legt folglich viel Wert auf die Anerkennung subjektiver Identitäten und multipler Zugehörigkeiten und bietet mittels sensibilisierender Methoden einen wertfreien Raum zum Erzählen eigener Geschichte(n) mit dem Ziel, das Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Unterschiedlichkeit zu reduzieren und für einen offenen Umgang mit Differenzen zu sensibilisieren.

3.2 Grundannahme: Die Anderen

„In den Seminaren hat man wirklich so einen Ausschnitt von sich selbst und von Anderen bekommen. Menschen, die bereits versuchen, ein bisschen offener zu sein, merken immer wieder, dass sie an ihre Grenzen stoßen. Wir merken, dass wir genauso in Vorurteilen verhaftet sind. Da muss man sagen: „Schau noch einmal genau hin.““⁶

Dem Vorurteil liegen meist unbegründete, aber durchaus wirksame Pauschalbehauptungen zugrunde. Diese „Einstellungen“ steuern unsere Erwartungen von „Anderen“ und haben eine wichtige projektive Funktion: So können eigene Fehler, Unfähigkeiten oder Ängste umgewandelt und „Ande-

⁶ Ausschnitt aus dem Interview mit Annett Wenzel, Tommy Kleiber, Christian Uthe, Claudia Penzold, Matthias Wolf, „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“, S. 60.

ren“ zu Lasten gelegt werden. Lange galt es, dass derartige Behauptungen durch ein hypothetisches Überprüfen des Wahrheitsgehalts oder durch Aufzeigen von alternativen empirischen Erklärungen widerlegt und damit beseitigt werden können. Wer sich jedoch auf so einen Widerlegungsdiskurs begibt, scheint die Grundprämisse des Vorurteils selbst akzeptiert zu haben. „Statt die Arglist beim Namen zu nennen, ertappen wir uns am Ende dabei, dass wir die Auseinandersetzung aus einer Defensivhaltung führen, als gingen wir davon aus, dass die vorurteilshafte Behauptung aus empirischen Tatsachen abgeleitet wurde.“ (Groß, 2007, S. 21).

Vorurteile, auf die wir uns so oft zwangsläufig beziehen, werden häufig seit Jahrhunderten tradiert. Dabei sind sie eher mit unseren Phantasien als mit persönlichen Erfahrungen oder objektivem Hintergrundwissen gefüllt. Mehr noch, sie sind von Individuen häufig derart verinnerlicht, dass sie als selbstverständlich und „normal“ gelten: „Die tiefe Verwurzelung von Internalisierungen (Dominanz und Unterdrückung) in der Gesellschaft stellt einen der Gründe dafür dar, warum sie sich nur äußerst schwer abbauen lassen. Darüber hinaus bedürfte es zunächst einmal eines Bewusstseins für die gesellschaftlichen Strukturen sowie die eigene Eingebundenheit und Verstrickung darin“ (Trisch, 2010, S. 36).

Deshalb ist eines der wichtigen Themen im Anti-Bias-Ansatz nicht die Widerlegung von Vorurteilen, sondern die Reflexion der zum Teil unsichtbaren, aber im Denken tief verankerten Vorstellungen von „Anderen“ mit dem Ziel, die Reflexion der *eigenen*, zum Teil im Dualismus gefangenen Vorurteilsstrukturen anzuregen und alternative

Handlungsoptionen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang werden sämtliche Differenzkategorien wie Alter, Geschlecht, sozialer Status, Behinderung, sexuelle Orientierung, Herkunft thematisiert und die damit verbundenen Vorurteile und Ressentiments einer kritischen Reflexion unterzogen. Dieses Vorgehen ermöglicht einen intensiven Austausch über die subjektiven Erfahrungen und Zuschreibungsprozesse, die in der Gesellschaft verankert sind. Die überraschende Entdeckung der Vorurteile kann dazu führen, dass wir unserem eigenen Urteil gegenüber misstrauisch werden und dieses einer kritischen Überprüfung aussetzen.

3.3 Grundannahme:

Soziale Eingebundenheit

„Der Mensch kann lernen, dass Vorurteile eine Einengung des Denkens darstellen und dass er mit ihnen bewusst umgehen kann. Wir machen damit verständlich, dass Vorurteile nicht deshalb entstehen, weil wir als Menschen etwas falsch machen. Das hat vielmehr etwas mit Bildern von Menschen und Menschengruppen zu tun, die wir in der Herkunftsfamilie aufnehmen, die kulturell bedingt unser Leben begleiten. Wir machen klar, dass wir diese sozialisationsbedingte Prägung nicht hinnehmen müssen. Jeder, der für seine Einstellungen Verantwortung übernehmen will, kann seine... Denkmuster oder sein... Verhalten verändern.“⁷

Im Alltag wird „Kultur“ größtenteils ethnisch und national definiert. Menschen werden oft nur noch innerhalb ihrer „Kulturen“ gesehen und durch die Zuschreibung der vermeintlich erkennbaren Merkmale wird ihnen mitunter das Recht auf das eige-

⁷ Ausschnitt aus dem Interview mit Monika Chmielewska-Pape, „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“, S. 40.

ne subjektiv-kulturelle Selbstverständnis entzogen. Auf der Grundlage von „Kultur“ werden Normen und Werte, Grenzen und Brücken, Machtbeziehungen und Gruppendifferenzen bestimmt und ausgehandelt. Mit ausgewählten Methoden des Anti-Bias-Ansatzes ist es möglich, eine kritische Perspektive auf Ethnizität und Ethnisierung im Umgang mit kulturellen Differenzkonstruktionen zu entwickeln.

Das Ziel besteht darin, die Einsicht in die multiplen Zugehörigkeiten sowie eine Wahrnehmung von Anderen auch außerhalb von kulturellen Gruppenzugehörigkeiten zu ermöglichen. Der Ansatz fördert das Bewusstsein dafür, dass die Grenzen der Zugehörigkeiten fließend sind, und dass „Kultur“ diverse andere Merkmale – z.B. Geschlecht, Alter, Bildungsstand – aufweist. Außerdem unterliegt „Kultur“ vielfältigen Einflüssen von innen und außen und sie wird von Individuen – auch innerhalb ein und desselben „kulturellen“ Raumes – unterschiedlich verstanden und gelebt.

Demzufolge zielen die Methoden des Ansatzes in erster Linie auf die kritische Reflexion über die eigene soziokulturelle Eingebundenheit sowie die Dezentrierung vorherrschender Orientierungssysteme. Denn was wir vertraut oder fremd finden, wofür wir offen sind, was uns als selbstverständlich erscheint und wofür wir kein Verständnis haben – all das wird durch individuelle Prägungen bestimmt und von den gesellschaftlichen Leitsätzen sowie aktuellen und tradierten gesellschaftlichen Diskursen mitgestaltet, unter deren Einfluss wir stehen. Der Ansatz arbeitet auf der Grundlage eines offenen und dynamischen Kulturbegriffs.

3.4 Grundannahme: Diskriminierung

„... Oftmals stehen die Fragen im Raum: ... Was bedeutet Diskriminierung? Wo beginnt Abwertung und Ausgrenzung von Menschen oder Gruppen? ... Wir zeigen auf, dass Diskriminierung nicht nur im zwischenmenschlichen Bereich auftreten kann, sondern auch auf der institutionellen Ebene – etwa im Rahmen von Gesetzen und Richtlinien. Zudem setzen wir uns damit auseinander, dass vor allem die gesellschaftlich vorherrschenden Wertmaßstäbe und Normen jegliche Form von Diskriminierung stark begünstigen.“⁸

Die Arbeit am Thema Diskriminierung wird hier von der Annahme getragen, dass Benachteiligung unterschiedliche Formen – mittelbare wie unmittelbare – annehmen und auf verschiedenen Ebenen – durch Individuen, Gruppen oder Gesetze – erfolgen kann. Kein Lebensbereich bleibt davon ausgenommen: Diskriminierung betrifft Menschen auf der ideologisch-diskursiven Ebene in politischen und sozialen Diskursen, im interpersonellen Kontakt sowie im strukturellen Kontext zum Beispiel im Bildungs-, Gesundheits- oder Versicherungswesen. Der komplexe Zusammenhang zwischen diesen Formen und Ebenen reicht in vielen Fällen tief hinein in die institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Alltags und des (pädagogischen) Handelns.

Trotz umfangreicher sozialpsychologischer sowie interdisziplinärer Forschung auf diesem Themengebiet gibt es jedoch in Deutschland bislang nur wenige Studien, die das Ausmaß *alltäglicher* Diskriminierung umfassend darstellen. Die Perspektive der Betroffenen geht häufig unter, ihre Sicht auf Diskriminierung wird vorwiegend

⁸ Ausschnitt aus dem Interview mit Nadine Fügner, „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“, S. 42.

in fallbezogenen Erfahrungsberichten dokumentiert und bleibt für das öffentliche Bewusstsein kaum zugänglich.

Das Anliegen des Anti-Bias-Ansatzes besteht vornehmlich darin, die verschiedenen Dimensionen der Diskriminierung in ihrer Relevanz deutlich zu machen und die Einsicht in die Notwendigkeit einer aktiven *Haltung* und *Handlung* gegen Diskriminierung zu stärken. Der Ansatz thematisiert Diskriminierung in horizontaler Form, d. h. zielgruppenübergreifend sowie hierarchiefrei, und setzt sich mit allen Diskriminierungsformen und -ebenen kritisch auseinander. Der Ansatz lenkt die Aufmerksamkeit auf Ursachen und Faktoren diverser Diskriminierungen und macht deutlich, dass der Grund für Herabsetzung nicht in der betreffenden Person, sondern eher in Gedanken, Taten und Strukturen zu suchen ist, die zu Diskriminierung führen.

Um komplexe Diskriminierungsprozesse zu verstehen, arbeitet der Anti-Bias-Ansatz mit einem erfahrungsbasierten Diskriminierungsmodell (vgl. Anti-Bias-Werkstatt). Dem Modell zufolge kann es zur Benachteiligung kommen, „wenn ein gesellschaftlich-ideologischer oder persönlicher ‚Bias‘ mit einem gewissen Spielraum an Definitions- und Handlungsmacht zusammentrifft.“ (Maier, 2010, S. 52). Das Ziel dieser „Diskriminierungsdefinition“ ist nicht der inflationäre Gebrauch des Begriffs, sondern die Anerkennung der Sicht der Betroffenen und der kritische Blick auf diskriminierende Strukturen.

3.5 Grundannahme: Intersektionalität

„Alle Menschen haben ein Geschlecht, eine sexuelle Identität, eine Herkunft etc., und nehmen entlang dieser Achsen hinsichtlich aller Kategorisierungen unterschiedliche soziale Positionen ein. So hängen ... an

der Benachteiligung von alten Menschen Vorstellungen über Beweglichkeit, aber auch über Geschlechterrollen und sexuelle Identitäten; Benachteiligungen von Frauen hängen eng mit Alter, Ethnizität oder auch Behinderung zusammen ... Ein eindimensionales Verständnis von Diskriminierung, das sich nur auf eine Kategorisierung bezieht, „stereotypisiert, verzerrt und verkürzt die Probleme, um die es eigentlich geht.“ (Bauer et al., 2010, S. 4).

Der Anti-Bias-Ansatz macht auf *mehrdimensionale* Diskriminierung aufmerksam, denn Diskriminierung existiert in komplexen ineinander verschränkten Formen und kann nicht ausschließlich auf *eine* bestimmte Diskriminierungskategorie bezogen werden. Diskriminierung kann daher als Erfahrung verstanden werden, in der sich viele „Achsen der Ungleichheit“ gleichzeitig überkreuzen können, denn jeder Mensch trägt potenzielle Diskriminierungsmerkmale in sich und kann je nach Situation und Kontext von Diskriminierung betroffen sein. Das eindimensionale Verständnis, nur von *einer* Diskriminierungskategorie betroffen zu sein, stereotypisiert und verkürzt die vielschichtigen Diskriminierungserfahrungen der Betroffenen.

Vor diesem Hintergrund ist der Anti-Bias-Ansatz im Bereich mehrdimensionaler Diskriminierung relevant und eröffnet ein breites Spektrum für die Analyse des *Ineinandergreifens* unterschiedlicher Diskriminierungsmerkmale-, formen und -ebenen. Das Grundprinzip ist es, alle Ausgrenzungs- und Diskriminierungsdimensionen ohne Hierarchisierung zueinander in Beziehung zu setzen, wohlwissend, dass jede Diskriminierungs- und Unterdrückungskategorie eine eigene „Handschrift“ aufweist. So ist es beispielsweise wichtig, die spezifischen Unterschiede in der Diskriminierung ver-

schiedener Gruppen, insbesondere bei mehrfacher Benachteiligung, wahrzunehmen und zu würdigen.

3.6 Grundannahme:

Macht und Internalisierung

„Wenn es quasi ‚normal‘ ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund eine geringere Schulbildung erhalten, kommen viele gar nicht erst auf die Idee, dass hier eventuell eine systematische, individuelle oder institutionelle Diskriminierung eine Rolle spielen könnte. Wenn bestimmte Diskriminierungen, wie die von Frauen und Homosexuellen, so tief in unserer Gesellschaft verankert sind, dass sie sich in Gesetzen niederschlagen ... erkennen eventuell viele diese gar nicht als solche und verstehen sie als Teil unserer Kultur“ (Zick et al., 2011, S. 26).

Fast alle Beziehungen in unserem Alltag sind durch Machtverteilung und Machtasymmetrien gekennzeichnet – so etwa durch Ungleichheiten mit Blick auf den rechtlichen und sozialen Status. Vor allem Minderheiten sind davon betroffen: Sie haben gewöhnlich weniger Zugang zu Einfluss und gesellschaftlicher Teilhabe und blicken oft auf Unrechts- und Diskriminierungserfahrungen zurück. Eine Asymmetrie ergibt sich allein schon dann, wenn ein Kommunikationspartner nicht ausreichend über die verwendete Sprache verfügt (vgl. Auernheimer, 2005).

Einige Diskriminierungspraktiken sind offensichtlich und werden durch Normen und Gesetze für unrechtmäßig erklärt. Andere Phänomene hingegen sind historisch so stark verankert, dass sie kaum noch als solche wahrgenommen werden (vgl. Anti-Bias-Werkstatt). „... Diesem Gedankengang zufolge sind es verinnerlichte Vorstellungen von Über- und Unterlegenheit, die die herrschenden Ungleichheitsverhältnisse

legitimieren. Dabei werden diese Vorstellungen über ungleiche Verhältnisse oft als so selbstverständlich, natürlich und unveränderbar betrachtet, dass von einer Verinnerlichung von Dominanz einerseits und Unterdrückung andererseits gesprochen werden kann. Dies kommt z. B. in der Äußerung zum Ausdruck, auch weibliche Angestellte in der Feuerwehr müssten sich als Feuerwehrmann bezeichnen lassen. Nicht die Feuerwehr-Frau, sondern der Feuerwehr-Mann sei die einzig legitime Berufsbezeichnung. Ein solches Sprachspiel versucht eine Vorstellung von traditioneller Herrschaft zu reproduzieren.“ (Maier, 2010, S. 52)

Ausgehend von dieser Beobachtung gewinnt die Auseinandersetzung mit Macht und Internalisierung im Anti-Bias-Ansatz einen zentralen Stellenwert.

Der Ansatz vermittelt das Verständnis für die je eigenen Verstrickungen in die gesellschaftlichen Machtverhältnisse als eine der grundlegendsten Voraussetzungen für Veränderungsprozesse (vgl. Schmidt/Trisch, 2007). Das Ziel dabei besteht darin, die je eigenen Verinnerlichung(en) zu erkennen und die institutionalisierten Internalisierungen zu hinterfragen. Die Beschäftigung mit geschichtlichen Aspekten spielt hier ebenfalls eine wichtige Rolle – die Reflexion der eigenen Bezüge zur Geschichte eröffnet die Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Gegenwart für sich offen und selbstbestimmt zu gestalten. Die Auseinandersetzung mit Internalisierungsprozessen erfordert also Aufgeschlossenheit für die Entdeckung eigener „blinder Flecken“ und eine hohe Bereitschaft zur Reflexion eigener Verstrickungen. Näher betrachtet erklärt Internalisierung das Fortdauern von Schieflagen und Diskriminierung.

3.7 Grundannahme: Ansatzpunkte und Handlungsoptionen

„... Ich denke, dass ich ein offener Mensch bin. Es war für mich jedoch wichtig zu verstehen, wo meine Anteile dabei sind: Wo werde ich diskriminierend? Wo werde ich rassistisch? Wo setze ich bei mir an? ... Ich weiß, dass es mir mit dieser Weiterbildung gelungen ist. Ich habe jetzt einen anderen Ansatz für mich gefunden und glaube, dass es nicht ausreicht, nur den Blick auf den Rechtsextremismus zu werfen. Vielmehr müssen wir wirklich grundlegend in allen anderen Bereichen suchen und eine ernste Wertediskussion in unseren Kreisen darüber führen.“⁹

Pädagogische Fragestellungen entstehen nicht in einem wertneutralen Raum. Sie sind Gegenstand und Ergebnis historischer Entwicklungen, politischer Entscheidungen sowie vielfältiger sozialer Dynamiken. Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen dieser Gegebenheiten auf das eigene Denken und Tun ist grundlegend für die (Selbst-) Reflexion und die Modifikation des eigenen Handlungsrahmens in jedem pädagogischen Kontext. Unter (Selbst-) Reflexion wird hier die Fähigkeit verstanden, die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsrichtungen vor dem Hintergrund eines subjektiv eingeschränkten Blickwinkels zu erkennen, zu verstehen und (neu) einzuordnen. „Neben gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen der Profession geraten die Professionellen selbst mit ihren (berufsbiographischen) Erfahrungen, Einstellungen und Kompetenzen, sowie den damit ... verbundenen blinden Flecken ins Blickfeld. ... Biographische Reflexion wird damit zu einem zentralen Bestandteil von Professionalität“ (Kraul et al., 2002a, in Gramelt,

2010, S. 38). Diese Art der Sensibilisierung hilft zum einen Unbequemlichkeiten aufzuspüren und Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Zum anderen führt die Reflexion der eigenen Positionierung zur Analyse des professionellen Selbstverständnisses. Sensibilisierungsfragen wie „Was bin ich als Pädagoge_in?“, „Was möchte ich meinen Schüler_innen vermitteln?“ oder „Welche Werte leiten mich selbst dabei an?“ sind wichtige Anhaltspunkte für die Reflexion der eigenen Verfremdungen, Vorbehalte, aber auch Werte und Ziele als Multiplikator_in.

An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass die Bereitschaft zum selbstreflexiven Lernen nicht immer gegeben ist. Lernprozesse, die zwangsläufig eine Veränderung der eigenen Ansichten oder Spielregeln beinhalten, werden vielfach als irritierend und gar bedrohlich eingeschätzt. Es können unangenehme Gefühle aufkommen; es kommt auch vor, dass diese Form des Lernens gänzlich abgelehnt wird. Ein Lernprozess, der auf Selbstreflexion und Selbsterkenntnis beruht, stößt also häufig an seine Grenzen, besonders wenn die Abwehr gegen die neue Erfahrung überwiegt, oder der hierfür benötigte zeitliche oder methodische Rahmen nicht vorliegt. Eine wertfreie und behutsame pädagogische Anleitung fördert die Bereitschaft der Multiplikator_innen sich auf das intensive Lernen einzulassen und ebnet den Weg zu einer umsichtigen, „selbstdosierten“ Erkundung biografischer, sozialer und gesellschaftlicher Realität.

⁹ Ausschnitt aus dem Interview mit Annett Wenzel, Tommy Kleiber, Christian Uthe, Claudia Penzold, Matthias Wolf, „Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen“, S. 60.

4. Von Bias zum Perspektivwechsel

„Ich denke oft an das Wort ‚Perspektivwechsel‘. Man benötigt einen Perspektivwechsel, um aus einer anderen Perspektive auf sich selbst zu schauen. Es ist auch immer die Frage der eigenen Verantwortlichkeit. Ich gestalte mein Leben selbstständig und eigenverantwortlich... Das Problem ist, dass einigen Menschen dieses Gefühl: ‚Ich habe da eine Handlungsanleitung in der Hand‘ wichtiger ist. Aber jede Situation verlangt ein anderes Vorgehen. Die Seminare des ‚Perspektivwechsel‘ brachten mich dazu, meine Einstellung dazu zu überdenken und den ‚Methodendruck‘ aufzugeben.“¹⁰

Die Theorie der Perspektivenübernahme („theory of mind“) geht unter anderem vom Ansatz der Perspektivität aus – der unabwendbaren Beschränkung des eigenen Blickwinkels durch seine Subjektivität. Der Wechsel von Perspektiven bedeutet Wahrnehmungen, Gedanken und Verhalten anderer Menschen zur Kenntnis nehmen zu wollen und zu können. Eine Metaperspektive („Metakognition“) einzunehmen setzt voraus, aus der zwangsläufigen Bindung an die eigene *Ich-Hier-Position* kognitiv wie emotional herauszutreten und – wenn auch symbolisch – in die Perspektive der „Anderen“ wechseln zu können.

Auch wenn die Metaperspektive bewusst eingenommen wird, bleibt der Blick auf „Anderer“ häufig verstellt. Vor dem Hintergrund der eingeschränkten Perspektivität werden „unbequeme“ Situationen systematisch ausgeblendet, nicht erkannt oder so definiert, dass alternative Denkformen und Handlungsoptionen unentdeckt bleiben. Damit vollzieht sich ein Anpassungsprozess – die Habituation an den Status

Quo des Gegebenen. Was dabei unbelichtet bleibt, sinkt ins Unbewusste.

Die Förderung von Empathie sowie anderen wichtigen Werten wie Akzeptanz und Achtung der Vielfalt und der Menschenwürde sind unumstrittene pädagogische Ziele. Diese mit den Mitteln der politischen Bildung erreichen zu wollen ist sehr wichtig, aber die Empathie als ein pädagogischer Meilenstein darf nicht mit der Bereitschaft zum Perspektivwechsel gleichgestellt werden.

Lassen sich denn die „anderen“ Welten überhaupt reflektieren? Kann ein Perspektivwechsel gelingen, wenn andere Perspektiven „unabwendbar“ verstellt bleiben? Was brauchen wir, um „wechseln“ zu können?

Die Auseinandersetzung mit „Eigenem“ und „Anderem“ ist in erster Linie der Versuch, eigene Wahrnehmungshorizonte zu erweitern und andere Blickwinkel einzunehmen – ein wichtiger Schritt zum reflektierten Umgang Vielfalt, aber auch mit Perspektivitätsgrenzen. Die Fähigkeit zur Empathie spielt dabei eine wesentliche Rolle, ist aber nicht primär entscheidend, denn nicht die Empathie als ein pädagogischer Meilenstein steht im Vordergrund, sondern die Entwicklung eines reflektierten Identitätsbewusstseins sowie die Bereitschaft zum kritischen Dialog mit individuellen und kollektiven Einordnungen in „wir“ und die „anderen“. Hier nimmt das Bewusstsein für das grundsätzliche Vorhandensein anderer (disparater) Perspektiven Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse. Darüber hinaus sind die Bereitschaft zur Reflexion sowie die Offenheit gegenüber der Bedeutung von Geschichte und deren Nachwirken bis

¹⁰ Ebd., S. 62.

in die Gegenwart hinein bedeutsame Strategien für einen gelungenen „Perspektivwechsel“.

5. Resümee

Der Anspruch auf die bedingungslose Wertschätzung der Vielfalt und Heterogenität kann unter Umständen eine utopische Zielvorstellung sein. Demzufolge will der Anti-Bias-Ansatz einen realistischen Umgang mit Differenzen sowie eine umsichtige Analyse eigener Möglichkeiten und Grenzen ermöglichen mit dem Ziel, diskriminierende Praktiken auf zwischenmenschlicher, soziokultureller und struktureller Ebene zu erfassen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

„Die Antidiskriminierungsarbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz setzt in erster Linie dort an, wo das Gesetz keine Wirkung zu zeigen vermag. Die mit dem Ansatz verfolgte Denk- und Verhaltensänderung durch Selbsterkenntnis und das Verständnis für Prozesse und Strukturen, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von Diskriminierung begünstigen, kann nur in einem dauerhaften und ständigen Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen und der Gesellschaft mit diesen Themen erreicht werden. Es ist zwar möglich, durch Sanktionen – oder vielmehr durch die Angst davor – Menschen dazu zu bringen, bestimmte Handlungen zu unterlassen. Doch die den Handlungen zu Grunde liegenden Denk- und Reaktionsmuster sowie die verinnerlichten Wahrnehmungen lassen sich durch Angst vor Strafe nicht verändern. In manchen Fällen können sie sogar verstärkt und verfestigt werden, wenn die Einsicht fehlt, dass es sich bei den sanktionierten Handlungen um ein Fehlverhalten handelt. An diesem Punkt kann der Anti-Bias-Ansatz

eine Akzeptanz der gesetzlichen Regelung sowie eine Anerkennung ihrer Relevanz herbeiführen.“ (Chmielewska-Pape, 2010, S. 27)

6. Literatur

Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.). Der Anti-Bias-Ansatz. Eine Einführung. www.anti-bias-werkstatt.de/4.html.

Georg Auernheimer. Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/2005, S. 15–22.

Andreas Beelmann / Kai Jonas (Hrsg.). Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009.

Susanne Baer / Melanie Bittner / Anna Lena Göttsche. Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2010. <http://www.antidiskriminierungsstelle.de>.

Andreas Beelmann / Kim Sarah Heinemann / Michael Saur. Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In: Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009, S. 436–461.

Micha Brumlik. Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“. ZWST 2010 (2. Auflage), S. 16–24. www.zwst-perspektivwechsel.de.

Leah Carola Czollek / Heike Weinbach. Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. In: Reader für Multiplikator/innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Informa-

- tions- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA e.V.), 2008.
- Louise Derman-Sparks. Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Projekt KINDER WELTEN, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie GmbH, 2001. Im Archiv unter: www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf.
- Susanne Dern / Lena Inowlocki / Dagmar Oberlies / Julia Bernstein. Mehrdimensionale Diskriminierung – Eine empirische Untersuchung anhand von autobiografisch-narrativen Interviews. Erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Fachhochschule Frankfurt am Main/Hochschule Esslingen 2010. Im Archiv unter: <http://www.antidiskriminierungsstelle.de>
- Thomas Eppenstein / Doron Kiesel. Soziale Arbeit interkulturell. Stuttgart 2008.
- Katja Gramelt. Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden 2010.
- Jan T. Gross. Angst: Antisemitismus nach Auschwitz in Polen. Berlin 2007.
- Shantala Herdel. Was ist Anti-Bias? In: CD-Methodenbox: Demokratielernen und Anti-Bias-Arbeit. Einführender Text über den Anti-Bias-Ansatz. www.anti-bias-werkstatt.de/resources/3+Was+ist+AB.pdf (10.12.2010).
- IDA-NRW (Hrsg.). Was bedeutet Diskriminierung? In: Vorurteile und Diskriminierung – Bildungsmaterialien gegen Ausgrenzung. Im Archiv unter: <http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fdiskriminierung.htm>.
- Kai J. Jonas / Andreas Beelmann. Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In: Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009, S. 20–40.
- Annita Kalpaka. Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Wiebke Scharathow / Rudolf Leiprecht (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. 2009.
- Thomas Maier. Zum moralischen Anspruch vorurteilsbewusster Bildungsarbeit und der Anti-Bias-Pädagogik. In: Perspektivwechsel – Theorien, Praxis, Reflexionen. ZWST 2010. Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de.
- Meron Mendel. Zur Identität jüdischer Jugendlicher in der gegenwärtigen Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main 2010.
- Wolfgang Nieke. Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach / Vogel, Peter (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 13–28.
- Lars-Eric Petersen / Bernd Six (Hrsg.). Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim 2008.
- Annedore Prengel. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995.
- Annedore Prengel. Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. Frühe Kindheit. Ausgabe 3/2003. http://www.liga-kind.de/fruehe/603_prenzel.php
- Birgit Rommelspacher. Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus. In: Das Eigene und das Fremde. Zum Verhältnis von Antisemi-

- tismus, Rassismus und Rechtsextremismus. Tagungsdokumentation ZWST e.V., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de.
- Bettina Schmidt. Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beiträge zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg 2009, S. 205–215.
- Bettina Schmidt / Oliver Trisch. Anti-Bias-Arbeit und Kinderrechte – ein tragfähiges Konzept für Schulen? Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de/7.html, 2007 (Überarbeitung Mai 2009).
- Bettina Schmidt. Methoden sind nicht alles. Anti-Bias-Werkstatt. Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de.
- Katharina Schmidt. Pädagogik der Vielfalt. Im Archiv unter: <http://zukunftsschule.lernnetz.de/dll/pages/n611/paedVielfalt.doc>.
- Jens Schneider. Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt/M. 2001.
- Oliver Trisch / Anne Winkelmann. Vorurteile. Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In: Anton Pelinka / Ilse König / Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.). Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien 2007.
- Eva van Keuk, Cinur Ghaderi, Ljiljana Joksimovic (Hrsg.). Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart 2011.
- Andreas Zick. Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST e.v., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de.
- Andreas Zick / Beate Küpper / Andreas Hövermann. Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Forum Berlin 2010. <http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de>.

Bärbel Falke, Ulrike Greve, Rosemarie Jobst, Michael Nafe,
Heike Scheika, Iris Bösenberg, Kerstin Herrmann und Heide Zschweigert

Inklusion als Thema der Zweiten Phase der Lehrerausbildung

Individuelles Lernen im Vorbereitungsdienst professionalisieren

1. Einleitung

„Ziel der pädagogisch-praktischen Ausbildung im Rahmen eines schulartbezogenen Vorbereitungsdienstes ist die Befähigung der Lehramtsanwärter zu selbstständiger Arbeit in ihrem Lehramt, insbesondere in den Handlungsfeldern Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Mitwirken in allen schulischen und außerschulischen Bereichen.“

(ThürAZStPLVO 2012)

Eine der zentralen Aufgaben der Lehrerbildung ist es, ein zukunftsfähiges Bildungssystem zu schaffen. Soziale Herausforderungen, Inklusion und Persönlichkeitsbildung spielen verstärkt eine Rolle. Dabei stehen die Schüler im Mittelpunkt aller Überlegungen. Wie können sie zu besseren Lernerfolgen kommen? Was kann in der Lehrerausbildung getan werden, damit zukünftige Lehrer auf die Anforderungen im beruflichen Alltag besser vorbereitet sind? Die Kultusministerkonferenz stellt dabei die „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ in den Vordergrund. Ties Rabe, der Präsident der Kultusministerkonferenz, betont, dass neben der Ent-

wicklung hin zu Ganztagschulen und der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht, Themen wie Inklusion, Migration und Individualisierung hohe Ansprüche an Lehrkräfte und Schulleitung stellen. (vgl. KMK, 19.09.2012)

Für die Lehrerausbildung hat die Kultusministerkonferenz in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (vgl. KMK, 16.12.2004) die Kompetenzanforderungen für die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren beschrieben, die in den Ausbildungen für die Lehrämter erworben werden müssen. Auf der Basis dieser Standards wurden in Thüringen Ausbildungscurricula für den Vorbereitungsdienst entwickelt. Ergänzend zu diesen Ausbildungscurricula für das Allgemeine Seminar und die Fachseminare gibt es das Ausbildungscurriculum „Allgemeines Seminar II – Individuelles Lernen professionalisieren“. Dieses Curriculum fokussiert im Besonderen auf die Individualisierung der Ausbildung. Ziel ist es, bei den Lehramtsanwärtern eine professionelle Grundhaltung zu entwickeln, die es ihnen in ihrem zukünftigen Berufsalltag ermöglicht, bei den Schülern die von der OECD geforderten Schlüsselkompetenzen zu entwickeln und die sich aus dem Bildungsplan und aus den weiterentwickelten

Thüringer Lehrplänen ergebenden pädagogischen Handlungs- und Entwicklungslinien umzusetzen. Mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz vereinbarten bildungswissenschaftlichen Kompetenzen und Standards der Lehrerbildung werden alle wichtigen schulischen Handlungsfelder über konkrete und praxisrelevante Handlungssituationen in der Ausbildung erschlossen. Zum ersten Mal überhaupt gibt es damit in Thüringen ein an den Kompetenzen für den Lehrerberuf ausgerichtetes Curriculum für die zweite Phase der Ausbildung. Es ist für jedes der fünf Lehrämter verbindlich.

Der innovative Ansatz besteht u. a. darin, die bisherige Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zu schließen. Dabei schafft das Ausbildungscurriculum Transparenz in der Ausbildung, auch hinsichtlich der Anforderungen an die Lernenden. Es ermöglicht auf bessere Weise die selbstgesteuerte Einbindung der Lernenden in den eigenen Professionalisierungsprozess.

Auf der Grundlage dieser Curricula entwickelten die schulartbezogenen Studienseminare auf die verschiedenen Lehrämter zugeschnittene praxisgerechte Ausbildungskonzepte, die auch die aktuellen schulpolitischen Anforderungen

zur Umsetzung der Themen Inklusion und Nachhaltigkeit berücksichtigen.

In den nachfolgenden Texten stellen die vier schulartbezogenen Studienseminare am Standort Gera (inkl. der Außenstelle Jena) ihre entsprechend den veränderten Anforderungen entwickelten lehramtsspezifischen Ausbildungskonzepte und Bemühungen um eine inklusive Pädagogik vor.

2. Lehramtsspezifische Ausbildungswege

2.1 Lehramt für Förderpädagogik

Wir richten in diesem Beitrag den Focus auf ein Ausbildungskonzept, durch welches die Lehramtsanwärter *eigene*, lern- und berufsbiografisch bedeutsame Erfahrungen zum Umgang mit Heterogenität sammeln.

In einem weiteren Schwerpunkt wird die Ausbildung der Lehramtsanwärter im Gemeinsamen Unterricht illustriert.

2.1.1 Lernkultur

Leitgedanken, die unser Ausbildungskonzept prägen, lassen sich mit den Worten von Galileo Galilei zusammenfassen:

„Man kann einem Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“

Unsere Antwort auf die aktuellen Herausforderungen an die Lehrerbildung ist die Professionalisierung des individuellen, des selbstverantworteten und reflexiven Lernens.

Unabhängig von der Schulart sind alle Lehrer verpflichtet, einen individualisierenden, auf die Fähigkeiten, auf das Wollen und auf die verantwortliche Lernhaltung der Schüler vertrauenden Unterricht zu gestalten (vgl. ThürSchulO 2011 und ThürSchulG 2010).

Wie werden wir selbst in unserer Ausbildungsarbeit diesem Anspruch gerecht?

Lehramtsanwärter beginnen ihre Ausbildung mit den unterschiedlichsten Lernbiografien und Erfahrungsschätzen. An unserem Seminar erleben sie das Lernen als einen selbstbestimmten, individuellen und auch sozialen Prozess. Umgang mit Heterogenität wird im eigenen Lernprozess als Möglichkeit und Wirklichkeit erfahren. Dabei wird im Gesamtkonzept sehr viel Wert auf den hohen Anteil der individuellen Gestaltungsspielräume im Rahmen von Lernzirkelarbeit oder eigenverantwortlicher Arbeit gelegt (Abbildung 1). Lehrerbildung schafft hier ein Modell für das Lernen im schulischen Kontext.

Die Ausbildung ist durch folgende strukturelle und inhaltliche Merkmale gekennzeichnet.

Seminare

Die Anzahl der gemeinsamen Seminare beschränkt sich auf ein Minimum. In jahrgangsgemischten flexiblen Gruppen werden grundlegende Themen gemeinsam mit dem Fachleiter bearbeitet. Jeder Lehramtsanwärter entscheidet je nach persönlicher Bedeutsamkeit, zu welchem Zeitpunkt in der Ausbildung und in welcher Reihenfolge er die jeweiligen Seminare besucht. Dies ist in jedem Ausbildungshalbjahr möglich.

Die Praxis des Gemeinsamen Unterrichtes zieht sich als immanenter Bestandteil durch alle Seminare.

Lernzirkel

Ziel der Lernzirkel ist es, im professionellen Austausch selbst organisierte Bildung für die Tätigkeit als Lehrer/in im Sinne des lebenslangen Lernens zu praktizieren. Lernzirkel sind feste Lerngruppen, bestehend aus 3–5 Lehramtsanwärtern, die laut Seminarplan mindestens einmal monatlich ganztägig gemeinsam an ausgewählten Themen arbeiten. Die Lehramtsanwärter trainieren hier z. B. die Praxis der Kollegialen Fallberatung oder der Kollegialen Hospitation oder sie bearbeiten fachliche bzw. überfachliche Themen.

Individuelle Arbeit

Themen und Kompetenzen werden individuell oder gemeinsam mit einem Lernpartner erarbeitet.

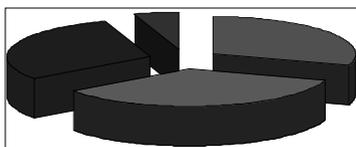


Abbildung 1
2.1.2 Lernkultur, FÖP

Ausbildungskatalog

Anhaltspunkt für den Lernprozess ist der Ausbildungskatalog. In ihm werden die angestrebten Kompetenzen abgebildet. Er bietet den Anwärtern Orientierung bei der persönlichen Planung.

Individueller Ausbildungsplan und Portfolio

Jeder Lehramtsanwärter plant seinen Ausbildungsweg am Studienseminar in einem persönlichen Ausbildungsplan und dokumentiert den Lernprozess in seinem Portfolio. Schule ist einer der wesentlichsten und prägendsten Bestandteile in der Ausbildung für die Lehramtsanwärter. Mit der weitsichtigen und bewussten individuellen Ausbildungsplanung kann eine stärkere Vernetzung zwischen Seminar und dem System Schule erreicht werden. Die Verantwortlichen für Ausbildung unterstützen und begleiten diesen Prozess idealerweise in Zusammenarbeit mit den Fachleitern.

Prozessbegleitung

„Mit Abstand in der Nähe sein“ beschreibt die Rolle des Studienseminars, speziell der Fachleiter in der Ausbildung des Einzelnen und in der Begleitung der Lernzirkel. Die Lehramtsanwärter reflektieren regelmäßig im Ausbildungsplan verankerte Schritte mit ihren Fachleitern und besprechen neue Wege bzw. setzen sich weiterführende Ziele.

Unterrichtsbesuche

Unterrichtserfahrungen, Sichtweisen und Konzepte werden besprochen und reflektiert. In Bezug auf den persönlichen Lernprozess erhalten die Anwärter hier Rückmeldung zu Themen, die individuell oder im Lernzirkel erarbeitet wurden und deren Umsetzung sie zu Unterrichtsbesuchen erproben.

Das individualisierende Konzept der Ausbildung vertraut auf die Lernkompetenzen der Anwärter und darauf, dass die Lehramtsanwärter verantwortungsbewusst und auf ihre Fähigkeiten bauend die Gestaltungsmöglichkeiten effektiv nutzen.

2.1.2 Ausbildung an Schulen im Gemeinsamen Unterricht

Die Ausbildung im Gemeinsamen Unterricht nimmt einen immer breiteren Raum in der Ausbildung der Förderpädagogen ein. Auch oder besonders im Vorbereitungsdienst sind wir bestrebt, den aktuellen bildungspolitischen Forderungen gerecht zu werden und die Lehramtsanwärter vorrangig im Gemeinsamen Unterricht auszubilden. Die Zuweisung der Anwärter erfolgt an eine Grund- oder Regelschule, in der Schüler mit dem ausbildungsrelevanten sonderpädagogischen Förderbedarf lernen.

In der Ausbildung sind Klassenführung und Unterrichtspraxis auch im Gemeinsamen Unterricht eines der Kerngeschäfte der angehenden Förderpädagogen. Es geht darum, die gesamte Lerngruppe inklusiv zu unterrichten sowie Lernanlässe für alle Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu schaffen.

Indem sie individualisierende Unterrichtskonzepte umsetzen, pädagogische sowie sonderpädagogische Maßnahmen realisieren, eröffnen die Lehramtsanwärter allen Schülern der Klasse Lern- und Erfahrungsräume.

Die Lehrer der Grundschule bzw. der Regelschule übernehmen die Rolle des fachbegleitenden Lehrers und beraten den Lehramtsanwärter aus fachdidaktischer Sicht. Der Förderpädagoge des zuständigen Förderzentrums begleitet den Anwärter in sonderpädagogischen Fragen des Unterrichtens, Erziehens, der Elternarbeit,

des Diagnostizierens und Förderns. Ebenso führt er den Lehramtsanwärter in die Netzwerkarbeit des Förderzentrums und der angeschlossenen Netzwerkschulen ein. Insbesondere profitieren die Anwärter hier von dem sonderpädagogischen und überfachlichen Austausch mit anderen erfahrenen Förderpädagogen zum Gemeinsamen Unterricht.

Mit den Fachleitern des Studienseminars beraten und reflektieren die Anwärter bei Unterrichtsbesuchen den Ausbildungsfortschritt entsprechend des individuellen Ausbildungsplanes und setzen neue Ziele. Diese beziehen sich einerseits auf fachdidaktische Schwerpunkte und andererseits auf die sonderpädagogische Förderung im Unterricht.

Besonders spannend sind Konstellationen, in denen Anwärter verschiedener Lehrämter gemeinsam an einer Schule ihre Ausbildung absolvieren. Es eröffnen sich gewinnbringende und vielfältige Kooperationsmöglichkeiten (s. auch Punkt 4). Diesbezüglich wünschen wir uns mehr Mut seitens der Schulämter und Schulen, den gemeinsamen Einsatz zweier Anwärter unterschiedlicher Professionen bewusst zu ermöglichen. Gemeinsamer Unterricht lebt von Kooperation, nicht erst nach Abschluss der Ausbildung. Kennzeichnend für diese Zusammenarbeit sind zum Beispiel:

- Kollegiale Hospitationszirkel
- Gemeinsame Unterrichtsplanung
- Kollegiale Fallberatung
- Gemeinsame Förderplanung
- Erarbeiten von Fördermaterialien
- Gezielte, reflektierte, gemeinsame pädagogische Diagnostik

Unsere ersten Erfahrungen bestärken die Sinnhaftigkeit dieses Anliegens.

2.2 Lehramt an Grundschulen

„Ob eine Gesellschaft Fortschritte macht, hängt nicht zuletzt von ihren Lehrenden ab.“ (Huber 2005)

Pädagogisches Handeln ist nicht unabhängig von der Person des Lehrers erlernbar. Das pädagogische Denken und Handeln des Lehrers wird von dessen Einstellungen, Auffassungen, Begabungen und den persönlichen Erfahrungen stärker bestimmt als in der Ausbildung erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten. Einstellungen und Handlungsweisen als Merkmale einer Persönlichkeit können durch neue Erfahrungen und Training verändert werden (vgl. Wahl 2006).

Folgt man diesen Grundgedanken, ergeben sich daraus spezifische Anforderungen an die Ausbildung, die u. a. im „Ausbildungscurriculum Allgemeines Seminar II – individuelles Lernen professionalisieren“ grundgelegt und damit verpflichtend umzusetzen sind.

2.2.1 Rolle der eigenen Lernbiografie

Die Struktur der Ausbildung am Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen gliedert sich in eine Start-, eine Kern- und eine Prüfungsphase (drei, zwölf und drei Monate). Durch alle drei Phasen zieht sich die Arbeit an der eigenen Lernbiografie, die dem Bereich Portfolio zugeordnet ist. Zum Beginn der Startphase geht es darum, sich der eigenen Lernbiografie und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Entwicklung der beruflichen Professionalität bewusst zu werden. Dabei stellen wir fest, dass die meisten der Lehramtsanwärter sich erstmals mit dieser Thematik auseinandersetzen. Im Gegensatz dazu ist die Bedeutung der Lernvoraussetzungen bei Schülern allen bekannt und wird als Selbstverständlichkeit anerkannt. Das Lernen ist ein im-

mer während persönlicher und affektiver Prozess, bei dem es auf der einen Seite um neue Informationen und Erfahrungen und auf der anderen Seite um Emotionen, Gefühle und Vorerfahrungen geht. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, sich der eigenen Lernvoraussetzungen und der eigenen individuellen Lernsituation bewusst zu werden. Die Lehramtsanwärter setzen sich mit persönlichen Schlüsselsituationen, Phasen und Einzelthemen ihrer Lebens- und Lerngeschichte auseinander. Die Rückmeldungen der Lehramtsanwärter bestärken uns, das Thema „Eigene Lernbiografie“ weiterzuentwickeln und konsequent als immanenten Ausbildungsbestandteil zu integrieren.

2.2.2 Ausbildungselemente am Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen

2.2.2.1 Kompaktwochen

Um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen in den einzelnen Ausbildungsphasen gerecht zu werden, finden in der Startphase sowohl *Kompaktwochen am Studienseminar* als auch *Kompaktwochen an der Schule* ohne Seminarangebote statt. Das hat den Vorteil, dass die Lehramtsanwärter den Ausbildungsort Schule ohne Unterbrechung durch Seminartage kennen lernen. Gleichzeitig bieten die Ausbildungsveranstaltungen am Studienseminar die Möglichkeit für eine umfassende Reflexion erster Erfahrungen im schulischen Alltag. Die Startphase wird durch die *Medienprojektwoche* (vgl. Abschnitt 3) beendet. Jeweils zu Beginn eines Schuljahres finden für verschiedene Ausbildungsjahrgänge Kompaktwochen an der Ausbildungsschule statt. Aufgabe der Lehramtsanwärter ist es, zielgerichtet in der Schuleingangsphase zu hospitieren und zu unterrichten.

2.2.2.2 Hospitationszirkel

Mit Beginn der Kernphase startet die Arbeit in den Hospitationszirkeln. Vier bis sechs Lehramtsanwärter besuchen sich gegenseitig in kleinen Gruppen im Unterricht und werten diesen nach einer vorgegebenen Struktur aus. Über das Gespräch wird ein Protokoll angefertigt. Die *Hospitationszirkel* sind ein wichtiger Bestandteil der Individualisierung im Vorbereitungsdienst. Sie werden eigenverantwortlich während des gesamten Vorbereitungsdienstes durchgeführt.

2.2.2.3 Fach- und Allgemeine Seminare

Bei der Gestaltung der *Allgemeinen und Fachseminare* gewinnt die Arbeit am subjektiven Konzept der Lehramtsanwärter eine immer größere Bedeutung. Durch Teamarbeit von Fachleitern, gegenseitige Hospitationen und konstruktives Feedback soll erreicht werden, dass in den Seminarveranstaltungen nicht nur an den Kenntnissen der Lehramtsanwärter gearbeitet wird, sondern auch an deren *Erfahrungen, Routinen, Auffassungen, Bedürfnissen, Emotionen* und der beruflichen *Identität*. Dabei ist die Professionalität der Fachleiter von großer Bedeutung.

2.2.2.4 Module

Weitere Ausbildungselemente sind sechs *Pflichtmodule* sowie zwanzig *Wahlpflichtmodule*. Inhalt und Struktur der Pflichtmodule zu den Themen *Schuleingangsphase, Unterricht planen, Lehr-Lernprozesse gestalten, Diagnostizieren und Fördern, Leistungen einschätzen* und *Rhythmisch-musische Erziehung* wurden gemeinsam mit dem Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen Erfurt entwickelt, mit dem Ziel der Sicherung von Vergleichbarkeit in der Ausbildung.

Die Ausbildung im Vorbereitungsdienst findet an den Ausbildungsorten Schule und Studienseminar statt. Die Lehramtsanwärter finden an ihren Ausbildungsschulen ganz unterschiedliche Bedingungen vor. Diese betreffen das Schulkonzept, die Schulorganisation, die Kompetenzen der für die Lehrerausbildung an Schule Verantwortlichen, den Einsatz in verschiedenen Alters- und Klassenstufen etc. Daraus ergeben sich seitens der Lehramtsanwärter sehr unterschiedliche Lernbedürfnisse. Durch die Auswahl der Wahlpflichtmodule kann jeder Lehramtsanwärter das für ihn zum aktuellen Zeitpunkt geeignete Lernangebot aussuchen. Die Wahlpflichtmodule werden innerhalb des Ausbildungsablaufes mehrmals angeboten. Die Themen der Ausbildungsinhalte unterliegen einem ständigen Entwicklungsprozess, mit dem Ziel, den individuellen Bedürfnissen der Lehramtsanwärter immer professioneller gerecht zu werden und die Praxisorientiertheit zu erhöhen. Ergänzend zur lehramtsübergreifenden Tagung „Gemeinsamer Unterricht“ (vgl. Abschnitt 3) wird auch dieses Thema in den Wahlpflichtangeboten vertieft.

2.2.2.5 Videografie des eigenen Unterrichts

Nachhaltiges Lernen gelingt dort, wo es sich an den Lehramtsanwärtern ausrichtet, deren Voraussetzungen und Bedürfnisse berücksichtigt. Jeder Lehramtsanwärter trägt aktiv Verantwortung für das eigene Lernen. Ein Lernfortschritt muss jedem ermöglicht werden. Deshalb gilt Fördern und Unterstützung sowie Fordern und Herausforderung im Vorbereitungsdienst ebenso wie für das Lernen in der Schule. Die Videografie betrachten wir als eine geeignete Möglichkeit, um die Reflexions- und Handlungskompetenz der Lehramtsanwärter

weiterzuentwickeln. Mittels der Videografie des eigenen Unterrichts werden dem Lehramtsanwärter die Lehrerpersönlichkeit und ihre Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen zugänglicher. Entwicklungsfortschritte werden sichtbar und erhöhen die Motivation. Professionalisierungsarbeit wird so möglich. Jürgen Baumert sah bereits 2002 einen wichtigen Schritt zur Professionalisierung von Lehrern darin, dass man über die eigene Berufstätigkeit, d. h. über Fälle, über den eigenen Unterricht in einer nicht verletzenden Sprache reden muss. Dies könne über regelmäßige Unterrichtsaufzeichnungen und deren Auswertung mit Kollegen erfolgen (vgl. Dorlöchter/ Krüger/ Stiller/ Wiebusch 2006).

Für unser Studienseminar ist die Videografie zum einen ein Instrument der Selbstreflexion, zum anderen eine Möglichkeit, den Unterricht der Lehramtsanwärter stärker in den Mittelpunkt der Arbeit in den Fachseminaren zu rücken, um damit an den individuellen Lernvoraussetzungen und -fortschritten anknüpfen zu können.

2.2.2.6 Individueller Ausbildungsplan und Portfolio

Der Lehramtsanwärter dokumentiert seinen eigenen Lernprozess in einem Portfolio. Bestandteil des Portfolios ist ein persönlicher individueller Ausbildungsplan. Dieser dokumentiert die Umsetzung von Ausbildungsinhalten an Studienseminar und Schule. Die inhaltliche Verknüpfung der beiden Ausbildungsorte Schule und Seminar wird somit sichtbar. In den regelmäßigen Ausbildungs- und Portfoliogesprächen wird die erlebte Praxis reflektiert, Potenziale und Ressourcen besprochen und Schritte in die Zone der nächsten Entwicklung vereinbart.

2.3. Lehramt für Regelschulen

2.3.1 Grundlagen

Als Grundlage der Professionalisierung des individuellen Lernens dienen wissenschaftliche Modelle und Theorien, die eine aktive Auseinandersetzung mit der individuellen Lernbiografie des Lehramtsanwärters, den sich daraus entwickelten subjektiven Theorien und den permanenten Praxiserfahrungen ermöglichen.

Daraus entsteht auch für uns die Notwendigkeit, dem Lehramtsanwärter Möglichkeiten zu eröffnen, die Differenzen zwischen erlebter Praxis und den eigenen Erwartungen zu reflektieren, zu kommunizieren und zu diskutieren, sowie eigene Ziele in Bezug auf die individuelle handlungsorientierte Kompetenzentwicklung zu formulieren.

Unser verändertes Ausbildungskonzept ist ebenfalls angelegt an das Ausbildungscurriculum „Allgemeines Seminar II – individuelles Lernen professionalisieren“ und soll somit durch ein breites Repertoire an Ausbildungsangeboten dem individuellen Ausbildungsbedürfnis der Lehramtsanwärter nachkommen.

2.3.2 Veränderungen

Die veränderten Vorgaben in Bezug auf die Ausbildung der Lehramtsanwärter erforderten eine grundsätzliche Überarbeitung unseres Ausbildungskonzeptes. Im Team wurde entschieden, dass es nicht ausreicht, an kleinen „Stellschrauben zu drehen“, sondern dass ein neues Ausbildungskonzept entwickelt werden muss, welches in Inhalt und Struktur Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf ein professionalisiertes individuelles Lernen eröffnet.

Das Ziel unseres Ausbildungskonzeptes besteht darin, dass sich die Lehramtsanwärter ausgehend von ihren individuellen

Lernbiografien eigenverantwortlich, selbstständig sowie unter Anleitung umfangreiche Handlungskompetenzen für ihr Berufsfeld Schule (Abb. 1) aneignen können.

2.3.3 Struktur

Unser Ausbildungskonzept folgt ebenfalls einer dreiteiligen Gliederung. Beginnend mit einer Startphase, einer anschließenden Kernphase und einer Professionalisierungsphase werden die Lehramtsanwärter einen Ausbildungsprozess durchlaufen, welcher sich vor allem in der zweiten und dritten Phase an den individuellen Lernbiografien und den daraus resultierenden Bedürfnissen orientiert.

Die Kernphase ist aufgeteilt in sechs Module. Innerhalb dieser Module wird der individualisierende Charakter des Ausbildungskonzeptes besonders deutlich.

2.3.4 Kompetenztag –

Ein die Individualisierung
förderndes Instrument

„Jedes Kind ist anders. Alle sind verschieden. Und wir werden im Laufe unseres Lebens immer verschiedener“ (Largo). Diese Aussage kann auch auf die Lehramtsanwärter transferiert werden und liefert somit eine Begründung dafür, dass unsere Ausbildung prinzipiell der Individualisierung folgen muss. Besonders aus der Sicht der neurowissenschaftlichen Forschungen lässt sich der individuelle Ansatz begründen, denn das Lernen verändert unsere neuronalen Strukturen. Da das Wissen in neuronalen Netzen gespeichert ist, benötigt es Herausforderungen sowie individuelle Rückmeldungen und daraus resultierend auch individuelles Handeln. Um diesen Ansatz bei den Lehramtsanwärtern zu verinnerlichen und Haltungen nachhaltig zu verändern, ist aus unserer Sicht das



Abb. 1
Handlungskompetenzen
im Berufsfeld Schule

sogenannte „Erfahrungslernen“ unabdingbar. Deshalb versuchen wir, ausgehend vom Begriff der individuellen Förderung, einen methodischen Ansatz zu finden, der die individuellen Lernvoraussetzungen (Lernstand, Interessen, Zugänge, lebensweltliche Bezüge ...) der Lehramtsanwärter abbilden kann, um im Folgenden deren Potenziale zu wecken und in einem individualisierten Lernen deren Kompetenzen zu entwickeln.

Aus diesen oben beschriebenen Ansätzen entwickelt sich eine inhaltlich passende Abfolge von 6 Modulen. Die Aufteilung der einzelnen Modulbausteine erfolgt in einem Fünfwochenrhythmus (Abb. 2).

In der zweiten und dritten Woche des jeweiligen Moduls finden der Kompetenztag und der darauf bezogene Vertiefungstag statt (Abb. 1). Innerhalb dieser beiden Tage werden, bezogen auf die individuellen Problemstellungen der Lehramtsanwärter, Arbeits- sowie Trainingsphasen Raum finden, die deren individueller Kompetenzentwicklung Rechnung tragen. Diese Zweiteilung ist nötig, um zum einen die an der eigenen Lernbiografie und den eigenen subjektiven Theorien zu entwickelnden Kompetenzen herauszufiltern (Kompetenztag) und zum anderen diesen gewonnenen Erkenntnissen den nötigen Raum (Vertiefungs-



Abb. 2
Modulrhythmus STS Gera RS

	Kompetenzlearn				Angebot		Matrix
	Fachleiter	Fachleiter	Fachleiter	Fachleiter	Fachleiter	Fachleiter	Fachleiter
08.30	Gruppe 1	Gruppe 3	Gruppe 5	Gruppe 7	Medienkunde		Matrixarbeit
10.00	Gruppe 2	Gruppe 4	Gruppe 6	Gruppe 8			
12.00	Mittagspause						
13.00	Portfoliogespräche				Medienkunde	Kollegiale Fallberatung	Matrixarbeit
14.00							Präsentation
15.00							

Abb. 3 Übersicht Kompetenztag STS Gera RS

tag) zu geben, um deren Entwicklung bzw. Weiterentwicklung individuell zu fördern. Im Folgenden soll der Kompetenztag differenzierter betrachtet werden. Die allgemeine organisatorische Struktur dieses Tages ist in Abb. 3 dargestellt.

Dieser Tag bietet den Lehramtsanwärtern die Möglichkeit, sich in Kleingruppengesprächen individuell beraten zu lassen. Der Vormittag, auf welchen im Folgenden noch näher eingegangen wird, dient der Analyse des eigenen Lernstandes. Hinzu kommen Möglichkeiten der individuellen Beratung im Hinblick auf Aspekte im Bereich Medienkunde sowie des Erfahrens einer kollegialen Fallberatung. Des Weiteren können sich die Lehramtsanwärter mit Hilfe einer Matrix zu Handlungskompetenzen im Berufsfeld Schule individuell weiterbilden. Ihre dadurch gewonnenen Erkenntnisse stellen sie sich gegenseitig am Ende des Tages eigenverantwortlich vor.

In Bezug auf die Analyse des eigenen Lernstandes der Lehramtsanwärter haben wir ein Instrument entwickelt, welches den

Lehramtsanwärtern Unterstützung für ihre individuelle Kompetenzentwicklung geben soll. Dem Lehramtsanwärter soll es möglich sein, über eine reflektierte pädagogische Haltung, die für seine Kompetenzentwicklung notwendigen Lernprozesse zu beschreiben. Außerdem bieten ihm diese vorbereiteten Lernsettings (kollegiale Lernprozesse) eine Möglichkeit zur Vervollkommnung der eigenen beruflichen Professionalität.¹

Dieses Instrument (Abb. 4) benötigt mehrere Gelingensbedingungen. Eine professionelle, nicht von Hektik geprägte Zeitplanung ist unabdingbar. Weiterhin wird an sehr konkreten Beispielen gearbeitet. Der betreuende Fachleiter muss seine Rolle innerhalb dieses Lernsettings unbedingt als Moderator begreifen, denn es geht in diesem Kontext um die eigenen Erkenntnisse und Bedürfnisse der Lehramtsanwärter, welche immer unter der Prämisse der Stärkenorientierung und nicht der Defizitsuche stehen muss.

Das Setting beginnt mit dem Vorschalten

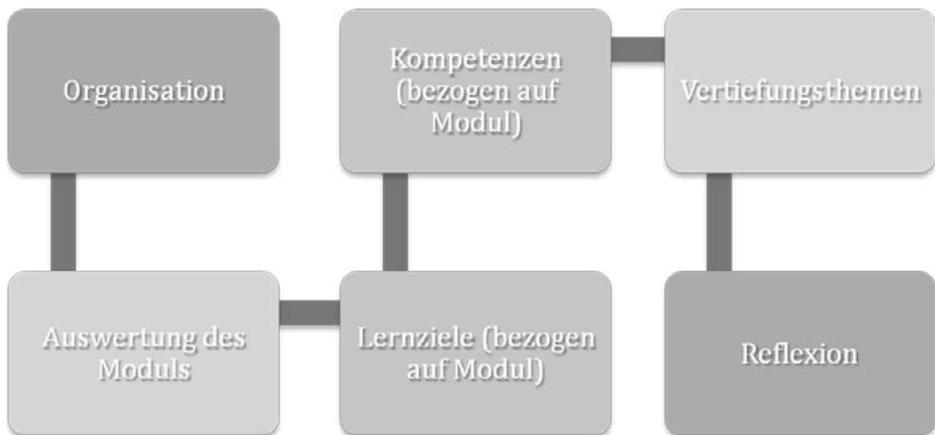


Abb. 4 Instrument zur Individualisierung

¹ Fußnotenerklärung fehlt

von Fakten zum Tagesablauf und den damit verbundenen Zielen dieser Veranstaltung (Organisation). Diese Phase dient der Transparenz. Somit kann sich der Lehramtsanwärter an einem „Fahrplan entlanghangeln“ und reflektiert unter Umständen die Vorteile dieses Vorgehens mit dem Ergebnis, dieses in sein eigenes Handeln zu übernehmen (Erfahrungslernen).

Der nächste Schritt dient der Auswertung des vorangegangenen Eingangsseminars zu diesem Modul (siehe Modulstruktur). Diese Phase soll als „Eisbrecher“ fungieren und mithilfe verschiedener Moderationsmethoden können die Lehramtsanwärter erkennen, was für sie neu ist, was sie für sich mitnehmen wollen und was für sie eine geringere Relevanz hat.

Ausgehend von diesem Einstieg wird es nun möglich sein, den Blick auf die Lernziele des Moduls zu richten. Hier geht es aber nicht darum, dass die Lehramtsanwärter erkennen sollen, dass Lernziele von den Fachleitern angestrebt werden, sondern die Lehramtsanwärter sollen versuchen, ihre eigenen, ganz individuellen Lernziele zu der entsprechenden Modulthematik zu finden. Diese Phase benötigt ausreichend Zeit sowie eine spürbare Neugier, das heißt, ein „Nachhaken“ ist ausdrücklich erwünscht.

Sind die eigenen Lernziele erarbeitet und gegebenenfalls in ein Cluster gebracht, so soll sich nun der Fokus auf die Kompetenzentwicklung des Einzelnen richten. Demzufolge schließt sich hier die Frage nach dem eigenen Kompetenzzuwachs durch das vorangegangene Modul an. An diesem Punkt kommen die eigene Lernbiografie sowie die daraus resultierenden subjektiven Theorien ins Spiel. Die sich eventuell aufbauende Divergenz zwischen dem Gehörten (im Modul) und den eigenen Erfahrungen muss nun genutzt werden, um zu erkennen, wel-

che Kompetenzen der Lehramtsanwärter ausbauen bzw. sich aneignen möchte, um damit seine berufliche Handlungskompetenz zu professionalisieren. Auch folgende Fragen sollten hier aufgenommen und diskutiert werden: Wie eigne ich mir Kompetenzen an? In welchen Lernsettings gelingt mir der Kompetenzerwerb besonders gut?

Sind den Lehramtsanwärtern ihre Ziele und ihre Kompetenzen deutlich geworden, wird eine Verbindung zum Vertiefungstag (siehe Modulstruktur) hergestellt. An dieser Stelle werden dem Lehramtsanwärter die zur Wahl stehenden Trainingsseminare mit Hilfe von Abstracts vorgestellt. Im Folgenden wird der Lehramtsanwärter entscheiden, mit welchem Trainingsseminar er seine Lernziele erreichen möchte und somit professionell seine individuelle Kompetenzentwicklung voranbringt. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang unbedingt zu benennen: Innerhalb der Trainingsseminare muss es möglich sein, dass Lehramtsanwärter eigene Themen („weiße Flecken“) einbringen und wenn erwünscht, diese Seminare in „Eigenregie“ gestalten. Dieser stärkenorientierte Ansatz ermöglicht in besonderem Maße eine professionell gestaltete Entwicklung der individuellen Kompetenzen der Lehramtsanwärter.

Zum Abschluss erfolgt eine gemeinsame Reflexion mit Hilfe verschiedener Reflexionsmethoden und der gemeinsame Ausblick: „... lassen Sie uns zu Ihren Kompetenzen im Gespräch bleiben.“

2.4 Lehramt für Gymnasien

Die Ausbildung in der Zweiten Phase der Lehrerbildung vollzieht sich vor dem Hintergrund des gegliederten Schulsystems, den nach Lehrämtern getrennten Studiengängen in schulartbezogenen Studienseminara-

ren und Seminarschulen, also im Kontext einer institutionellen Differenz.

Ausbildung von Lehramtsanwärtern hat somit das Thema „Inklusive Pädagogik“ betreffend aus unserer Sicht zwei Seiten:

1. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sind so auszubilden, dass sie mit den normativen Vorgaben der jeweiligen Schulform (Lehrpläne, Lernerfolgskontrollen, Prüfungen) umgehen und diese Vorgaben erfüllen können.
2. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sind so auszubilden, dass sie in der Lage sind, ein umfassendes Spektrum von Verschiedenheit wahrzunehmen und es als Chance für die Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen nutzen zu können.

Wenn man dem Ansatz von Bürli (1997, S. 56) folgt und dem von ihm beschriebenen Modell, das von Exklusion ausgeht und über Separation und Integration zu Inklusion führt, so wird klar, dass es bei den Inklusionsbestrebungen innerhalb des Gymnasiums und auch in der Ausbildung im Wesentlichen um die Entwicklungsetappe 3 (Integration) gehen kann.

Der Begriff der Integration erscheint dabei nicht unproblematisch, wird doch die Dominanz des „Normalen“ aufrechterhalten, und es gilt, einzelne Personen oder Personengruppen in die anscheinend homogene Gruppe der Mehrheit zu integrieren.

Doch schon solch eine Integration, z.B. von Kindern mit Lernschwierigkeiten kann im Gymnasium auf Unverständnis stoßen. Wir beobachten, dass in der Mehrzahl der Gymnasien zunächst wenig Veränderungsdruck hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung besteht. Als wir vor einigen Jahren die Förderpläne einführten, gab es auf Seiten der Kolleginnen und Kollegen, ja sogar auf Seiten einiger Fachleiter zunächst Kopfschütteln.

„Schüler am Gymnasium brauchen keinen Förderplan, sonst wären sie nicht hier“, lautete die Argumentation, tief verwurzelt in der Gewohnheit des Ein- und Aussortierens von Kindern. Inzwischen sind die Förderpläne unverzichtbarer Bestandteil der Ausbildung und haben manchem Berufsstarter schon gute Dienste erwiesen. („Als ich meine neue Klasse nach dem Vorbereitungsdienst übernahm, musste ich 15 Förderpläne schreiben. Gut, dass wir das in der Ausbildung schon einmal geübt hatten“, berichtete uns ein Absolvent.)

Größerer Veränderungsdruck würde entstehen durch das Aufgeben der getrennten Lehrämter und eine inklusive Lehrerbildung. Doch die ist zurzeit nicht in Sicht und Lehrerbildner aller Schularten müssen Wege finden, den gesellschaftlichen „Nachholbedarf an inklusivem Selbstverständnis“ (Maikowski 2011, S. 22) maßvoll, aber bestimmt anzugehen.

Zukunftsfähig kann die Lehrerbildung nur sein, wenn es ihr gelingt, die Vorstellung von einer homogenen Schülerschaft gründlich zu zerstören und die Lehramtsnovizen mit dem nötigen Rüstzeug zu versehen, damit sie unterschiedliche Potenziale erkennen und Kinder stark machen können. Dann könnte die Idee des „Normalen“ aufgegeben werden und alle Schüler/innen als eine Gruppe betrachtet werden, in der jede/r verschieden ist mit unterschiedlichen Potenzialen und Entwicklungsstand. Wie kann es dennoch gelingen, ohne den o.g. Kontext zu ignorieren, Haltung und Handwerk von Lehramtsanwärtern im Sinne von Zukunftsfähigkeit zu entwickeln?

2.4.1 Individuelles Lernen fördern als Konstruktionsprinzip der Ausbildung

Rolle von Ausbilder/innen

Fachleiterinnen und Fachleiter erfüllen nach dem Verständnis von individueller, unterstützender Ausbildung folgende Funktionen (vgl. Fehr/Goworr 2012, S. 42):

- einen wertschätzenden Umgang miteinander und eine Willkommenskultur vorleben
- Expertenwissen der LAA nutzen („Dialog unter erwachsenen Akademikern“ SIELAND 2006)
- Stärken rückmelden, Teilerfolge loben.
- In einem der ersten Seminare geht es z.B. um die eigene Berufsbiographie. Unterschiedliche Zugänge werden deutlich, aber auch Gemeinsamkeiten. Die Lehramtsanwärter laufen den Weg ihres beruflichen Werdeganges noch einmal ab, erinnern sich an wichtige Menschen, die sie beeinflusst haben, Entscheidungen, Krisen und deren Bewältigung. Am Ende des Weges melden die Zuhörernden in schriftlicher Form Stärken und Potenziale zurück, die sie wahrgenommen haben und auf die zurückgegriffen werden kann, wenn es schwierig wird. Diese Berufsbiographie ist Bestandteil der Portfolioarbeit, bei der es uns darauf ankommt, dass Lehramtsnovizen sehr selbstbewusst für sich eigene Ziele und Wege erschließen, unterstützt von einer Ausbilderin, die nicht bewertet. Vielfalt und Wertschätzung in der Ausbildung zu erleben, scheint uns eine gute Grundlage für die Unterrichtspraxis der jungen Kolleginnen und Kollegen.
- Zuversicht in die Machbarkeit vermitteln
- Hilfen bereitstellen und Verantwortung zuweisen

- Klarheit über konkrete nächste Schritte erzeugen
- Eigeninitiative und Unabhängigkeit fördern
- den eigenen Bezugsrahmen (Vorstellungen vom „idealen“ Weg) loslassen können und neugierig werden auf Sichtweisen, Ziele, Ressourcen und Lösungen von Lehramtsanwärtern
- Transparenz der Kompetenzerwartung herstellen (unter Nutzung des kompetenzorientierten Ausbildungsrahmens, der für die gesamte Ausbildung und für jedes Fachseminar erarbeitet wurde)
- orientierende Beratungsgespräche führen
- Kompetenzen durch differenzierte Anforderungssituationen erweitern und stärken

2.4.2 Situierung von Fach- und Allgemeinen Seminaren

Ausbildung strukturieren wir so, dass sie inhaltliche und lernstrategische Orientierung geben, aber auch Lerngelegenheiten beinhalten, in denen sich Lehramtsanwärter aktiv und mit ihrem jeweiligen subjektiven Zugang ausprobieren können. Indem wir Trainingselemente in die Ausbildung integrieren, geben wir Gelegenheit für Probedenken im geschützten Raum und Gelegenheit für Rückmeldung sowie Reflexion. So können Lehramtsanwärter/innen selbst erfahren, dass es nicht *den* einen Zugriff auf Unterricht, *die* entscheidende Methode, *das* entscheidende erzieherische Instrument gibt.

2.4.3 Bildung von professionellen Lerngemeinschaften

Eine weitere wichtige Möglichkeit des Erlebens der Vorteile von Verschiedenheit scheint uns die Bildung von Teams in der

Ausbildung zu sein. Lehramtsanwärter/innen arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften, in denen sie gemeinsam mit den Studierenden im Praxissemester gegenseitige Unterrichtshospitationen und anschließende Beratungen durchführen. Auch kollegiale Fallberatungen werden innerhalb dieser Lerngemeinschaften durchgeführt. Das Erfahren von Kollegialität ist eine wichtige Voraussetzung und zugleich ein Grundprinzip eines auf Inklusion angelegten Unterrichts.

2.4.4 Individuelle Ausbildungspläne und Portfolio

Seit dem Ausbildungsjahr 2012/13 bilden wir nach individuellen Ausbildungsplänen aus. Das bedeutet u. a., dass die Anzahl der Unterrichtsbesuche dem Entwicklungsstand und dem Beratungsbedarf des jeweiligen Lehramtsanwärters angepasst wird und damit individuelle Begleitung auf Abstand und in Nähe möglich wird. Selbstverantwortliches Lernen der Lehramtsanwärter/innen wird gefördert und begleitet in der Arbeit mit und an einem Portfolio, wozu auch Gespräche im bewertungsfreien Raum gehören. Die Lehramtsanwärter/innen können außerdem aus einem Wahl-/Pflicht-Katalog Ausbildungsinhalte auswählen.

2.4.5 Individuelles Lernen fördern als Lerngegenstand in der Ausbildung

Unterricht an den Fähigkeiten eines jeden Kindes, aller Lernenden auszurichten, ist nicht nur im Zusammenhang mit Inklusion ein Hauptmerkmal guten Unterrichts. Unser Augenmerk liegt darauf, diese Kompetenz in vielfältigen Lernsituationen bei Lehramtsanwärter/innen auszuprägen. So sind an diesem Credo alle Allgemeinen und Fachseminare ausgerichtet. Unterricht differenziert und individualisierend planen

und durchführen zu können, ist eine wichtige Kompetenz für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Zu dieser Kompetenzentwicklung tragen u. a. folgende inhaltliche Aspekte der Ausbildung bei:

1. Pädagogische Diagnostik – Umgang mit verschiedenen und Auswahl gezielter Diagnoseverfahren, Gestaltung eines Schülerporträts als Grundlage der individuellen Förderung
2. Binnendifferenzierung – Kennenlernen und Nutzen vielfältiger individualisierender Methoden im Unterricht für alle Schüler
3. Arbeit mit Förderplänen/ Lern- und Entwicklungsplänen – gezielte individuelle Förderung eines Schülers/ einer Schülerin über einen längeren Zeitraum und Reflexion darauf
4. Heterogenität als Chance – dieser Wahlmodultag widmet sich zum einen den vielfältigen Möglichkeiten, Individualisierung als Schulkonzept in darauf ausgerichteten Jenaer Schulen kennen zu lernen, zum anderen aber auch sich mit vielen Facetten der Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen und die darin liegenden Chancen für ein gemeinsames Lernen zu diskutieren. Dabei spielt am Gymnasium auch die Begabungsförderung eine Rolle, denn auch das Vorauseilen bedarf gezielter Förderung.

3. Lehramtsübergreifende Ausbildungsschwerpunkte

Der Weg eines Kindes in das Leben in unserer Gesellschaft ist gekennzeichnet durch zahlreiche Veränderungen und Herausforderungen. Dabei ist es wichtig, durch enge Verzahnung einen gelingenden Übergang zu ermöglichen. Alle an der Erziehung

und Bildung der Kinder Beteiligten tragen gemeinsam Verantwortung, um eine Kontinuität der Entwicklungs- und Lernprozesse zu gewährleisten. Gelingensbedingung dafür ist u.a. eine Kooperation zwischen der abgebenden und der aufnehmenden Institution. Die Zusammenarbeit wird dabei von Personen, den verantwortlichen Lehrkräften, initiiert und getragen. Bereitschaft zur Kooperation setzt Verständnis füreinander voraus (vgl. <http://www.uebergaengegestalten.de/663.html>). Aus diesem Grund heraus ist es uns wichtig, bereits während des Vorbereitungsdiens-tes Verständnis für die Aufgaben und Anforderungen der jeweils anderen Schulart zu entwickeln. Begegnungen brauchen neben einem inhaltlichen Schwerpunkt auch einen organisatorischen Rahmen. So wurden am Seminarstandort Gera verschiedene Ausbildungsprojekte entwickelt, an denen Lehramtsanwärter verschiedener Lehrämter teilnehmen.

3.1 Tagung zum Gemeinsamen Unterricht

Hauptanliegen der Fachtagung ist es, Lehramtsanwärter für den Gemeinsamen Unterricht zu sensibilisieren, sie über erste inhaltliche und organisatorische Grundlagen zu informieren und zwischen den verschiedenen Schularten einen intensiven Erfahrungsaustausch anzuregen. Dass dies gelingt, zeigen Rückmeldungen von Lehramtsanwärtern, die an der Tagung schätzen, dass

- Austausch zwischen verschiedenen Schularten ermöglicht und viele Informationen gesammelt werden.
- Sichtweisen der unterschiedlichen Professionen dargelegt, diskutiert und ausgetauscht werden.

Des Weiteren werden sowohl praktische Erfahrungen der Lehramtsanwärter für För-

derpädagogik eingebracht und genutzt als auch gelungene Beispiele bei der Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts an verschiedenen Schulen präsentiert. Die Auswahl der Themen unterliegt einem ständigen Entwicklungsprozess, mit dem Ziel, den individuellen Bedürfnissen der Lehramtsanwärter immer professioneller gerecht zu werden und die Praxisorientiertheit zu erhöhen.

Die Fachtagung, deren Idee im Rahmen der Fortbildung Didaktik V durch die Entwicklung eines Traineeprojektes entstand, wird von einem Team aus Fach- und Seminarleitern verschiedener Schularten organisiert.

3.2 Medienwoche „Medienproduktion – spielend & kreativ“

Im Sinne Freinets „Am Anfang jeden Lernens steht nicht das abstrakte Wissen, sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit“ ist es Hauptanliegen der Projektwoche, sich aktiv handelnd und individuell nach den eigenen Lernbedürfnissen mit verschiedenen Medien auseinanderzusetzen. Die Lehramtsanwärter produzieren verschiedene Medienprodukte in den Workshops Trickbox, Film, Hörspiel, Kalender, Puppenspiel, Schattenspiel oder Projektdokumentation. Neben den Workshops finden Seminarveranstaltungen zu den Themen Medien und Kreativität statt. Gleichzeitig soll die Projektwoche, die an einem außerseminaristischen Standort, in einem Schullandheim, stattfindet, beispielhaft für die Organisation solcher Projekte mit Schülern sein. In der Thüringer Nachhaltigkeitsstrategie ist es Ziel, inklusive und innovative Lernumgebungen, in denen jeder Schüler erfolgreich lernen kann, zu entwickeln. In dieser Projektwoche erfahren die Lehramtsanwärter eine wirksame Lernumgebung und erleben, Motivation und Emotion als treibende Kräf-

te des eigenen Lernprozesses, verstehen Lernen als sozialen Prozess und entwickeln ein Verständnis für ihren eigenen Lernprozess hinsichtlich der Arbeit mit Medien und die notwendigen Voraussetzungen zur Entfaltung von Kreativität. Als externer Partner unterstützen das Schullandheim Heubach, die Thüringer Landesmedienanstalt und der Offene Kanal Gera dieses Projekt.

3.3 Projektwoche Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik mit ihren prozess- und zielorientierten Ansätzen setzt sich zum Ziel, bei den Teilnehmenden soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit zu fördern. Dabei helfen die Aktivitäten auch, an eigene Grenzen zu stoßen und somit die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln, ganz im Sinne von Moshe Feldenkrais „Wenn Du nicht weißt was Du tust, kannst Du nicht tun was Du willst“. Eigenes Handeln reflektieren, gehört zum Grundprinzip in dieser Projektwoche, die zu den frei wählenden Ausbildungsbestandteilen gehört und jedes Jahr im September im SEZ Kloster durchgeführt wird. Das Angebot Erlebnispädagogik wird von den Lehramtsanwärtern stark nachgefragt, so dass die zur Verfügung stehenden Plätze kaum ausreichen.

3.4 Übergänge gestalten

Durch die Erfolge der schulartübergreifenden Seminarveranstaltungen angeregt, arbeiten die Seminarleitungen derzeit an der Auswahl weiterer Themen, für die lehramtsübergreifend Seminare entwickelt werden sollen. Dazu zählt u. a. das Thema Übergänge gestalten. Intensität und Qualität der Zusammenarbeit beim Übergang z. B. von der Grundschule in eine weiterführende Schule sind vom Engagement der beteiligten Personen abhängig. Wenn Betroffene zu

Beteiligten werden sollen, müssen auf verschiedenen Ebenen Begegnungen ermöglicht und ein effektiver Austausch angeregt werden. Lehramtsanwärter sollen Kenntnisse über Lehrpläne, Methoden und Verfahrensweisen der jeweils anderen Schularten erhalten und vertiefen.

Folgende weitere mögliche Inhalte für ein gemeinsames Lernen von Lehramtsanwärtern verschiedener Schularten sind denkbar: Ganztägig lernen, individuelles und kooperatives Lernen, Lernen in altersheterogenen Gruppen, Rolle von Feedback im Lernprozess u. a.

3.4 Fazit

Die Zusammenarbeit von Lehrern aus unterschiedlichen Schularten wird durch das gemeinsame Lernen im Vorbereitungsdienst grundgelegt. Gerade hinsichtlich der Entwicklung der Thüringer Gemeinschaftsschule ist es wichtig, die Selbstverständlichkeit von Kooperation frühzeitig zu verankern. Ziel muss es sein, ein kollegiales, verständnisvolles und wertschätzendes Miteinander der Lehrer unterschiedlicher Lehrämter frühzeitig anzubahnen. Geht man davon aus, dass es oberstes Anliegen aller am Prozess der Gestaltung von Übergängen Beteiligten ist, dass Kinder eine Bildungsphase erfolgreich abschließen können und auf die nachfolgende adäquat vorbereitet werden, so dass Anschlussfähigkeit ermöglicht wird, so ist eine gelingende Kooperation und das Aufeinanderzugehen der Lehrer aus verschiedenen Schularten unumgänglich.

Literatur

- Bürli, A. (1997): Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen.
- Fehr, W./Goworr, J. (2012): Von Lernaufgaben zu Praxisaufgaben – Impulse zur Weiterentwicklung ausbildungsdidaktischer Konzeptionen. In: SEMINAR 2/2012, S. 42.
- Huber, A. (Hrsg.) (2005): Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- Maikowski, R. (2011): Überlegungen zur Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In: SEMINAR 2/2011, S. 22.
- Sieland, B.: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in allen fünf Phasen der Lehrerbildung. Vortrag auf dem BAK-Kongress in Hamburg am 02.03.2006.
- Wahl, D. (2006) Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ausbildungscurriculum für den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen, für das Lehramt an Regelschulen, für das Lehramt an Gymnasien, für das Lehramt für Förderpädagogik und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen – Allgemeines Seminar II – individuelles Lernen professionalisieren. S. 3–7. TMBWK 2012.
- Ausbildungscurricula für den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen, für das Lehramt an Regelschulen, für das Lehramt an Gymnasien, für das Lehramt für Förderpädagogik.
- Thüringer Verordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter (ThürAZStPLVO) vom 3. September 2002 (GVBl. S. 328), zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. Juni 2012 (GVBl. S. 295).
- Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GVBl. S. 530), § 1 Abs. 1, § 2 Abs. 1.
- Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185) zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GVBl. S. 208), §47 Abs.1. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/fachkonferenz-lernen-ueber-den-tag-hinaus-bildung-fuer-eine-zukunftsfaehige-welt-in-berlin.html>
- Dorlöchter, H./Krüger, U./Stiller, E./Wiebusch, D.: <http://www.videogestuetzte-lehrerbildung.de/downloads/sem042006.pdf> Vgl.: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- Pressemitteilung vom 18.03.2012: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/laender-legen-eckpunkte-fuer-die-geplante-bund-laender-initiative-lehrerbildung-vor>

Mit biblischen Erzählungen „Wert-Volles“ für Leben und Zusammenleben entdecken

1. Welche Werte brauchen wir?

Herausragendes Merkmal moderner Gesellschaften ist ihre kulturelle Vielfalt. Das bringt mehr Lebendigkeit und Buntheit, birgt aber auch Verunsicherung in sich. Manche Zeitgenossen fragen besorgt, ob es noch genug Gemeinsamkeiten gibt, die den Zusammenhalt im gesellschaftlichen Miteinander sichern. Ist die Basis gemeinsamer Überzeugungen und Wertvorstellungen noch tragfähig genug, damit das Zusammenleben der Menschen aus den unterschiedlichsten kulturellen Traditionen gelingen kann? Welche Wertorientierungen, welche Vorstellungen von dem, was das Leben wertvoll und lebenswert macht, sind unverzichtbar? Welche ethischen Maximen müssen verbindlich gelten?

Erziehungsinstitutionen von der Familie bis zur Universität werden aufgerufen, in Kindern und Jugendlichen das Verständnis für allgemein verpflichtende Werte zu wecken. Aber damit sind oft verschiedenartige Erwartungen verbunden.

- Die einen sehnen sich zurück nach einem Wertekanon, so wie er in zurückliegenden Generationen ziemlich genau festgelegt hat, was sich „schickt“, was zu einem „ordentlichen“ Verhalten dazugehört. In diesem Sinne fordern viele

Eltern, Kindern vor allem ‚gute Manieren‘ beizubringen, sie an die Ordnungen des Zusammenlebens zu gewöhnen.

- Für andere ist gerade die Befreiung aus überlieferten Zwängen wesentlich. Sie fordern das Recht ein, ihr Leben selbst zu gestalten, eigene Vorstellungen vom Sinn des Lebens zu verwirklichen. Hier steht die Eigenständigkeit der Kinder als Ziel im Vordergrund, samt der Fähigkeit, eigene Ideen zu verwirklichen. Dazu gehört auch, die Eigenständigkeit der anderen zu achten.

Beide Ansätze geben wichtige Impulse für die Werteerziehung und -bildung, mit denen sich das Miteinander in geordneten Bahnen bewegen und auch Verantwortung für alles Leben wachsen kann.

Vom ersten Ansatz her zeichnet sich ein Gefüge von Verhaltensweisen ab: Respekt anderen Menschen gegenüber, der sich in entsprechendem Verhalten zeigt und freundlichen und höflichen Umgang miteinander einschließt; schonender Umgang mit den Ressourcen und Vorräten der Natur, von den Energievorräten bis zum Wasser; Bereitschaft, sich in gemeinsamen Vorhaben zu engagieren; Offenheit und Aufrichtigkeit im Umgang miteinander, und noch manches mehr. Der zweite Ansatz hebt Freiheit, Selbständigkeit, Autonomie und

Gerechtigkeit hervor, auch das Lebensrecht Benachteiligter. Das sind elementare Basiswerte, hinter die niemals zurückgegangen werden darf. Wir finden sie in den Eingangsformulierungen der neuzeitlichen Verfassungen genauso wie in den höchsten Bildungszielen. Und in vielen Reden werden sie alltäglich beschworen. Aber der Weg zur Verwirklichung im Alltag ist oft weit und mühsam.

Beides muss sich immer wieder neu bewähren, muss im konkreten Verhalten, in wirkungsvollen Vereinbarungen mit anderen, in den zu treffenden Entscheidungen wirksam werden. Grundlegende Werte müssen sich als Maßstab erweisen, an dem sich alle konkreten Entscheidungen in den sich verändernden und oft durchaus verschiedenen Herausforderungen zu messen haben, hinter dem sie nicht zurückbleiben dürfen. Damit wird die pädagogische Aufgabe der Werteerziehung und -bildung deutlich: Es gilt die grundlegenden Werte der Menschenwürde, Individualität, Freiheit, Lebensentfaltung, Gerechtigkeit im konkreten Finden und Erproben von Regeln und Vereinbarungen in ihrer Wirksamkeit zu bestätigen. Sie sollen wie eine Prüfins-tanz zur Wirkung kommen, indem konkrete Entscheidungen und Vereinbarungen ihnen nicht widersprechen dürfen.

2. Was ist das Christliche an den Werten und dem Umgang mit ihnen?

Christliche Überlieferungen und religiöse Praxis haben seit eh und je ihren Beitrag zu Wertorientierungen geleistet. Die Zehn Gebote haben im christlichen Glauben einen hohen Stellenwert. Religiöse Erziehung schloss immer auch das Beachten der von Gott gegebenen Ordnungen ein. Und dem entsprechend wird auch von religiöser

Erziehung eine kompetente Wertevermittlung erwartet. Kirchen melden sich in der öffentlichen Diskussion zu Wort, wenn es um ethische Fragen geht, beispielsweise um den Schutz des ungeborenen Lebens, die Gentechnologie, den Schutz des Sonntags. Gleichzeitig regt sich bei vielen auch Unbehagen, wenn Kirchen als Wächter der öffentlichen Moral wirksam werden, genauer gesagt, wenn mit religiöser Autorität bis in einzelne Handlungsvollzüge hinein ganz bestimmtes Verhalten gefordert wird. Geht es nicht vielmehr um Autonomie, aus der sich selbst bestimmtes Verhalten entwickeln kann? Was ist der angemessene Beitrag des christlichen Glaubens zur Wertevermittlung? Wie kann und soll religiöse Erziehung auch ethische Erziehung sein? Vor welchen Herausforderungen steht solche Erziehung und Bildung? Darum soll es im Folgenden gehen.

In fünf Themenkreisen wird der Beitrag christlichen Wertverständnisses zur Werteeerziehung und -bildung skizziert und jeweils an freien Nacherzählungen zu biblischen Texten veranschaulicht.

Übersicht:

1. Welche Autorität brauchen wir? – Welche bietet uns biblische Tradition an?
2. Wo haben Werte ihren Ursprung? – Biblische Botschaften vom Geschenk des Lebens
3. Chancengerechtigkeit als Zumutung – Biblische Erzählungen eröffnen Wege zum besseren Verständnis
4. Erfahrenes Wertvolles drängt zum Weitergeben – Biblische Impulse mit Aufforderungscharakter
5. Ethisches Handeln kostet Überwindung und bereichert – mit Geschichten auf dem Weg zu eigenen Erfahrungen

1. Welche Autorität brauchen wir? –
Welche bietet uns biblische Tradition
an?

Bei der Suche nach verbindlichen Werten geht es immer auch um eine letztgültige Autorität, die dem Verbindlichen den nötigen Nachdruck geben kann. Mit der Formulierung im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: „Vor Gott und den Menschen ...“ ist nach verfassungsrechtlicher Auslegung nicht eine bestimmte religiöse Tradition benannt, sondern eine letzte Bindung, die über individuelle, subjektive Überzeugungen und Einstellungen hinausgeht und objektive Verpflichtung beansprucht, die Gewissen bindet und an der unverletzlichen Würde des Menschen Maß nimmt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Jede Person ist vor dem Gesetz gleich.“

Nach biblisch-christlichem Verständnis ist solches Wertebewusstsein in der sog. Gottebenbildlichkeit des Menschen verankert. Im Psalm 8 ist sie so formuliert: *Du (Gott) hast ihn (den Menschen) wenig niedriger gemacht als dich. Du hast ihn mit Ehre und Schmuck gekrönt.* Aus dieser besonderen Nähe zu Gott rührt die besondere Würde, die jedem Menschen von Anfang seines Lebens an zukommt, und damit auch der Auftrag, dieser Würde entsprechend zu handeln.

Freilich bietet uns christliche Tradition auch viele Beispiele für den Missbrauch der göttlichen Autorität, bei der die Würde des Menschen Schaden genommen hat, Selbstbestimmung des Menschen in Fremdbestimmung verkehrt wurde. Vor allem in älteren Menschen ist oft noch das Bild des strafenden Gottes verankert. Der höchsten Autorität wurde so mit Drohungen Geltung verschafft: Wer die Weisungen

Gottes ignoriert, muss mit Bestrafung rechnen.

Schlimm wurde es vor allem, wenn diese Weisungen in die konkreten Vollzüge des täglichen Lebens hinein reichten, wenn Eltern ihren Forderungen mit dem Verweis auf die göttliche Autorität besonderen Nachdruck gaben, um ihnen so unbefragbare Geltung zu verschaffen.

Eine wichtige religionspädagogische Wendung war deshalb die vom strafenden zum ermutigenden Gott, wie sie im Verständnis der Zehn Gebote zum Ausdruck kommt, die mit Recht immer noch als ethischer Basistext des christlichen Glaubens gelten. Nicht das fordernde „Du sollst nicht“ steht da an erster Stelle, sondern die Präambel: Sie erinnert daran, dass Gott sein Volk aus der ägyptischen Gefangenschaft befreit hat. Diese Freiheit gilt es sorgsam zu hüten. Damit dies gut gelingen kann, wird all das benannt, was für den Wert des Lebens unverzichtbar ist. An die Stelle von Einzelschriften tritt die Verantwortung für das von Gott geschenkte Leben in der Gemeinschaft alles Lebendigen.

Die Gebote könnten dann auch so verstanden werden: Ich, Gott, habe euch Freiheit geschenkt. Lasst sie euch von keiner anderen Autorität wegnehmen. Schützt sie durch euer verantwortliches Handeln. Schützt euren Umgang mit der Zeit, den Wechsel von Arbeits- und Freizeit. Schützt das Recht der Kinder und der Alten auf ihr Leben. Schützt überhaupt die Würde jedes Lebens. Achtet dabei besonders auf das Zusammenleben von Mann und Frau. Achtet auf das, was jeder Mensch zum Leben braucht. Schützt die Glaubwürdigkeit eurer Kommunikation. Schützt und schont die Ressourcen, die ihr nötig habt und die vor allem die kommenden Generationen zum Leben brauchen. Und lasst euch diese Verantwortung von

niemand abnehmen oder zerreden. Setz sie gut in Handlungsanleitungen für euer Miteinander um.

Göttliche Autorität fordert so dazu auf, die unveränderlich vorgegebenen Basiswerte in eigener Verantwortung in konkrete Verhaltensregeln zu gießen, die mit dem Wandel der gesellschaftlichen Situationen jeweils neu auf ihre Wirksamkeit wie auf ihren verpflichtenden Ursprung hin zu überprüfen und dementsprechend auch zu verändern sind. Im folgenden Erzählvorschlag wird dieses Umsetzen in die kleinen Münzen der sich je verändernden Alltagssituationen thematisiert.

Erzählvorschlag zu 2. Mose 20:

Mose bringt die Gebote

Seit Wochen sind die Israeliten nun unterwegs, aber jeden Tag erzählen sie sich immer wieder von neuem von den aufregenden Ereignissen, die ihnen die Freiheit gebracht haben. „Weißt du noch“, so fängt immer einer an, „wie uns die ägyptischen Aufseher Tag für Tag in die Steinbrüche getrieben haben, ohne Pause, jeden Tag? – Weißt du noch, wie rücksichtslos sie mit uns umgegangen sind und es ihnen egal war, wenn einer unter der Last der schweren Steine zusammengebrochen ist? Weißt du noch, wie sie uns alles weggenommen haben und wir überhaupt nichts für uns hatten? – Weißt du noch ...?“ Sie haben einander so viel zu erzählen! Zum Glück ist jetzt alles anders! Jetzt sind sie frei! Niemand kann ihnen mehr befehlen, was sie zu tun haben! „Wir sind jetzt freie Menschen!“ rufen sie immer wieder einander zu. Mose, der Anführer der Gruppe, hört das gerne. Denn oft sagen sie dazu auch: „Danke Mose, dass du uns in die Freiheit geführt hast!“ – „Dankt Gott“, antwortet Mose dann, „es war Gottes Tat, ich war nur sein Helfer!“

Aber seit gestern hat Mose Sorgen. Rebekka, die Mutter von mehreren Kindern, deren Mann in Ägypten ums Leben gekommen war, kam zu Mose: „Du musst mir helfen, Mose! Jemand hat einen meiner Wasserschläuche weggenommen. Ich brauche ihn aber dringend. Du weißt doch auch, dass Kinder in der Hitze schneller Durst bekommen als Erwachsene!“ Mose hatte dann gleich die Leute befragt, und der Dieb wurde gefunden. Aber das Gespräch mit ihm war für Mose schwierig. Zuerst leugnete Simon alles ab. Als dann der Wasserschlauch bei ihm gefunden wurde, gab er es endlich zu. Aber gleich darauf wurde er zornig und rief: „Soll sich doch jeder selbst um seine Sachen kümmern! Schließlich habe ich doch auch Durst gehabt! Und du, Mose, spielst dich wohl als neuer Aufseher über uns alle auf! Wir brauchen keinen Aufseher mehr! Soll sich doch jeder selbst holen, was er braucht, und auf seine Sachen selbst aufpassen!“

Mose hatte dann den Rat der Ältesten einberufen und das mit ihnen besprochen. „Wir brauchen Regeln“, sagte der alte Ruben nachdenklich, „gute Regeln für alle!“ – „Simon hat doch eine Regel vorgeschlagen“, meinte Daniel, „jeder soll sich holen, was er braucht!“ – „Das ist keine gute Regel“, antwortete darauf Ruben. „Was kann Rebekka dafür, dass eines ihrer Kinder den Wasserschlauch liegen gelassen hat?“ – „Mose, du musst uns helfen!“ sagten sie dann alle. Aber Mose antwortete: „Ich will nicht euer Aufseher sein. Davon haben wir in Ägypten genug gehabt!“ – „Aber Mose, du musst uns helfen, gute Regeln zu finden, du musst uns zeigen, wie das geht, denn auf dich hören die meisten von uns!“ redeten die anderen weiter auf Mose ein. Am nächsten Tag geht Mose auf den Berg, um allein zu Gott zu beten, um mit ihm zu

sprechen. Dazu kann er niemand anderes brauchen. „Gott, du hast uns die Freiheit geschenkt“ betet er. „Aber die Freiheit allein hilft uns nicht. Wir brauchen auch Regeln, gute Regeln! Hilf uns, gute Regeln zu finden, die für alle gerecht sind. Ich will nicht der Aufseher meines Volkes sein. Zeige uns, dass du unser Anführer bist, damit wir auf dich hören!“ Lange betet Mose. Dann steht er wieder auf. Da sieht er etwas, das er vorher nicht bemerkt hatte: Zwei Steintafeln liegen da. Neugierig kommt er näher. Er erkennt eine Schrift darauf, die er sogar lesen kann. Er liest und murmelt bei sich: „Ja, das ist gut! Das ist sogar sehr gut! ... Du sollst darauf achten, dass alle Menschen genug freie Zeit für sich und ihre Familien haben! Du sollst darauf achten, dass alle gut und sicher leben können. Du sollst darauf achten, dass die Schwachen von den Starken nicht benachteiligt werden. Du sollst darauf achten, dass Menschen die Wahrheit sagen, dass sie einander nicht betrügen und auch nicht bestehlen. Ja, das ist sehr gut!“ Mehrmals liest Mose diese Sätze, und dann betet er wieder zu Gott: „Guter Gott, das passt genau zu dem, was ich jetzt brauche. Ich weiß, du hast mir die Steintafeln geschickt. Ich weiß jetzt, dass diese Regeln von dir kommen. Dafür danke ich dir!“

Mit den beiden Tafeln kommt Mose zu den anderen zurück. „Hört mir alle zu“, ruft er. „Ich habe Regeln von Gott mitgebracht!“ Und er liest laut diese Regeln vor. „Meint jemand von euch, dass das Regeln von Aufsehern sind?“ – „Auf keinen Fall“, antworten die Leute, „das sind gute Regeln. Die helfen uns!“ Das muss auch Simon zugeben. „Diese Regeln von Gott können uns helfen, wenn wir uns selbst weitere Regeln machen“, sagt Mose weiter. Josef meint dazu: „Ich habe schon eine Idee für solch eine

Regel: Wenn einer einen Wasserschlauch findet, muss er sorgfältig fragen, wem er gehört. Denn wer ihn vergessen oder verloren hat, soll deswegen nicht an schlimmem Durst leiden müssen. Was meint ihr dazu?“ Die anderen nicken. „Ich habe auch einen Vorschlag“, fügt Rahel an: „Wenn einer einen Knecht hat, darf er ihn nicht schlagen und muss ihm auch einen freien Tag in der Woche geben, damit er sich erholen kann!“ Auch da stimmen die anderen zu. „Und Lügen ist immer schlecht“, ruft die kleine Mirjam. Die anderen lachen. „Und Auslachen ist auch nicht gut“, fügt Mose an.

Zum Schluss sagt Daniel: „Das sind gute Gebote, gute Regeln von Gott! Damit können wir jetzt immer genau überlegen, was für unsere Gemeinschaft das Richtige ist. Es sind wirklich keine Aufseher-Regeln!“ Nach dieser Versammlung kommt Simon zu Mose und entschuldigt sich: „Mose, das mit dem Aufseher, das habe ich nicht so gemeint! Aber ich weiß jetzt ganz genau, was schlechte Aufseher-Regeln und was gute Regeln von Gott sind! Kannst du mir verzeihen?“ – „Ja“, antwortet Mose, „denn Gottes Regel sagt ja, dass ich für andere das tun soll, was ihnen zu einem guten Leben hilft!“ – „Es sind wirklich gute Ratgeber-Regeln“, sagt Simon erleichtert.

2. *Wo Werte ihren Ursprung haben – Biblische Botschaften vom Geschenk des Lebens*

Der Wertbegriff ist tief in ökonomischen Zusammenhängen verankert. Da wird von Wertschöpfung und -steigerung gesprochen. Werbung setzt bei Bedürfnissen nach bleibenden Werten an, nach „Wertbeständigem“. Wichtig ist es deshalb, die Verwurzelung in ethischen Zusammenhängen zu akzentuieren: Wertvoll ist das Leben, das

eigene und das der vielen anderen, der Menschen und aller Lebewesen.

Wertbewusstsein beginnt bei Kindern, wenn sie durch andere Menschen erfahren, wie wichtig und wertvoll sie für sie sind. In verlässlichen Bindungen erleben sie das „gute Wort, das man sich nicht selber sagen kann“, den Zuspruch, der Selbstvertrauen weckt, die Ermutigung, den eigenen Fähigkeiten zu vertrauen. Werteerziehung und -bildung setzt da an, wo Kinder an ihrer eigenen Person Wertvolles erleben können, wo sie ihre bisherige Lebensgeschichte auch als Entfaltung ihres Könnens, als persönlichen Reichtum zu verstehen und zu schätzen lernen. Das hilft, den Wert der eigenen Gaben und Fähigkeiten als etwas zu erfahren, worauf man sich verlassen, dessen man sich sicher sein kann.

Im Kontrast dazu steht die Defizitorientierung, die den Wert des Menschen an dem misst, was er noch hervorbringen sollte, um den Maßstäben zu genügen. Da schlagen dann wieder ökonomische Denkmuster durch, welche den Wert des Menschen nach seiner Leistungsfähigkeit und -steigerung bemessen. Natürlich geht es auch um Leistungen und Leistungsmaßstäbe. Die sollen aber nicht im Werteverständnis der Person selbst, im Personsein jedes Menschen verankert sein, sondern in dessen Auswirkungen, in denen sich die eigenen Fähigkeiten zeigen.

Aus der Bindungstheorie wissen wir, wie sehr die frühen Erfahrungen der Bindungssicherheit die explorative Zuwendung zur Welt ermöglichen, in der die Kinder dann ihre Fähigkeiten entfalten. Hilfreich ist hier die Unterscheidung zwischen Person und Subjekt: Personsein ist das Wertvolle, das allen äußerlichen Fertigkeiten und Leistungen voraus liegt. Subjektsein zielt auf die Tätigkeiten, in denen der Mensch sein Le-

ben gestaltet, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt Wertvolles hervorbringt, an und mit seiner Biografie arbeitet, in ethischer Hinsicht im Zusammenleben mit anderen für Gerechtigkeit und Achtung alles Lebenden eintritt – und darin auch wie in einem Spiegel sich in seinem Personsein und dessen Wert bestätigt fühlt.

Entscheidend ist die Abfolge von Person- und Subjektsein. Nicht die erbrachten wertvollen Leistungen bewirken das Personsein, sondern Erfahrungen der Wertschätzung der eigenen Person können und sollen den Weg öffnen für ein wirkungs- und wertvolles Engagement in der umgebenden Welt. Dieser Zusammenhang ist grundlegend für christliches Werteverständnis. Martin Luther hat es so formuliert: Nicht gute Werke machen einen guten, frommen Mann, sondern ein frommer Mann tut gute, fromme Werke.

Glaube lässt das eigene Leben als Geschenk mit unermesslichem Wert sehen. Glaube ist die Freiheit, die sich über alle Bestimmungen des Personseins durch erbrachte Leistungen erheben zeigt. Glaube ist die Gottesbeziehung, die solche Freiheit ermöglicht. Aus ihr geht die Liebe hervor, die sich nach außen richtet, die einen in die Pflicht nehmen lässt, auch ethische Leistungen abverlangt. Die Vorgabe des erfahrenen unschätzbaren Werts der eigenen Person wird zur Aufgabe, in diesem Sinne auch im Blick auf andere tätig zu werden. Der Wert des Lebens ist Gottesgeschenk. Nur von ihm her lässt sich christliche Ethik entfalten.

Im neutestamentlichen Zusammenhang ist es das Verhältnis von Evangelium und Gesetz. Nicht an der Einhaltung der Gebote, Ordnungen und Regeln lässt sich der Wert des Menschen bestimmen, sondern nur an dem im Evangelium, der „guten Botschaft“,

erfolgenden Zuspruch. Für Luther war es die Suche nach dem „gnädigen Gott“. Das Bemühen, Gottes „gnädigen“ Blick durch Wohlverhalten zu erreichen, trieb ihn immer mehr in Erfahrungen eigener Unzulänglichkeit und Wertlosigkeit hinein. Der Perspektivenwechsel brachte ihm die Befreiung: Zuerst steht der Zuspruch der vorbehaltlosen Anerkennung, aus der dann Leistungsbereitschaft erwächst.

Die neutestamentlichen Jesusgeschichten belegen dies eindrücklich. Besonders in den Heilungsgeschichten kommt dies anschaulich zur Geltung. Anstatt den Blick auf medizinische Einzelfragen zu richten, inwieweit die berichteten Heilungen vorstellbar sind, gilt es sie als anschauliche Verdeutlichung der „guten Botschaft“ zu verstehen: Menschen, die durch Krankheit ihre Leistungsfähigkeit eingebüßt haben, die dadurch den Glauben an den Wert ihrer eigenen Person verloren haben, sich anhand ihrer subjektiven „Wertschöpfung“ nur noch als defizitär verstehen konnten, wird eindrücklich und auf wunderbare Weise der Wert ihrer Person neu geschenkt. Heilung ist so Verdeutlichung des Perspektivenwechsels in der Bestimmung des Wertvollen, sie macht das Geschenk des Personseins anschaulich.

Erzählanregung zu Markus 3,1–6:

Heilung des Mannes mit der ‚verdorrten Hand‘

„Packt mal alle mit an!“ ruft Simon den Leuten zu, die gerade herumstehen, „damit ich meinen Eselskarren wieder auf den Weg bekomme! Er ist mir vom Weg abgerutscht.“ Alle packen zu, wo sie mit ihren Händen Halt finden, schieben mit aller Kraft, und schon bewegen sich die Räder. Auch der Esel zieht kräftig, und gleich darauf ist der Karren wieder auf dem Weg. Die Leute wi-

schen sich die Hände sauber und gehen dann zurück an ihre Arbeit. Jona hat nicht mitgeholfen. Er steht immer noch auf der Seite, und dann schaut er auf seine rechte Hand. Dünn ist sie und kraftlos. Mit ihr kann er nirgendwo zugreifen. Wie gerne hätte er mit angepackt, aber mit seiner lahmen Hand wäre er den anderen nur im Weg gewesen. Wie gerne hätte er sich zusammen mit den anderen gefreut, dass sie den Karren wieder zum Rollen gebracht haben. Aber so steht er nur daneben.

Ja, zum Zuschauen hat er viel Zeit. Er sieht jeden Tag, was die anderen mit ihren Händen alles machen können – und was er nicht kann. Später kommen seine Geschwister von der Arbeit nach Hause. „Hab ich einen Hunger“, ruft der eine, „so viel habe ich heute gearbeitet!“ Jona hat auch Hunger, obwohl er nichts gearbeitet hat. Hat er überhaupt ein Recht, so viel zu essen wie die anderen? Niemand von den anderen sagt so etwas zu ihm. Aber er selbst denkt es sich so. Und dann fühlt er sich so fremd unter den anderen, wie einer, der nicht dazugehört.

„Ach, wenn ich doch nur so wie ihr arbeiten könnte!“ seufzt er. „Warum nur ist es gerade die Hand, die so schwach und krank ist?“ Er kann sich im ganzen Dorf keine Arbeit vorstellen, die er ohne seine rechte Hand tun könnte. Er grübelt und grübelt, aber ihm fällt nichts ein. Sein Bruder versucht ihn zu trösten: „Morgen ist Feiertag, Sabbattag, da tun wir auch nichts. Und im Gebetshaus, in der Synagoge, da kannst du auch mit deiner dürren Hand mitbeten!“ Ja, das stimmt. Jedes Mal in der Synagoge betet er: „Lieber Gott, hilf mir doch, dass ich etwas Richtiges tun kann, dass ich wie die anderen arbeiten kann, dass ich nicht nur beim Beten, sondern auch an den Werktagen zu den anderen dazugehöre!“

Am nächsten Tag ist Sabbat. Ein Besuch ist angekündigt, von dem Jona schon manches gehört hat. Jesus heißt der Rabbi, der wie ein Pfarrer heute die Predigt hält. Er spricht davon, dass für Gott alle Menschen gleich wichtig sind, egal, was sie alles tun und verdienen können. Jona hört aufmerksam zu. Aber dann denkt er sich: für mich gilt das ganz bestimmt nicht. Ein trauriges Gefühl steigt in ihm hoch. Und mit trüben Gedanken schaut er auf seine kranke Hand. Doch dann merkt er plötzlich, dass Jesus ihn ansieht und anspricht. „Du, Jona, komm bitte her! Du sollst nämlich heute das Zeichen dafür sein, dass es wirklich stimmt, was ich gesagt habe! Du bist genauso wichtig wie alle anderen, am Feiertag und auch an den Werktagen!“ Jona geht zu ihm hin, Jesus nimmt ihn bei der Hand und sagt zu ihm: „Mit deiner Hand sollst du arbeiten können wie die anderen auch. Das soll das Zeichen dafür sein, dass du dazugehörst, weil das Gott so will!“ Jona fühlt sich neben diesem Jesus sehr wohl. Er spürt, dass von ihm große Kraft ausgeht. Und er weiß, dass es stimmt, was dieser Jesus sagt, dass er bald wieder seine Hand benutzen kann wie die anderen, weil er dazugehört. Er freut sich, dass seine Hand das Zeichen dafür ist, dass alle Menschen vor Gott gleich viel wert sind, egal, was sie mit ihren Händen arbeiten können und was nicht. Uns so beginnt für Jona an diesem Tag ein neues Leben.

3. Chancengerechtigkeit als Zumutung – Biblische Erzählungen eröffnen Wege zum besseren Verständnis

So lebensförderlich und menschenfreundlich die Differenzierung zwischen Person und Subjekt, Evangelium und Gesetz, Vorgabe und Aufgabe, Freiheit und Liebe und die Ausrichtung vom jeweils Ersten zum

Zweiten hin ist, so entstehen allerdings auch neue Herausforderungen, wenn der Grundwert der Gerechtigkeit mit ins Spiel kommt. Bisher beschriebene Perspektivenwechsel haben den Umgang mit Strafe zurückgedrängt. An die Stelle des strafenden ist der ermutigende Gott getreten. Während in Jahrhunderten christlicher Frömmigkeit auch Krankheit oft als Strafe Gottes für vorangegangene Übelataten verstanden wurde, hat schon Jesus mit seinen Heilungen diesen Tun-Ergehens-Zusammenhang deutlich durchbrochen.

Schuld, Vergebung und Neuanfang gehören zum Grundbestand des christlichen Glaubens. Viele biblische Geschichten erzählen, wie in Schuld verstrickte Menschen mit Gottes Willen zu einem Neuanfang kamen. Von Adam, Eva und dem Sündenfall über Jakobs Betrug an seinem Zwillingbruder Esau spannt sich der Bogen bis zum habgierigen Zöllner Zachäus, dem Jesus seine Zuwendung schenkt.

Kinder folgen dem problemlos, wenn sie auf der Seite der Gewinner der Zuwendung stehen. Dann haben sie auch mit dem strafenden Gott keine Probleme. Da sind sie gerne auf der Seite des Noah, der als einziger mit seiner Familie der Vernichtung entgeht – denn die anderen waren ja böse. Sie freuen sich mit Zachäus mit – aber was ist mit den anderen, die wütend mit ansehen müssen, wie Jesus diesem üblen Kerl seine Sympathie schenkt? „Liebt Gott auch böse Menschen?“ fragen Kinder und können damit ihre Gesprächspartner in Verlegenheit bringen. Unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit wird die vorbehaltlose Anerkennung des Personseins – bei anderen – auf manche harte Probe gestellt. Ohnmächtige Wut auf Straftäter findet ihr Ventil meist in der Forderung nach verschärften Strafen. Die beschriebene Trennung von Person und

Subjekt kann da zur Zumutung werden. Beliebte biblische Erzählungen können so auf einmal zu Problemgeschichten werden, insofern sie das Gerechtigkeitsempfinden der Kinder herausfordern. Und so stehen wir jetzt vor religionspädagogischen Gratwanderungen. Zum einen gilt es das sich ausbildende Gerechtigkeitsempfinden der Kinder zu pflegen und zu fördern. Werden getroffene Regelungen beliebig ausgesetzt, gerät das geordnete Miteinander ins Wanken. Auf der anderen Seite gilt es die Fähigkeit zu fördern, andere eben nicht nur an ihrem Verhalten zu messen, sondern auch in ihrem Personsein wahrzunehmen.

Da bieten biblische Geschichten die Möglichkeit, unterschiedliche Identifikationen mit handelnden Personen anzubieten, bewusst und gut dosiert die Perspektiven zu wechseln, damit das Nach- und Weiterdenken herauszufordern. Ein klassisches Beispiel ist Jesu Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg. Die einen arbeiten den ganzen Tag, andere weniger, im Laufe des Tages kommen immer mehr dazu, bis zum Schluss manche nur noch eine Stunde arbeiten. Aber bei der Auszahlung bekommen alle den gleichen Lohn. „Was regt ihr euch über meine Großzügigkeit auf?“ antwortet der Verwalter den aufbegehrenden Langzeitarbeitern, „ich kann doch Gutes tun, wem ich will!“ Gerechtigkeit und Güte prallen hier hart aufeinander. Wie kann es gelingen, beides in eine produktive Spannung zu bringen? Wie kann das Verständnis für die unantastbare Würde der Person gefördert und zugleich ein umsichtigeres Verständnis von Gerechtigkeit angeregt werden, das mit der Spannung zwischen Zuspruch und Anspruch gut umgehen kann?

Ein Kind äußerte sich einmal im Anschluss an dieses Gleichnis so: Zum Glück verhält

sich Gott anders als dieser Verwalter. Die Konsequenz daraus müsste dann sein, mit dieser Spannung zu warten. Im folgenden Erzählvorschlag wird versucht, die Kinder ganz bewusst in diese Spannung mit hinein zu nehmen, sie herauszufordern, ihnen viel zuzumuten.

Erzählvorschlag zu Matthäus 20:

Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg

Der alte Tobias steht jeden Morgen auf dem Marktplatz des Dorfes und wartet. Nach und nach kommen auch andere Männer und Frauen dazu. „Ich bin ja gespannt, wie viele Arbeiter der Weinberg-Verwalter heute braucht“, meint Simon. „Jeden Morgen das Warten, ob ich für diesen Tag Arbeit bekomme und zum Schluss einen Silberdenar Tageslohn in der Hand habe, das macht mir keinen Spaß. Immer diese Ungewissheit am Morgen!“ Tobias sagt nichts. Er kann gar nicht zählen, wie oft er umsonst gewartet hat. Er ist eben nicht mehr so flink und kräftig wie die anderen. Die sind dem Weinberg-Verwalter lieber für die Arbeit. „Ach wenn ich doch einmal wieder einen Tag Arbeit hätte und einen Denar verdienen würde, das wäre schön“, seufzt Tobias leise vor sich hin. Aber es wird heute wohl genauso sein wie die vielen Tage zuvor. Und seine Angehörigen zuhause werden zu ihm wie so oft sagen: „Hast du wieder nichts verdient heute? Ein bisschen Geld von dir könnten wir gut gebrauchen!“ Dieser Satz tut ihm jedes Mal weh.

Doch da wird er aus seinen Gedanken herausgerissen. Der Verwalter kommt mit seinem Eselkarren und ruft: „Einen Denar Tageslohn wie immer. Ich brauche zehn tüchtige Leute!“ Mühsam rappelt sich Tobias hoch, aber da sind schon zehn andere vor ihm, mit denen der Verwalter weggeht, hinüber zum großen Weinberg.

Tobias bleibt zurück und wartet wieder. Einige Neue kommen dazu und sagen: „Der kommt bestimmt noch einmal. Heute gibt es viel im Weinberg zu tun!“ Auch deshalb wartet Tobias geduldig weiter. Tatsächlich, der Verwalter kommt wieder und ruft: „Ich brauche noch mehr Leute!“ Aber auch diesmal ist Tobias nicht dabei. Die anderen sind eben schneller und auch kräftiger als er. Tobias wartet weiter. Und tatsächlich, der Verwalter kommt noch ein paar Mal wieder, aber jedes Mal ist es das Gleiche.

Es wird Mittag, dann Nachmittag. Tobias bleibt, weil er neugierig ist, wie oft der Verwalter noch erscheint und Arbeiter mitnimmt. „Vielleicht habe ich heute doch noch eine Chance“, denkt er sich. „Wenn ich nur ein paar Kupferpfennige verdiene, dann ist das zwar nicht viel, aber immerhin ein bisschen was. Endlich einmal wieder selbst etwas verdienen, endlich mal wieder nützlich sein, endlich mal wieder mit eigenem Geld etwas zum Essen kaufen können, endlich mal...“ Wieder wird er in seinen Gedanken unterbrochen durch den Verwalter: „Die Arbeit ist mehr als erwartet“, ruft der. „Wir müssen heute unbedingt fertig werden. Dazu brauche ich jetzt wirklich alle! Nur mit allen kann es gelingen!“ Jetzt ist Tobias auch dabei. Jetzt gehört er zu den Arbeitern dazu. Gleich darauf steht er zwischen den Weinreben im Weinberg und erfüllt seinen Auftrag. Er arbeitet aufmerksam und hat gar keine Zeit mehr, über das Geld nachzudenken. Dann ist die Arbeit zur rechten Zeit geschafft. Alles wendet sich zum Tisch mit der Kasse. Die zuletzt Gekommenen sind diesmal die ersten.

Voller Erwartung tritt Tobias zum Verwalter hin, macht seine Hand auf, der legt ihm eine Münze in seine Hand und ruft gleich: „Der Nächste bitte!“ Tobias spürt die Münze in seiner Hand, wartet ein bisschen und

macht dann langsam die Hand auf. Aber was ist das? Ein Silberdenar leuchtet ihm entgegen. Er kann ihn gar nicht oft genug anschauen, voller Verwunderung und Freude. Aber dann kommen ihm Zweifel. Hat sich der Verwalter geirrt? Wird er ihn gleich zurückrufen? Tobias schaut genau hin, was sich jetzt an der Kasse tut. Auch die anderen bekommen einen Silberdenar, auch sie freuen sich, zeigen einander ihren Schatz. Doch nun gibt es Ärger. Diejenigen, die den ganzen Tag gearbeitet haben, bekommen auch nur einen Denar und beschweren sich. „Das ist ungerecht“, maulen sie, „wir müssten doch viel mehr bekommen!“ Der Verwalter antwortet: „Ein Denar ist der vereinbarte Lohn. Ich habe alle gebraucht zum Mithelfen. Allen habe ich zu verdanken, dass wir mit der Arbeit fertig geworden sind. Darüber freue ich mich sehr, und das sollen alle spüren!“

Tobias hört aufmerksam zu. Auch er war also heute wichtig. Das hat der Verwalter gesagt. Er weiß, dass er heute auch für seine Familie ganz wichtig sein wird. „Hast du heute wieder nichts verdient?“ meint sein Bruder, „ich habe dich noch am frühen Nachmittag am Marktplatz stehen sehen!“ Tobias nickt. „Ein paar Pfennige habe ich doch verdient“, meint er ganz bescheiden. Und dann öffnet er seine Hand und legt den Silberdenar auf den Tisch. Er genießt es, wie die anderen voller Verwunderung den Denar anschauen und dann Tobias, mit einem ganz anderen Blick als bisher.

Ein Wechseln der Identifikationsangebote lässt sich bei vielen biblischen Erzählungen anwenden: Da wird die Geschichte vom Zöllner Zachäus (Lukas 19) aus der Sicht der rechtschaffenen und heftig betrogenen Bürger von Jericho erzählt: Wie sieht es jetzt mit der Zuwendung Jesu zu Zachäus aus? Der ältere Bruder im Gleich-

nis vom verlorenen Sohn (Lukas 15) macht dem barmherzigen Vater heftige Vorwürfe. Hat er nicht Recht? Erzählte Geschichten bieten hier gute Möglichkeiten, sie selbst weiter zu denken: Wie könnten Gespräche zwischen den Kontrahenten verlaufen – zuerst in der Phase des verletzten Gerechtigkeitsempfindens, später im Prozess des wechselseitigen Verstehens? Wo könnte die Wertschätzung des Personseins zu schimmern und zu glänzen beginnen?

4. Erfahrenes Wertvolles drängt zum Weitergeben – Biblische Impulse mit Aufforderungscharakter

Nach Martin Luther motiviert das von Gott empfangene Gute dazu, es auch weiterzugeben. Aber stimmt das mit den Beobachtungen in der realen Wirklichkeit überein? Zwar sind schon kleine Kinder gerne zum Teilen bereit, aber auch die Untugend der Habgier zeigt sich, die das empfangene Gute festzuhalten und mit allen Mitteln zu vermehren sucht. Habgier macht blind für die anderen und führt zum Rückzug auf das eigene Ich mit den zu hortenden und zu hütenden Schätzen.

Die andere Seite ist das Vergessen des Guten, mit dem der Zusammenhang des Empfangens und Weitergebens gestört ist. Deshalb heißt es in einem Psalm: „Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiss nicht, was er dir Gutes getan hat!“ (Psalm 103,2). Ohne diesen Hintergrund verkommt Ethik zur bloßen Aufforderungen zum Gut-Sein. Mit dem weiten Zusammenhang von Empfangen und Weitergeben sind aber immer Begründungen für das gute Handeln im Blick, die als Impuls zum ethischen Tun wirken.

Der Begründungs- und Motivationszusammenhang leitet so zum Erzählen davon an,

wie Gutes von einem zum anderen und wie es dabei zu einem ganz neuen und anderen Reichtum kommt, gemäß dem Sprichwort „Glück wird multipliziert, indem man es teilt“. Von solchem Reichtum durch das Teilen erzählt die Geschichte von der wunderbaren Brotvermehrung (Matth.14,13ff.), bei der die Erzählung vom Sattwerden zwischen der leiblich-materiellen Nahrung und der bereichernden Erfahrung von Gemeinschaft geheimnisvoll hin und her schwingt: Fangt an, vom Guten weiterzugeben, es zu teilen, und das wird seine Kreise ziehen.

Um diesen Aspekt der Wertebildung geht es auch im Gleichnis vom „Schalksknecht“, in dem das nahe liegende Weitergeben gerade nicht geschieht. Der von seinen Schulden befreite Minister fordert gleich darauf als Gläubiger einen im Vergleich dazu minimalen Betrag unbarmherzig ein. Das muss bei den Zuhörenden Unverständnis, wenn nicht gar Abscheu hervorrufen, weil es den stimmigen Impuls zum Weitergeben des Guten ins Gegenteil verkehrt. Mit Kindern kann versucht werden, die Geschichte gleichsam zu „reparieren“, zu einem guten Ende zu führen. Der einsichtige Zusammenhang und Impuls von Empfangen und Geben wird so ins Bewusstsein gerückt und bekräftigt.

Erzählvorschlag zu Matthäus 18, 21ff.:

Gleichnis vom Bekommen und Weitergeben
Heute möchte ich eine Geschichte erzählen von einem Mann, den ich Josephus nenne. Er ist eine wichtige Person in der Regierung, ein Minister. Dabei verdient er viel Geld, aber mit dem Geld hat er auch ein großes Problem. Er hat sich einen teuren Palast gekauft, und das hat noch viel mehr gekostet, als er bezahlen kann. Aber er will den Palast unbedingt behalten. Und weil er weiß, dass der König ihn und seine Arbeit sehr

schätzt, fasst er sich ein Herz, geht zum König und bittet ihn darum, ihm das Geld zu leihen, das ihm noch fehlt. Der König ist einverstanden und Josephus verspricht dem König, es ihm nach einem Jahr zurückzuzahlen. Bis dahin, denkt er sich, hat er bestimmt wieder genug gespart.

Das Jahr ist im Nu vergangen. Josephus weiß, dass der König ihn bald zu sich rufen wird, um das geliehene Geld zurückzuerlangen. Aber Josephus hat es nicht. Er hat nichts gespart. Jetzt steht er mit leeren Händen da. Das bereitet ihm große Sorgen. Vor der Begegnung mit dem König hat er Angst. Er weiß nicht, was er ihm sagen soll. Nun ist der Tag gekommen, vor dem sich Josephus immer mehr gefürchtet hat. Ein Bote fordert ihn auf, vor dem König zu erscheinen. „Was mache ich nur“, denkt Josephus verzweifelt, ihm fällt keine Ausrede ein. „Der König wird sicher sehr böse auf mich sein. Wird er mich bestrafen? Muss ich nun doch meinen schönen Palast verkaufen. Aber dann habe ich nichts mehr.“ Ängstlich betritt er das große Zimmer des Königs. „Ich habe dich kommen lassen, weil du mir noch einen großen Betrag schuldest“, sagt der König. „Für heute ist die Rückzahlung vereinbart. Hast du das Geld?“ Josephus wird bleich. Er stottert eine Entschuldigung, zeigt seine leeren Hände und wartet auf das Urteil des Königs. Aber der bleibt ganz ruhig. „Ich habe erfahren, dass du in Schwierigkeiten steckst“, sagt er weiter. „Ich schätze deine Arbeit sehr und ich möchte nicht, dass du in Angst vor mir lebst. Darum schenke ich dir das Geld, das du mir schuldest. Du musst mir nichts mehr zurückzahlen!“ Josephus weiß nicht, ob er richtig gehört hat. „Du erlässt mir alle meine Schulden?“ stottert er verwundert. „Ja“, antwortet der König. „Jetzt kannst du dich wieder entspannen deiner Arbeit zu-

wenden!“ Josephus fällt eine Last von seiner Seele. Als er den Königspalast verlässt, könnte er vor Freude singen und tanzen. Aber als Minister tut er das natürlich nicht. Auf dem Heimweg trifft er einen Mann, den er gut kennt. Jetzt fällt ihm ein, dass er mit ihm etwas zu besprechen hat. „Gut, dass ich dich treffe“, sagt er zu ihm. „Schuldest du mir nicht noch etwas Geld?“ – „Mein Herr“, antwortet der Mann, „ich war gerade auf dem Weg zu dir. Ich muss dir leider sagen, dass ich das Geld nicht habe! Ich verdiene nicht so viel, und ich muss doch für meine Familie sorgen. Deshalb konnte ich nichts sparen. Aber ich will mich bemühen. Gib mir bitte noch etwas Zeit!“

Entweder wird die Geschichte im gemeinsamen Gespräch zu ihrem angemessenen Ende geführt, oder die Kinder hören weiter, wie der Minister unbarmherzig den kleinen Geldbetrag einfordert, den Schuldner ins Gefängnis sperren lässt – und sie werden aufgefordert, bessere Alternativen zu bedenken.

5. Ethisches Handeln kostet Überwindung und bereichert – mit Geschichten auf dem Weg zu eigenen Erfahrungen

Bei Werteerziehung und -bildung geht es um viel mehr als um das Reagieren auf Appelle und um die Bereitschaft zum Umsetzen von Anweisungen, nämlich um sorgsam bedachte Übernahme von Verantwortung. Es gilt Bereitschaft zu wecken, sich für Werte zu engagieren, die in ihrer Bedeutung für das Leben erkannt wurden, sowie angestrebte Ziele möglichst klar zu fassen, um sie wirksam verfolgen zu können. Eine Hürde aber sind immer wieder Mut, Kraft und Wille zu Entschluss und tatkräftiger Verwirklichung. In der konkreten Situation müssen sich die erkannten ethischen

Maßstäbe und Zielsetzungen bewähren, nicht nur in grundsätzlichen Überlegungen. Schon in den bisher vorgestellten biblischen Nacherzählungen ging es jeweils um konkrete Beispiele, an denen sich ihre Alltagstauglichkeit zu erweisen hatte. Die Nagelprobe dafür ist nun, wie das mit der Forderung der Nächstenliebe gelingt.

Das Wort stammt aus der biblischen Tradition und ist dort anschaulich im Gleichnis vom barmherzigen Samariter verankert, das weit über den biblischen Überlieferungszusammenhang hinaus zum Symbol für ethische Kompetenz geworden ist. Im Neuen Testament selbst begegnet es in unterschiedlichen Fassungen. Im Markusevangelium fragt ein Schriftgelehrter nach dem höchsten Gebot, und Jesus antwortet: „Höre Israel, der Herr, unser Gott, ist der Herr allein, und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und mit allen deinen Kräften. Das andere ist dies: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mk 12,28ff.). Jesus zitiert hier eine Spitzenformulierung des Alten Testaments zum Monotheismus in ethischer Perspektive, das sog. „Doppelgebot der Liebe“. In ihm finden wir die religiöse Dimension des ethischen Handelns in verdichteter Form: Das Bekenntnis zum einen Gott verweist auf den Ursprung unserer Existenz als das uns von Gott geschenkte Leben. Der Dank dafür findet in der Gottesliebe seinen Ausdruck. Das führt weiter zur Achtung solch wertvoller Gabe in der Beziehung zu sich selbst und in der Weitergabe dieses Geschenks an andere, die es zu verlieren drohen.

Im Lukasevangelium entwickelt sich ein ausführlicheres Gespräch, das in die bekannte Beispielgeschichte mündet. Jetzt liegt der Fokus auf der Fähigkeit zur Empathie. Es gilt, sich von der Not anderer an-

rühren, herausfordern und anregen zu lassen. Die Erzählung verweilt beim Samariter und dabei, ob und wie er sich dazu bewegen lässt, dem Überfallenen ein Nächster zu werden. Ausführlich wird von seinem Engagement erzählt, aus dem sich in didaktischer Hinsicht mehrere Einzelfäden verfolgen lassen:

Mit dem von den anderen Aspekten her geschulten Blick geht es um das Erkennen dessen, was einen herausfordert. Empathiefähigkeit kommt zur Geltung. Wir können sie schon früh bei Kindern beobachten. Ein- bis Zweijährige reagieren auf entsprechende Signale des Gegenübers mit einfühlsamen Reaktionen, indem sie ihm das zu geben versuchen, was sie selbst tröstet, z. B. das Kuschtier in den Arm legen. Die Fähigkeit, das Gegenüber in seiner Andersartigkeit, mit dessen eigenen Bedürfnissen zu erkennen und daraus die entsprechenden Schlüsse zu ziehen, entwickelt sich nach und nach. Mit zunehmendem Verstehen kann sich das Kind immer besser in Empfinden und Bedürfnisse des Gegenübers hineinversetzen, dessen Hilfsbedürftigkeit es wahrgenommen hat. Zum emotionalen sich Hineinversetzen tritt so das Bedenken, was wirklich hilft. Zugleich bedeutet Empathie auch das Ringen mit eigenen Widerständen, die es zu überwinden gilt. Die ethische Herausforderung kann eigene Pläne durchkreuzen, Angenehmes erst mal in die Ferne rücken.

In der Erzählung klingt auch an, wie der Gebende zum Nehmenden wird und umgekehrt. Beziehung entsteht mit Nähe und Vertrautheit. Dankbarkeit beim Empfänger der Hilfe erzeugt Wohlgefühl beim Helfenden. Auf solche Erfahrungen können auch Kinder zurückgreifen. Sie gilt es bei diesem Aspekt der Werteerziehung und -bildung zu aktivieren. Zu bedenken ist auch der Blick

des Helfenden auf sich selbst. Was kann er sich zumuten? Wo ist für das Gelingen nötig, auch Grenzen zu ziehen? Aktionismus schadet oft mehr als er nützt. Solch eine Grenze zieht z. B. in der biblischen Erzählung der Helfer, der sich in der Herberge vom Überfallenen trennt und weitere Hilfe anderen anvertraut.

Bei der Frage nach dem Nächsten gilt es auch Vorurteile zu überwinden. Feindschaft zwischen Gruppen und Völkern geht auch mit abschätzigen Meinungen über die anderen einher, mit denen sie gerechtfertigt wird. Den anderen wird nichts Gutes zugestrahlt, im Gegenteil. Auch da setzt das Gleichnis einen deutlichen Akzent. Gerade der verhasste Ausländer aus Samaria erweist sich als verantwortungsvoller Helfer. In der folgenden Nacherzählung wird der knappe biblische Text durch Facetten erweitert, die auf Empathiefähigkeit zielen und damit in der Richtung des mit dem Text Intendierten liegen.

Erzählanregung zu Lukas 10,25ff:

Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter
Esbaal ist mit seinem Esel auf dem Weg von Jerusalem hinunter nach Jericho. Er hat noch einen weiten Weg vor sich, bis er zu Hause ist. Vorher muss er die Grenze überschreiten, denn seine Heimat ist das Nachbarland Samaria. Deswegen hat er es auch eilig. Vor Einbruch der Nacht möchte er in der Stadt Jericho sein. Auf dem Wegabschnitt, den er vor sich hat, ist ihm unbehaglich zu Mute. Es gibt da so viele Höhlen, in denen sich Räuber verstecken können. Von Freunden hat er gehört, dass zur Zeit wieder eine Räuberbande in dieser Gegend ihr Unwesen treibt.

Wo Esbaal gerade reitet, kann er den Weg vor sich gut überblicken. Da vorne, da sind die Felsen mit den gefährlichen Höhlen.

Zum Glück ist Esbaal nicht allein auf dem Weg. Weit vor sich sieht er einen anderen Eselreiter. Das muss einer der Händler sein, denkt er sich. Für die ist die Gefahr am größten, denn die haben all das Geld bei sich, das sie bei ihren Verkäufen in der Stadt eingenommen haben. In einem größeren Abstand folgen zwei Männer, die er an ihren Kleidern als Priester und Tempelmusiker erkennen kann. Sie kommen gerade von ihrem Gottesdienst im Tempel heim. „Die müssen am wenigsten Angst vor Räubern haben“, denkt sich Esbaal, „die haben mit Sicherheit nicht viel Geld bei sich. Da habe ich schon mehr in der Tasche!“ Bei diesem Gedanken wird ihm tatsächlich etwas mulmig. Er geht jetzt zügig voran, möchte gerne etwas näher bei den anderen sein. Auch wenn die ihn wahrscheinlich nicht besonders mögen, denn zwischen den Leuten aus Samaria und denen in Jerusalem und Juda gibt es immer wieder Ärger und Streit. Doch jetzt bleibt Esbaal samt seinem Esel plötzlich wie angewurzelt stehen. Ganz vorne, bei dem jüdischen Händler springen Männer zwischen den Felsen hervor, stürzen sich auf den Esel und seinen Reiter, zerren ihn von seinem Reittier herunter, schlagen auf ihn ein, durchwühlen seine Taschen, finden offensichtlich zu wenig, reißen dem Händler die Kleider vom Leib, haben jetzt seine Geldtasche in der Hand, halten sie triumphierend hoch und verschwinden wieder, so schnell, wie sie gekommen sind.

„Das waren sie wieder, diese Räuber“, denkt Esbaal voller Schreck und überlegt sich, ob er weitergehen soll. Die haben ja jetzt sicherlich genug Beute – das nimmt ihm etwas die Angst. Esbaal möchte auch genau sehen, wie die beiden vor ihm, die Leute vom Tempel, mit dem Verletzten zu-rechtkommen. Vielleicht kann er ihnen

ja mit seinem Esel nützlich sein. So reitet er also weiter und beobachtet dabei gespannt, was da vor ihm auf dem Weg geschieht.

Jetzt müsste der Priester bei dem Verletzten sein. Jetzt wird er sich gleich zu ihm hinunterbeugen. Aber nein, er geht einfach weiter. Was denkt der sich bloß? Ist der sich zu gut zum Helfen? Aber da kommt ja noch der Tempelsänger. Vielleicht haben sich die beiden verständigt, dass der ihm helfen soll. Aber dann kann Esbaal nur noch den Kopf schütteln, denn auch der zweite geht vorüber, so, als ob er nichts gesehen hätte. Esbaal schaut sich um. Hinter ihm sieht er niemand. „Der Nächste bin jetzt ich“, denkt er sich. „Und wahrscheinlich bin ich auch der Letzte, der hier vorbeikommt.“ Er spürt, wie sich gleichzeitig ein anderer Gedanke in ihm breit macht: „Warum soll eigentlich ich ihm helfen? Die anderen haben es nicht getan. Könnte ich es nicht genauso machen? Schließlich habe ich noch einen viel weiteren Weg als die anderen vor mir. Und außerdem komme ich aus einem anderen Land, bin ein fremder Ausländer. Was ist, wenn ich einfach weitergehe, wie es die anderen getan haben?“

Aber je näher er dem Überfallenen kommt, desto mehr kommt auch der erste Gedanke wieder zum Vorschein: „Jetzt bin ich für ihn der Nächste, auf den er wartet, und den er dringend braucht! Eine dritte Enttäuschung, die wäre bestimmt zu viel für ihn. Ich kann nicht vorbeigehen, ich muss ihm helfen!“

Und dann ist er bei ihm. Er spürt, wie nah ihm der andere ist, wie gut es war, dass er von seinem Esel abgestiegen ist, sich nun zu ihm beugt und mit ihm spricht. „Wie kann ich dir helfen?“ fragt er, und der andere deutet auf seinen Hals und auf seine Wunden, sprechen kann er vor Erschöpfung

nicht. Aber Esbaal versteht ihn. Er gibt ihm zu trinken, reinigt und verbindet die Wunden, hebt ihn auf seinen Esel. Und er nimmt mit Zufriedenheit und Freude wahr, wie es dem anderen nach und nach wieder besser geht. Das Stöhnen vor Schmerz und auch vor Sorge ist vorbei, jetzt reden die beiden miteinander. Esbaal spürt, wie gut es dem anderen tut, dass er bei ihm ist, und das ist auch für ihn angenehm. Er ist sogar ein bisschen stolz auf sich, dass er für den anderen so wichtig geworden ist.

Gemeinsam bereden sie, wie es nun weitergehen kann. „Mach dir keine Sorgen“, sagt Esbaal, „ich bringe dich zur nächsten Herberge. Und ich kann dem Wirt so viel geben, dass du so lange dort bleiben kannst, bis du wieder allein nach Hause kommen kannst.“

Als die beiden sich dann in der Herberge verabschieden, fragt der Überfallene Esbaal: „Warum hast du das für mich getan?“ Esbaal weiß gar nicht, wie er es sagen soll, er murmelt etwas vor sich hin, aber seine Augen, sein Gesicht und seine Hände bei der abschließenden Umarmung, die sind eine gute Antwort, die der andere versteht.

Gemeinsame Aufgaben der Werteerziehung und -bildung

Die vorgestellten Aspekte zeigen zum einen, wo christliches Werteverständnis seine besonderen Akzente setzt, und zum anderen, dass Unterscheidungen von einer säkularen Ethik oft kaum wahrzunehmen sind. Das christliche Profil zeigt sich v. a. in der Begründung der Werte in dem von Gott gegebenen Geschenk des Lebens. Gemeinsam mit säkularen Impulsen sind die ethischen Aufgaben, Empathie, differenziertes Gerechtigkeitsempfinden, Unterscheidung zwischen unveränderlichen höchsten Wer-

ten und deren Auswirkung hin in konkreten und veränderbaren Vereinbarungen und Regeln zu fördern. Spezifisch christlich ist der Fundus an biblischen Geschichten, die von der religiösen Begründung her die Aspekte der Werteerziehung und -bildung entfalten; gemeinsam mit säkularer Ethik sind sie als Beispielgeschichten mit ihren konkreten Handlungsimpulsen. Gemeinsam ist die Aufgabe, von unterschiedlichen religiösen bzw. philosophischen Verankerungen her das Gefüge einer Verantwortungsethik voranzubringen, wo immer Klärung nötig ist: seien es die Fragen ökologischer Verantwortung, Fragen der Gerechtigkeit in einer Welt zunehmender Differenz zwischen reich und arm, Klärung gebotener humaner Handlungsweisen an den Grenzen des Lebens. Werteerziehung und -bildung ist auf einem guten Weg, wenn mit den erschlossenen Handlungsperspektiven mit zunehmendem Alter der Kinder auch solche Herausforderungen in den Blick kommen können.

Literatur

Harz, F. (2008): Was das Leben wertvoll macht: Werteerziehung in christlicher Verantwortung.

Handbuch für Erzieherinnen, 46. Ausgabe, Olzog Verlag München.

Harz, F. (2008): Mit Kindern Werte leben, in: Harz, F., Brahms, R., und Kunze-Beiküfner, A.: Religiöse und ethische Bildung und Erziehung im evangelischen Kindergarten. Bildung Eins Verlag, Troisdorf, S.64ff.

Nipkow, K. E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Band 1: Moralpädagogik im Pluralismus. Gütersloher Verlagshaus Gütersloh.

Das Projekt SELF¹

Das Projekt SELF steht für eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität. Das Seminarfach als Trainingsmöglichkeit für wissenschaftliches Arbeiten und Studierfähigkeit eignet sich, um Verknüpfungspunkte zu Wissenschaft und Forschung zu schaffen. SELF steht dabei nicht nur für die gemeinsame Forschungstätigkeit, sondern auch für den Ansatz des selbstgesteuerten Lernens, der dem Seminarfach innewohnt. Im Folgenden werden die Entstehung und die Praxis des Projektes näher erläutert sowie der Forschungsgedanke. Ein Ausblick soll die Chancen des Projektes offenlegen.

1. Grundlage

Die langjährige Praxiserfahrung im Seminarfachunterricht, zahlreiche selbst durchgeführte Lehrerfortbildungen und Einzelrückmeldungen von Schülern deuteten darauf hin, dass die Umsetzung des Seminarfachs an vielen Stellen qualitativ sehr unterschiedlich erfolgt. Die durchgeführte Studie² konkretisierte dieses Bild. So wurde klar herausgestellt, wo der Verbesserungsbedarf ist. Mangelnde Trans-

parenz der Bewertungskriterien und inhomogene Anforderungen seitens der Lehrer wurden durch die Schüler immer wieder angemahnt. Das Methodentraining wurde in der Idee gelobt, in der Praxis jedoch stark beanstandet. Darüber hinaus war die Betreuung während des Prozesses vor allem bei sozialen Problemen innerhalb der Gruppe nicht das, was sich die Schüler wünschten.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, Universität und Schule im wissenschaftlichen Arbeiten zu vernetzen. Das Seminarfach bietet für diesen Zweck zahlreiche Ansatzmöglichkeiten. Zunächst erfolgte die Planung gezielter Kooperationen zwischen einzelnen Schulen und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik/Didaktik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Die ersten Partner konnten im Juni 2008 in Lehrerfortbildungen für die Idee begeistert und für eine Zusammenarbeit gewonnen werden. Dabei wurde fachliche Unterstützung durch den Lehrstuhl für Schulpädagogik und Didaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena für Seminarfachgruppen angeboten, die sich zum Themenkomplex „Emotionen in Schule und Unterricht“ austauschen wollten.

¹ SchülerInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen und LehrerInnen forschen.

² Die benannte Studie erfolgte im Rahmen der Dissertation: Das Seminarfach in Thüringen aus Schülersicht – Eine empirische Studie und kann bei der Autorin angefragt werden.

Gemeinsam mit Studierenden konnte eine fachlich fundierte und individuelle Betreuung gewährleistet werden. Über Werbung in weiteren Fortbildungen und Direktwerbung an Schulen wurde das Interesse an dem Projekt gesteigert. Seit August 2009 beteiligten sich mehr Schulen, deren Seminarfachlehrer oder Schüler sich mit konkreten Themenwünschen im Bereich der Schulpädagogik an den Lehrstuhl wandten. Daher wurde ein breiteres Themenspektrum angeboten. Die Betreuung konnte über das Interesse auf studentischer Seite ebenfalls abgesichert werden: vor allem Lehramtsstudierende wurden auf das Projekt aufmerksam und wollten sich aktiv beteiligen.

Im Rahmen eines Projektseminars³ und zusätzlicher Veranstaltungen wurden die Studenten auf diese Aufgabe vorbereitet. Die Mitarbeiter des Lehrstuhls Schulpädagogik und Didaktik und weitere Mitarbeiter des Instituts für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena erklärten sich als Experten für verschiedene thematische Fachbereiche bereit. Eine Kooperation mit dem Umweltamt Erfurt seit 2010 erweiterte das Themenangebot. Dies ermöglicht

einen regen Austausch zwischen Schülern, Studenten, Experten und Lehrern.

Neben dem Angebot, Schülergruppen direkt zu betreuen, entstand im Projektseminar des Sommersemesters 2009 die Idee und die Planung, Schüler gezielt über Modulbausteine im wissenschaftlichen Arbeiten, im sozialen Umgang innerhalb der Gruppe und in Softwaregrundlagen zu trainieren. In einer ersten Lehrerfortbildung stellten die Studenten ihre selbst entwickelten Module vor und ernteten viel Anerkennung und reges Interesse. Direkt im Anschluss an die Veranstaltung baten Seminarfachlehrer um Termine für die Schülertrainings zu bestimmten Themen. Die Nachfrage ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt konstant gestiegen. Über die Projektseminare wurden und werden weitere Studierende auf das Projekt aufmerksam. Sie verbessern die Module stetig und führen die Trainings an den Schulen durch. Darüber erhalten die Lehramtsstudierenden die Möglichkeit der Praxiserfahrung.

Der aktuelle Stand des Projektes wird in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

³ Die Projektseminare mit dem Titel: „Das Seminarfach – Organisation und Lernkultur einer neuen Unterrichtsform in der gymnasialen Oberstufe“ werden seit dem Wintersemester 2008/2009 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter der Leitung der Autorin angeboten.

2. Projektskizze

Im Folgenden sind beide Teilkonzepte des SELF-Projektes in einer Übersicht zusammengefasst:

Links im Bild: Die Kreuzung symbolisiert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule bei der Betreuung einer Schülergruppe. Es forschen gemeinsam Schüler, Studenten, Experten – Erziehungswissenschaftler und Lehrer an einem gewählten Thema.

Rechts im Bild: Die Bausteine symbolisieren die Modulbausteine des Schülertrainings. Studierende geben ihr Wissen und ihre ersten Studien-erfahrungen in Unterrichtssituationen an die Schüler weiter. Dabei werden sie von Lehrenden der Universität unterstützt. Von Schülern und Lehrern der Schule erhalten sie Feedback für ihre Lehrpraxis.

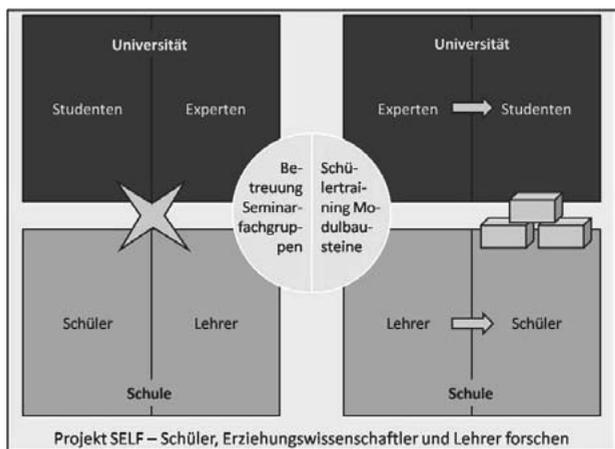


Abbildung:
Projekt SELF – Gesamtübersicht.

3. Realisierung

Zusätzlich zu den Ansprüchen, die das Seminarfach in seiner Konzeption an die Beteiligten stellt, will das Projekt gezielt das Interesse an sozialwissenschaftlicher Forschung wecken. Es ermöglicht den Schülern die Beobachtung und Unterstützung von Forschungsprozessen zu einem selbst gewählten Thema in Kooperation von Schule und Universität. Die enge Zusammenarbeit hat zahlreiche Vorzüge, die zur Umsetzung der Ziele ausgeschöpft werden sollen:

Über die Wissenschaftler und deren Expertenkontakte besteht die Möglichkeit für die Schüler, Gespräche zu führen und Informationen aus erster Hand zu erhalten sowie Rückfragen zu stellen. Die erlangten Ergebnisse können in vorbereiteten Präsentationen vor Mitschülern, dem Lehrerkollegium, Studentengruppen etc. vorgestellt und verteidigt werden. Dieser Austausch, vor allem zwischen den verschiedenen Seminarfachgruppen, lässt ein regelrechtes Netzwerk entstehen. Da somit der Kontakt zu mehreren Institutionen gewährleistet werden kann, ist beispielsweise die Repräsentativität statistischer Erhebungen für den Eigenanteil um ein Vielfaches gesteigert.

Die Lehramtsstudierenden ermöglichen den Schülern Einblicke in den Studienalltag: So können die Schüler bspw. an Seminaren und Vorlesungen teilnehmen sowie von der Bibliotheksarbeit profitieren. Die Schüler sollen universitäre Strukturen und das wissenschaftliche Arbeiten kennen lernen. Die partnerschaftliche Atmosphäre zwischen Schülern und Studenten wirkt sich positiv auf den Arbeitsprozess aus.

Das Besondere an diesem Projekt ist die außergewöhnliche Rolle, die den Studenten des Lehramts zukommt: sie übernehmen als Fachbetreuer eine Mittlerfunktion zwischen Schule und Wissenschaft. Die eigene Schulzeit liegt noch nicht allzu lange zurück und die Erwartungen und Ängste, die die Oberstufe mit sich bringt, sind noch sehr präsent. Andererseits stehen sie schon mitten in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung und konnten auch hier wichtige Erfahrungen sammeln, die sie nun wiederum an die Schüler weitergeben können. Sie übernehmen die Betreuung der Schüler und

unterstützen die Lehrkräfte an der Schule mit ihren Kenntnissen hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeit. Lehrer sollen über aktuelle Standards des wissenschaftlichen Arbeitens an Universitäten⁴ informiert werden, zudem werden die Lehrer durch die Leistungen der studentischen Betreuer entlastet und unterstützt. Von der professionellen Erfahrung der Lehrkräfte profitieren wiederum die Studenten, die in diesem Projekt Theorie und Praxis des Lehrerberufs verknüpfen können. Die Studenten erhalten auf diese Weise praktische Hinweise von den Experten aus ihrem späteren Berufsfeld.

Der Prozess wird von Anfang an von wissenschaftlichen Mitarbeitern der Universität begleitet und fachlich gestützt. In Fragen der Planung, Recherche, Organisation etc. werden die Schüler von den Lehramtsstudenten beraten. Die Studenten organisieren nach Einladung beteiligter Schüler, Lehrer und Studenten einen Tag des Austausches in Jena, zu dem die Schülergruppen über ihren aktuellen Stand berichten. Die Seminarfachgruppen und studentischen Betreuer geben und erhalten Feedback und nutzen die Gelegenheit, die wissenschaftlichen Experten zu kontaktieren. Das weitere Vorgehen wird geplant und strukturiert. Bis zur Fertigstellung der Arbeit erhalten die Schüler immer wieder Verbesserungshinweise. In Vorbereitung auf das Kolloquium erhalten die Schüler Haltungstraining und Kommunikationstraining. Dies beinhaltet eine Ideensammlung für die Abschlusspräsentation, zu der wieder alle Beteiligten eingeladen sind. Kurz vor dem Termin wird den Schülern ein Probekolloquium ermöglicht, welches auf Wunsch aufgezeichnet und präzise ausgewertet wird. Vom Beginn

⁴ An dieser Stelle sind alle weiterführenden Bildungseinrichtungen gemeint, die als Zugangsvoraussetzung eine Hochschulreife fordern, wie bspw. Fachhochschulen, Universitäten, Pädagogische Hochschulen.

der Themenfindung bis zum Abschluss des Kolloquiums werden die Schüler also umfassend betreut. Alle Beteiligten profitieren von dem Engagement sowie dem Wissens- und Erfahrungsschatz der Partner.

Das zweite Teilkonzept, das Schülertraining über Modulbausteine, erfolgt nach ähnlichen Zielvorstellungen. Studenten können erlangte Kenntnisse vermitteln, ihre Ideen bündeln und gemeinsam mit Schülern ausprobieren. Das Feedback, welches sie von jedem Schüler und den beobachtenden Lehrern nach dem Training erhalten, hilft die Unterrichtspraxis zu verbessern und sicherer im Umgang mit Schülern und Inhalten zu werden. Die Studenten haben dabei den Vorteil, dass sie trotz ihrer Lehrfunktion von den Schülern nicht als Lehrer wahrgenommen werden. Für sie gelten die Studierenden als jugendliche Experten, denen es gelingt, Wissen in lockerer Atmosphäre mit hilfreichen Übungen und hoher Praxisrelevanz anzubieten. Durch gezielte Schulung im Projektseminar sind die Studenten auf Fragen und Probleme der Schüler vorbereitet und können auf diese im Speziellen eingehen. Dies wird auch darüber gewährleistet, dass die Studenten nach der Idee des Teamteaching unterrichten. Zwei bis drei Studenten gestalten das Modul gemeinsam vor der Schülergruppe, um sich gegenseitig helfen und ergänzen zu können. Vor allem bei praktischen Übungen genießen es die Schüler, mindestens doppelte Aufmerksamkeit zu erfahren und Tipps von mehreren Personen zu erhalten. Studentische Erfahrungen können dabei vielperspektivisch weitergegeben werden. Nach dem Training geben sich die Studierenden Rückmeldung zu ihrem Unterrichtsverhalten. Im Rahmen des Seminars werden die Trainings im Ganzen ausgewertet und reflektiert. Dies führt zu einer kontinuierlichen Revision der Mo-

dulbausteine. Folgende wurden bzw. werden angeboten:

- Vermittlung von Softwarekenntnissen:
PowerPoint, Word, Excel
- Hinweise für die Teamarbeit:
Kommunikation, Motivationstraining
- Hinweise zur Organisation:
Berichtshefter/Konsultationen, Literaturrecherche, Zeitmanagement/Arbeitsplan
- Hinweise zum Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit:
Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit, Themenfindung/-formulierung, Hauptteil, Hinweise zur Einleitung und zum Schluss, Quellenarbeit, Thesen/Thesepapier
- Präsentationstechniken:
Kolloquium/Präsentation, Rhetorik
- Administrative Vorgaben:
rechtliche Grundlagen und Bewertungsrichtlinien

Ziel ist es, die Schüler in einem jeden Modulbaustein auf die Anforderungen des Seminarfachs vorzubereiten. Da die Seminarfachlehrer an den Modulen ebenfalls teilnehmen, können diese Gelegenheiten als persönliche Fortbildung gesehen werden.

Insgesamt ist auch dieses Teilkonzept von der Idee getragen, Schule und Universität, Schüler und Studenten, Lehramtsanwärter und Lehrer, Seminarfach und Wissenschaft einander näher zu bringen.

4. Forschungsgedanke

Angedacht ist, das Projekt SELF über eine umfassende Evaluation zu untersuchen. Es gilt Erfahrungen zu erheben, die zeigen, welchen Effekt die gezielte Unterstützung von Seminarfachschülern durch Experten

und Studierende der Universität hat. Dazu sind spezielle Evaluationsbögen vonnöten, die zahlreichen Anforderungen gerecht werden müssen. Dabei gilt es die beiden unterschiedlichen Teilkonzepte des Projektes zu berücksichtigen.

Teilkonzept Schülertraining Modulbausteine

Für die Evaluation des Schülertrainings gilt es einige Schwierigkeiten zu bewältigen. Zunächst ist die Zielgruppe festzulegen. Dies sind zum einen die Schüler, die an den Trainings in den Modulen teilnehmen, zum anderen sind es die Studierenden, die das Training vorbereitet haben und mit den Schülern durchführen. Darüber hinaus sollen auch die begleitenden Lehrer befragt werden, um fachliche und lehrpraktische Hinweise zu erhalten. Je nachdem, wie die Schülertrainings von den Schulen angefragt werden, können sie an einem Trainingstag, an einem Themennachmittag, zu einzelnen Terminen oder zu einem Kompaktkurs ablaufen. An einem Trainingstag⁵ werden verschiedene Module von den Schulen angefordert und die Schüler können sich entweder einwählen oder werden zugeteilt. Dabei laufen die einzelnen Bausteine parallel und mehrmals nacheinander. Für die Studierenden bedeutet diese Variante, dass sie fast einen ganzen Tag unterrichten, meist das gleiche Modul. Sie erfahren dadurch, wie unterschiedlich die Schüler auf die gleiche Vorbereitung reagieren, und lernen wiederum individuell auf die Schüler einzugehen. Für die Schüler ähnelt die Variante dem Schulalltag, an dem sie in verschiedenen Fächern in einem festgelegten Zeitrhythmus unterrichtet werden. Die Schüler am Ende eines solchen Tages

mit einem umfangreichen Fragebogen nach den Eindrücken zu befragen, die die einzelnen Module auf sie gemacht haben, wäre denkbar uneffektiv und unkonkret. Es gilt, gezielt nach dem Inhalt, den Übungen und der Vortragsweise zu beurteilen, um eine umfassende Rückmeldung zu erhalten und möglichst detaillierte Anhaltspunkte für Verbesserungen zu gewinnen. Der Umfang eines solchen Fragebogens darf die Schüler nicht überfordern, die zumeist in Feedbackkultur noch nicht geübt sind. Weiterhin ist darauf zu achten, dass die Schüler den Fragebogen schnell überblicken und in kurzer Zeit ausfüllen können. Der Wechsel zwischen den Modulen ist meist kurz und lässt den Schülern nur kleine Pausen. Diese sollen nicht durch das Lesen und Beantworten von umfassenden Rückmeldebögen ausgefüllt werden. Da die Vorbedingungen auf Schülerseite sehr heterogen sind, bspw. die Erwartungshaltung, das Vorwissen, die Motivation und das Interesse in Abhängigkeit von freier Wahl oder Zwangszuordnung zu einzelnen Modulen, ist die einheitliche Gestaltung eines Feedbackfragebogens diffizil. Weiterhin ist das Zahlenverhältnis der einzelnen Befragten zu berücksichtigen: je Modul nehmen zwischen zehn und dreißig Schülern teil und nach Möglichkeit ein Lehrer der Schule. Die Projektidee sieht vor, dass zwei bis drei Studierende die Trainings im Team durchführen, was wiederum bedeutet, dass der Fragebogen, welcher von Schülern und Lehrern auszufüllen ist, mehrere Personen und ihre Leistung beurteilen soll.

Diese Bedenken gelten auch für die anderen Durchführungsvarianten der Schülertrainings. An dieser Stelle seien die Varianten in ihren Unterschieden kurz dargestellt:

⁵ Eine Übersicht über bisherige Schülertrainings in Modulbausteinen an den verschiedenen Thüringer Schulen kann bei der Autorin erfragt werden.

Der Themennachmittag ist so konzipiert, dass ein Modul von mehreren Studentengruppen parallel durchgeführt wird. Dies ermöglicht, dass eine große Schülerzahl in einem Thema geschult werden kann. Als Beispiel kann hier der Modulbaustein Thesenpapier angeführt werden, der für alle Schüler in Vorbereitung auf das Kolloquium wiederholend durchgeführt wird. Bei der Rückmeldung zu einem solchen Themenachmittag werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Studentengruppen sehr deutlich. Diese Effekte gilt es bei der Auswertung der Fragebögen zu berücksichtigen.

Während des Methodentrainings in Klasse 10 bzw. 11 an Berufsschulen wird die Möglichkeit der Einzeltermine wahrgenommen. Dabei übernehmen Studenten die Unterrichtsstunde zu einem Themenbereich und decken ihn über die Durchführung eines Modulbausteins ab. Die Schüler erleben bei dieser Variante zu jedem Termin andere Studentengruppen. Bspw. findet ein Training zur Einleitung der Seminarfacharbeit statt, welches eine Studentengruppe durchführt. In der darauffolgenden Unterrichtsstunde wird ein Training zum Hauptteil durch eine andere Studentengruppe geleitet. Die Evaluation unterliegt den gleichen Einflüssen wie bei der Variante Trainingstag, mit dem Unterschied, dass die Einzeltermine in einem größeren zeitlichen Abstand gelegt werden. Dies ist von dem Unterrichtsrhythmus der Schule abhängig. Eine letzte bisher praktizierte Variante ist die des Kompaktkurses. Dabei werden thematisch ähnliche Modulbausteine zu einem Themenblock zusammengefasst und von einer Studentengruppe vor einer Schülergruppe präsentiert. Es findet kein Wechsel der Schüler- oder Studentengruppen statt. Die Dauer einer solchen Ver-

anstaltung erstreckt sich meist über mehrere aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden (45 min.), die als Block zusammengezogen sind. Pausen werden nach den Bedürfnissen der Schüler gelegt. Als Beispiel kann hier die Zusammenfassung der einzelnen Software-Modulbausteine PowerPoint, Word und Excel genannt werden. Die Rückmeldung eines solchen Schülertrainings ist relativ schwierig, da viele Inhalte (mehrere Module) bewertet werden sollen, die eine Studentengruppe präsentiert. Die Schüler haben zwar länger Zeit, sich an die Vortragsweise und die Unterrichtsform durch mehrere Studenten zu gewöhnen, sind aber daher weniger in der Lage, die einzelnen Module in den Kommentaren zu trennen.

Unabhängig von den Unterrichtenden und der Trainingsvorbereitung sind die Voraussetzungen in den Schulen sehr unterschiedlich. Während einige Schulen ein Computerkabinett zur Verfügung stellen können, welches alle technischen Raffinessen und mehrere Datenverarbeitungsprogramme für Schüler und Studenten bietet, können andere Schulen nur eine Mindestausstattung gewährleisten. Für die Trainings sind viele Räume von Vorteil, die nicht immer zur Verfügung gestellt werden können. In einigen Unterrichtsräumen können Bänke und Stühle verstellt werden, in anderen sind sie fest installiert und bieten weniger Freiraum, der möglicherweise für praktische Übungen gebraucht werden würde. Je nach Ausstattung und räumlichen Gegebenheiten müssen die Studierenden ihre Unterrichtsweise und das Modul anpassen. Weiterhin ist zu bedenken, dass sich die Schüler in sehr unterschiedlichen Altersstufen bewegen können: so sind Schüler, die ein Modultraining in der 10. Klasse erhalten, jünger und im Seminarfach unerfahrener, als Zwölf-

oder Dreizehntklässler, die kurz vor ihrem Kolloquium und damit dem Abschluss des Seminarfachs stehen. Berufsschüler können durchaus älter als die Studierenden sein, was bei der Einschätzung eine Rolle spielen könnte.

Derartige Faktoren erschweren die Erstellung eines einheitlichen Messinstruments. Daher konnten bisher nur Versuchsformen angewandt werden. Gemeinsam mit den Studierenden entstand ein schülerfreundlicher Vordruck, der sich auf die Kriterien *Vortragsart*, *Inhalt* und *Übungen* beschränkt. Über das Ankreuzen von Smileys⁶ können die Schüler in einem ersten Schritt Rückmeldung über das besuchte Modultraining geben. Dabei unterscheidet der Feedbackzettel drei Kategorien. Der lächelnde Smiley impliziert eine positive, der unzufriedene Smiley eine negative Rückmeldung. Um eine indifferente Haltung zu ermöglichen, wurde ein neutraler Smiley abgedruckt. In einem zweiten Schritt ermöglichen Freizeilen eine Wortmeldung. Die Schüler können jedes besuchte Training über einen solchen Bogen direkt im Anschluss der Veranstaltung rückmelden. Bei der Variante des Kompaktkurses wird je Kurs nur ein Bogen ausgeteilt, da die Module miteinander verknüpft werden. Das Ausfüllen des Feedbackzettels ist freiwillig, anonym und kurzweilig. Die Bögen werden in kleine Boxen geworfen, ähnlich dem Wahlurnenprinzip. Bisher liegen 1232 dieser Evaluationsbögen im Versuchsstadium vor. Die Aufgabe der Studierenden ist es, nach Abschluss des Trainings die Zettel zu lesen und aus ihrer Sicht eine schriftliche Einschätzung zu formulieren. Die Lehrer, die an den Trainings teilgenommen haben, werden ebenfalls um Rückmeldung

gebeten. Bisher ist die Form der Erhebung dieser noch nicht festgelegt, da die meisten Rückmeldungen in mündlicher Form an die Studierenden gerichtet werden. Für eine schriftliche Form konnten die Lehrer nicht begeistert werden, da sie meist nicht das gesamte Training besuchen können und zwischen den Modulbausteinen wechseln. Sie erhalten nur kurze Einblicke und wollen daher kein umfassendes Feedback in schriftlicher Form abgeben. Erste Versuche mit der Verschriftlichung des mündlichen Feedbacks liegen vor. Bei einer Auswertungsrunde mit allen Studierenden des Trainings, Seminarfachlehrern und Vertretern der Schulleitung wurden die mündlichen Rückmeldungen durch die betroffenen Studenten notiert. Diese Praxis widerspricht den Gütekriterien, denen eine Erhebung gerecht werden sollte. Bisher ist diese Form als Basis gedacht, gemeinsam mit den Studenten an einem geeigneten Rückmeldungsinstrument für Lehrer zu arbeiten.

Die Evaluationsbögen dienen vornehmlich dem Zweck, den Studenten Rückmeldung für ihre Lehrpraxis zu geben. Vor allem die Schüler sind dabei recht kritisch und bemängeln im Studium häufig außer Acht gelassene Auffälligkeiten, wie z. B. Sprache (undeutlich, zu leise, Soziolekt, Dialekt, auffällige Wortwiederholungen ...), Kleidungsstil, Zusammenarbeit der Referenten, Haltung, Materialaufbereitung, Probleme mit der Technik, Zeitnutzung oder Verteilung der Redeanteile. Diese Hinweise sind für die Studierenden äußerst wertvoll und sind eine immense Hilfestellung zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen. Dies wird von den Studierenden dankbar zur Kenntnis genommen.

⁶ Smileys bezeichnen die grafische Nachbildung eines Gesichtsausdrucks, der eine Stimmung impliziert.

Die Feedbackzettel dienen allerdings auch der fachlichen Verbesserung der Module. Die Projektleitung liest ebenfalls alle Rückmeldungen und wertet sie gezielt hinsichtlich der inhaltlichen Verbesserungsanregungen aus. Im Seminargespräch werden alle Kommentare und Anregungen zusammengetragen und ausgewertet. Die Schülertrainings werden kritisch reflektiert und die Modulbausteine weiterentwickelt. Abschließend kann gesagt werden, dass die Schülertrainings von allen Beteiligten als Bereicherung gesehen werden. Die Möglichkeiten, die dieses anpassungsfähige Projekt bietet, werden von Schülern, Lehrern und Studenten sehr geschätzt und dankend angenommen. Die Weiterentwicklung der Forschungs idee wird im Ausblick konkretisiert.

Teilkonzept

Betreuung der Seminarfachgruppen

Dieses Teilkonzept ist in seinen Effekten auf die gezielte Studienvorbereitung der Schüler und die Praxisausbildung der Studierenden zu untersuchen, denn diese beiden Parteien sind die stärksten Profiteure. Die Experten der Universität als Partner für die Seminarfacharbeit zu haben, sollte einen Vorteil bei der Vorbereitung auf ein Studium und das Erlernen der wissenschaftlichen Arbeitstechniken haben. Ob diese Annahme den Tatsachen entspricht, soll umfassend erhoben werden. Weiterhin gilt es zu eruieren, ob die Studierenden, die eine Schülergruppe als Fachbetreuer unterstützen, eine positive Entwicklung auf die eigenen Lehrerkompetenzen nehmen. Zum einen ist davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit dem neuen Fach zu einem Zuwachs der Sachkompetenz in diesem Bereich führt und somit zu mehr Expertise. Unterrichtsrelevante

Personenmerkmale und Orientierungen sollten intensiviert werden. Zum anderen gilt es diagnostische Kompetenz und Standards des Lehrerhandelns zu qualifizieren (vgl. Helmke, 2009). Über die regelmäßige Einschätzung und Rückmeldung zur Schülerleistung kommen die Studierenden in die Lage, eine Leistung realistisch bewerten zu können, da die Studenten in regelmäßigen Austausch mit Seminarfachlehrern und Schulpädagogen der Universität treten.

Ein Erhebungsinstrument für diese Effekte muss daher an beide Zielgruppen angepasst werden, sollte aber möglichst einheitliche Elemente aufweisen, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Weiterhin gilt es Erfahrung der Experten und der Lehrer zu erfragen. Auch für diesen Zweck muss ein geeignetes Messinstrument entwickelt werden. Insgesamt sind dabei die heterogenen Bedingungen und Anforderungen seitens der Lehrer der verschiedenen Schulen zu beachten, die die Betreuung maßgeblich beeinflussen. Diese Unterschiede zeigen sich bereits bei der Themenformulierung. Während einige Schulen den Schülern den Freiraum gewähren, einen weitgefassen Themenentwurf abzugeben, mit der Recherche zu beginnen und während des Prozesses der Erstellung das Thema zu präzisieren, wollen andere konkrete Themen bereits im Vorhinein. Die Betreuung muss daraufhin gewährleisten, dass die Schüler einen möglichst plastischen Eindruck von dem möglichen Thema erhalten, welches zur Bearbeitung steht. Dabei müssen die Studierenden gut informiert und strukturiert vorgehen. Sie sollten bei den Schülern die Ideen zur Umsetzung entwickeln. In den anderen Fällen können sich die Schüler selbst in das Thema vortasten und ausprobieren. Eine Entscheidung wird erst später

von ihnen verlangt. Damit haben die betreuenden Studierenden die Aufgabe, den freien Sondierungsprozess zu begleiten und den Blick der Schüler möglichst offen zu halten.

Die ersten Schülergruppen, die ihre Seminarfacharbeit mit Betreuung durch Studierende erfolgreich abgeschlossen haben, legten ihr Abitur 2010 ab. Von diesen Schülern liegen konservierte Erfahrungsberichte vor. Der vergangene Zeitraum kann als Pretest bezeichnet werden, in dem erste relevante Aspekte herauskristallisiert werden konnten. Nun, da bekannt wurde, wohin das Augenmerk zu lenken ist, kann mit der Entwicklung eines geeigneten Messinstruments begonnen werden.

Bisher liegen die Erfahrungsberichte als formlose Schreiben vor. Die betreuten Schüler bewerten das Projekt im Rückblick sehr positiv und erkennen die Leistungen der Studierenden und die Hilfen der Experten an. Vor allem bei der Eingrenzung des Themas, gezielter Literaturarbeit und Strukturierung der Arbeit konnten die angehenden Lehrer die Schüler beraten. Die Rückmeldung der Seminarfachlehrer zeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität sehr fruchtbar, aber kompliziert ist. Die Lehrer sind in ihrer langjährigen Erfahrung sehr festgelegt, was ihre Vorstellungen bezüglich der möglichen Leistungen anbelangt. Durch Experten der Universität soll ihr Blick für Neues geöffnet werden. Diese Impulse werden nicht immer mit Wohlwollen aufgenommen. Dennoch können von den Wissenschaftlern nur Anreize gegeben werden. Die Distanz zwischen Lehrerexpertise und Forschungsexpertise wird von beiden Seiten respektvoll

gewahrt. Die Studenten können den Schülern nur Empfehlungen geben. Die Umsetzung obliegt allein den Schülern.

5. Ausblick

Im Folgenden soll ein Ausblick für die beiden Partner des Projektes SELF gegeben werden. Zum einen stehen sich Schule und Universität gegenüber, zum anderen die an Schule und Universität Beteiligten. Im Folgenden sollen noch einmal konkrete Ideen zur Weiterentwicklung des Projektes skizziert werden.

Schule

Über das Teilkonzept der Betreuung von Seminarfachgruppen kann für Schüler eine intensive fachliche Unterstützung durch die Studenten und Experten gewährleistet werden. Sie kommen sehr früh in Kontakt mit Wissenschaft und Forschung und erhalten dahingehend Informationen „aus erster Hand“, welche auf aktuellstem Stand sind. Beispiele aus laufender Forschung, welche noch in keinem Lehrbuch zu finden sind, können in die Arbeit aufgenommen werden. Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens werden den Schülern ebenfalls in aktuellster Form vorgeführt. Auf diese Weise lernen die Schüler die Universität als Bildungsinstitution, aber auch als Organisation in ihrer Struktur besser kennen als bei den inzwischen üblich gewordenen HSI, HIT oder STET⁷. Die Schüler erfahren persönliche Betreuung, die ihnen zeigt, dass Professoren und Doktoren durchaus zu Kommunikation bereit sind und Interessenten sehr offen gegenüber treten. Schüler bauen auf diese Weise Vorurteile und Hem-

⁷ Hochschulen und Universitäten bieten Tage der offenen Tür an, zu denen sich Schüler und Studenten über die Studienangebote informieren können. Diese werden bspw. HSI oder HIT (Hochschulinformationstag) genannt. Darüber hinaus werden oftmals Studieneinführungstage (STET) angeboten, die ebenfalls der ersten Information zur Orientierung und Studienorganisation dienen.

mungen ab. Der fachliche Kontakt könnte zu einer möglichen Begabtenförderung durch die Universität ausgebaut werden.

Über das Teilkonzept der Schülertrainings über Modulbausteine kann eine Optimierung des Methodentrainings erreicht werden. Der Unterricht wird für Studierende geöffnet und Schüler werden nicht nur durch die Lehrperson allein unterrichtet. Verschiedene Richtungen, an die Methodenausbildung heranzugehen, werden eröffnet und wissenschaftliches Arbeiten praxisnah vermittelt. Schüler erfahren durch die Studierenden, dass die Kenntnisse nicht nur partielle Relevanz besitzen, sondern langfristig von Vorteil sind, wie bspw. für das studentische Arbeiten. Die auf die Weise geförderte Transparenz führt langfristig zu einer besseren Reputation des Faches. Mangelnde Transparenz und fehlender Praxisbezug waren Kritikpunkte der Schüler am Methodentraining, wie die durchgeführte Erhebung in ihren einzelnen Teilstudien zeigen konnte. Die stetige Verbesserung der Modulbausteine kann zu einer Praxishandreichung (Übungsbuch) für Schüler ausgebaut werden, denn für die Umsetzung der Module entstanden zahlreiche schülerfreundliche Materialien durch die Lehramtsstudierenden.

Der Seminarfachlehrer hat über beide Konzepte des SELF-Projektes die Gelegenheit, der Schulpädagogik und ihrem Forschungsgegenstand aus seiner Lehrpraxis wieder näher zu kommen. Nach dem Referendariat, welches mit dem zweiten Staatsexamen abschließt, oder nach dem Diplom⁸ endete in den meisten Fällen der Kontakt zur Universität/Pädagogischen Hochschule. Das Projekt ermöglicht die Wiederaufnahme dieses Kontakts und somit eine fachliche

Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit. Darüber hinaus nähern sich Experten (Lehrer) und Novizen (angehende Lehrer) in einer ungezwungenen Form an. So entstehen Netzwerke, die es aufrecht zu erhalten und auszubauen gilt. Studierende profitieren von der fachlichen Erfahrung der zukünftigen Kollegen, Lehrer profitieren von den neuen, unverbrauchten Ideen und dem Enthusiasmus der Studenten.

Die Schule könnte von einer gesicherten Fachausbildung für Seminarfachlehrer profitieren. Da es bisher keine Seminarfachlehrerausbildung gibt, könnte die intensive Arbeit der engagierten Studierenden zu einer Zusatzqualifikation ausgebaut werden. Diese bietet eine einheitliche Basis, das Seminarfach unterrichten zu können. Die Studierenden könnten dann ihre erlangte Expertise in die Umsetzung des Faches an den Schulen einbringen und das Seminarfach auf diese Weise stärken. Über die Kontakte im Projekt entsteht ein ausgeweitetes Netzwerk, welches die Zusammenarbeit mehrerer Schulen im Seminarfach ermöglicht. Kolloquien könnten über die Grenze der Schule hinaus präsentiert oder probate Ideen zur Gestaltung des Methodentrainings ausgetauscht werden. Die Nutzung der Netzwerkkontakte ist in mannigfaltiger Weise möglich und bietet für alle Fachbereiche – auch außerhalb des Seminarfachs – Chancen zur Öffnung der Schule.

Im Zuge des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ in Thüringen, wäre es denkbar, dass die zukünftige Schule hinsichtlich der Personalentwicklung höhere Mitbestimmung und Entscheidungsgewalt erhält. Das Projekt ermöglicht, bereits die Lehramtsstudierenden kennen zu lernen, bevor sie bewusst als Referenda-

⁸ Lehramtsstudierende, die ihren Studienabschluss in der ehemaligen DDR absolvierten, erhielten ein Diplom.

re/Lehrantsanwarter von der Schule ausgewählt werden.

Universität

Die Studierenden können über das Projekt SELF ihre Lehrerkompetenzen weiterentwickeln. Die KMK definiert vier Schlüsselkompetenzen für das Lehrerhandeln. Diesen Kompetenzbereichen sind die einzelnen Lehrerkompetenzen zugeordnet, die über das SELF-Projekt bei den Studierenden gezielt gefördert werden sollen. Der Bereich *Unterrichten*⁹ wird vor allem über die Schülertrainings ausgefüllt. Die Studenten erstellen die Modulbausteine selbst und führen die Trainings als Lehrende durch. Dabei motivieren sie die Schüler, sich mit den Lerninhalten auseinander zu setzen und empfohlene Übungen durchzuführen. Die Entwicklung von Interesse und Lernfreude durch die studentische Vermittlungsweise steht im Vordergrund. In der Betreuung von Seminarfachgruppen begleiten sie die Schüler, geben gezielt Hinweise und Tipps, helfen und motivieren zur selbstständigen Arbeit. Der Bereich *Erziehen*¹⁰ bedeutet für die Studierenden, sich der eigenen Vorbildwirkung bewusst zu werden. Sie begleiten die Schüler auf dem Weg des Seminarfachs; je nach Teilkonzept des Projektes punktuell oder langfristig. Sie geben aus ihrer Perspektive lebenspraktische Erfahrun-

gen weiter, bspw. aus ihrer eigenen Zeit als Schüler im Seminarfach¹¹ oder aus der Studienzeit. Dieser Austausch profitiert von der altersmäßigen Nahе zwischen Schüler und Student. Auf dieser Basis helfen die Studierenden Schülern selbstständig Lösungsansätze zu finden, bspw. bei Problemen in der Gruppe. Weiterhin werden die Studierenden in die Lage versetzt, neue Ideen einzubringen und die Modulbausteine weiterzuentwickeln bzw. die Betreuung der Schülergruppen individuell zu gestalten und zu verbessern. Dies ist dem Bereich *Innovieren*¹² zugeordnet. Die Studenten arbeiten jedoch nicht nur an der inhaltlichen Weiterentwicklung: sie suchen den Kontakt zu Schülern und Lehrern und bitten um Rückmeldungen. Sie sind offen für Feedback und Verbesserungshinweise, mit denen sie an sich selbst arbeiten können. In der Betreuung der Seminarfachgruppen reden sie mit den Schülern und hinterfragen deren Entscheidungen bezüglich der Teilleistungen, die ebenfalls von den Studenten eingeschätzt werden. Diese Einschätzungen begründen die Studierenden vor den Schülern und treten dazu auch in den Diskurs mit den Experten für Lehre aus Schule und Universität. In den Schülertrainings geben die Studenten ebenfalls gezielt Rückmeldung an die Schüler über den Leistungsstand. Dazu erhalten die Schüler

⁹ „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2004, S. 7); „[...] unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.“ (ebd., S. 8); „[...] fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.“ (a. a. O.).

¹⁰ „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.“ (KMK, 2004, S. 9); „[...] vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (a. a. O.); „[...] finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.“ (ebd., S. 10).

¹¹ Am Projektseminar teilnehmende Studenten kommen aus der gesamten Bundesrepublik und haben Erfahrungen mit dem Seminarfach oder im Bereich der Besonderen Lernleistung in Form von Facharbeiten und/oder Präsentationen.

¹² „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.“ (KMK, 2004, S. 12); „[...] verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.“ (a. a. O.); „[...] beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.“ (ebd., S. 13).

Hinweise, wie Übungsideen, um mögliche Defizite ausgleichen zu können, wie bspw. Unsicherheit beim Sprechen vor Publikum, Fehler in der Zitation, Formulierung der Thesen etc. Dies geschieht individuell. Nach den durchgeführten Trainings schätzen die Studenten ein, ob die Variante des Modulbausteins effektiv war. In Vorbereitung auf weitere Trainings erfolgt dann eine Anpassung. Diese kann ggf. auch während der Durchführung geschehen, was eine hohe Flexibilität auf Seiten der lehrenden Studenten fördert und fordert. Damit wird der Kompetenzbereich *Beurteilen*¹³ erfüllt.

Insgesamt kann das Projekt SELF beginnen, die von der KMK geforderten Lehrkompetenzen bereits bei den Studierenden zu entwickeln und zu fördern. Dies kann als wertvolle Ergänzung für das Lehrstudium gesehen werden. Neben dem Zuwachs an Expertise ist der Kontakt zu zukünftigen Arbeitspartnern in den Schulen ein positiver Effekt des Projektes. So können auch die Studierenden von entstehenden Netzwerken profitieren, bspw. bei der Suche nach Praktikumsstellen.

Die Experten der Universität haben direkten Kontakt zur Schulwirklichkeit und können theoretische Erkenntnisse in der Praxis beobachten. Im Bereich der Schulpädagogik können die Kontakte zu Forschungsprojekten und Studien ausgebaut werden. Es entstehen möglicherweise günstige Voraussetzungen für neue Drittmittelprojekte. Eine Zusatzqualifikation für Seminarfachlehrer könnte ein erster Schritt in eine spezielle Fachausbildung sein, die sich in das Jenaer Modell der Lehrerbildung eingliedern ließe. Für die Lehramtsstudenten wäre dann die Möglichkeit geschaffen, zusätz-

lich zum Praxissemester und den schulpraktischen Übungen, in und an Schule tätig zu werden. Vor allem die Betreuung einer Seminarfachgruppe gewährleistet eine langfristige Partnerschaft, da die Begleitung über anderthalb Jahre angelegt ist. Studenten erhalten damit nicht nur einen kurzen Einblick in Schulwirklichkeit.

Ein weiterer Vorteil des Projektes und der dadurch entstehenden Netzwerke ist die Anwerbung neuer Studenten für die Universität. Durch die enge Bindung, die während der Betreuung zwischen Studenten und Seminarfachgruppe entsteht, erfahren die Schüler auch eine besondere Nähe zur Universität Jena. Dies könnte ihre Entscheidung für einen Studienort nach dem Abitur zu Gunsten der Friedrich-Schiller-Universität beeinflussen.

Projektweiterentwicklung

Zur Weiterentwicklung des Projektes liegen zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Beitrages konkrete Ideen vor, an deren Umsetzung teilweise bereits gearbeitet wird: Beispielsweise findet seit zwei Jahren eine enge Kooperation mit dem Umweltamt Erfurt statt.

Weiterhin wird an einem digitalen Bewertungsraster für die einzelnen Teilleistungen im Seminarfach gearbeitet. Wissenschaftler und Lehrer sollen dabei gemeinsam nach aktuellen Standards der Diagnostik und schulischen Anforderungen das Bewertungssystem transparent gestalten. Es soll als Hilfsinstrument für Seminarfachlehrer angeboten werden, um die Zensierung im Seminarfach überschaubarer und verständlicher zu machen. Der dringende Bedarf in diesem Bereich, den Schüler und

¹³ „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.“ (KMK, 2004, S. 11); „[...] erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.“ (a. a. O.).

Studenten gleichermaßen benannt, wurde über die Auswertung der benannten Stelle festgestellt.

Weiterhin könnten Studierende im Rahmen des SELF-Projektes ihre Abschlussarbeit zur Betreuung von Seminarfachgruppen verfassen und dabei eigene Forschungsfragen anstellen. Die erste Arbeit im Rahmen des ersten Staatsexamens wurde schon fertiggestellt, eine weitere ist in der Entstehung. Eine wünschenswerte Entwicklung des Projektes wäre es, den aktiv teilnehmenden Studenten, die an der Umsetzung beider Teilkonzepte des Projektes beteiligt waren, einen Qualifikationsnachweis zu ermöglichen. Vor allem die Betreuung einer Seminarfachgruppe über anderthalb Jahre stellt eine große Herausforderung und Zusatzbelastung für Studenten dar. Dieser Würdigung zu verleihen und darüber hinaus eine Zertifizierung zu schaffen, ist eines der Ziele der Projektleitung.

In dem umfangreichen und vielseitigen Projekt entstehen zahlreiche schülerfreundliche Materialien, die durch die Schülertrainings auf Praxistauglichkeit geprüft werden konnten. Gemeinsam mit den Ideen und Erfahrungen aus der begleitenden Betreuung der Seminarfachgruppen könnte ein ausführlicher Praxisband für das Seminarfach entstehen, der sowohl Schülern als auch Lehrern eine Hilfe ist.

Bei aller Euphorie, die das SELF-Projekt bei den Beteiligten wecken konnte, ist jedoch zu erwähnen, dass ein solches Projekt nur bestehen kann, wenn die Projektleitung langjährige Erfahrung und Einblicke in allen Bereichen hat: Unterrichtserfahrung, Lehrererfahrung, wissenschaftliche Expertise und Forschungsgeist sind nur Teilvoraussetzungen für das Gelingen und die erfolgreiche Weiterentwicklung eines solch umfassenden Projektes. Schulische und universi-

täre Gegebenheiten müssen bekannt und verstanden worden sein, Kontakte in beide Bereiche stabil und belastbar und Interesse an progressiver Entwicklung vorhanden sein, um dem Spagat zwischen Schule und Universität gerecht werden zu können. Als Lehrer und Wissenschaftler gilt es in beide Richtungen glaubhaft und engagiert zu sein.

Eine erfolgreiche Weiterführung dieses Projektes ist nur durch eine finanzielle und personelle Unterstützung durch das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und die Universität Jena.

Literatur:

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [22.09.2009].

Start der Thüringer Gemeinschaftsschulen. Erste Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung

1. Einleitung

Die Thüringer Gemeinschaftsschule (TGS) wurde mit der Änderung des Thüringer Schulgesetzes vom 20.12.2010 als neue Schulart gesetzlich verankert. Zum Schuljahr 2011/2012 sind erstmals vierzehn Schulen als TGS eingerichtet worden. Bundesweit nimmt der Freistaat Thüringen damit neben Schleswig-Holstein und Berlin eine Vorreiterrolle ein; weitere Bundesländer, wie Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, folgten bereits. Zudem gibt es eine Vielzahl an Schulversuchen, Pilotprojekten und Reformplänen, die auf längeres gemeinsames Lernen, individuelle Förderung und Kompensation von Bildungsungleichheiten ausgerichtet sind. Feststellbar für die Bundesrepublik insgesamt ist ein Trend zu einer pragmatischen Bildungspolitik, die den Willen der Schulen und Eltern sowie kommunale und regionale Erfordernisse stärker als in der Vergangenheit berücksichtigt. Es führt, wie in Thüringen gesetzlich geregelt, zu einer höheren Akzeptanz der Gemeinschaftsschulen, wenn diese im Konsens aller Beteiligten errichtet werden, verschiedene Organisationsstrukturen zulassen und dem Erhalt

der Bildungslandschaft dienen. Zugleich stellt das Lernen in heterogenen Gruppen, d.h. der Umgang mit Schülern¹, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, eine enorme pädagogische Herausforderung dar.

Die Forschungsgruppe Schulevaluation der TU Dresden – unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Melzer – hat vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) den Auftrag erhalten, die wissenschaftliche Begleitung der TGS durchzuführen und dabei neben einer Evaluation auch Impulse für ihre Weiterentwicklung zu geben. Voraussetzung dafür ist eine möglichst objektive Klärung der Ausgangsbedingungen der Gemeinschaftsschulen, an denen ihre weitere Entwicklung über einen längeren Zeitraum gemessen und beurteilt wird. Um die Fairness des Vergleichs zu sichern, werden u. a. Regelschulen und Gymnasien mit ähnlicher Ausgangslage (Vergleichsschulen) in die Untersuchung einbezogen und für jede einzelne Schule die spezifische Ausgangssituation ermittelt. So besteht für Schulen, die sich mit Beginn der TGS den damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen erstmals systematisch stellen, eine ganz andere Ausgangsposition

¹ Auch wenn im Folgenden aufgrund der Übersichtlichkeit nur die männliche Form angegeben wird, soll natürlich die weibliche Form immer mitgedacht werden.

als für andere, die bereits seit Jahren nach reformpädagogischen Konzepten arbeiten; auch haben es Schulen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von Familien aus bildungsfernen Schichten – wie in bildungswissenschaftlichen Studien hinreichend belegt – viel schwerer, pädagogische Erfolge zu erzielen, wenn man die Schülerleistung als Maßstab nimmt. Diese unterschiedlichen Startbedingungen berücksichtigen wir in unserem Evaluationsansatz, insofern ist auch der Hinweis wichtig, dass die hier vorgelegte Darstellung erster Ergebnisse eher den Ausgangspunkt der Schulen markiert als eine Beurteilung ihres Erfolges ermöglicht – dieser lässt sich erst im Längsschnitt an der weiteren Entwicklung festmachen.

Die neue Schulart ist im Freistaat Thüringen so konzipiert, dass die Schüler „über die Klassenstufe 4 hinaus weitgehend in einem gemeinsamen Bildungsgang und [...] entsprechend ihrer Leistungsmöglichkeiten, Begabungen und Interessen im vorwiegend binnendifferenzierenden Unterricht individuell gefördert [werden]“ (Thüringer Schulgesetz § 6a). Neben „dem Ziel einer

bestmöglichen individuellen Förderung aller Schüler“ (Thüringer Schulordnung § 147a) ist „deren ganzheitliche Kompetenzentwicklung“ (ebd.) von zentraler Bedeutung. Die individuelle Förderung und ganzheitliche Kompetenzentwicklung aller Schüler bilden somit die Hauptkriterien der wissenschaftlichen Begleitung der Thüringer Gemeinschaftsschule. Schulkulturelle und schulstrukturelle Gegebenheiten einer jeden TGS werden vor dem Hintergrund dieser beiden Kriterien reflektiert.

Alle zehn staatlich geführten Thüringer Gemeinschaftsschulen (Schuljahr 2011/2012) wurden als „Untersuchungsschulen“ in das Setting der wissenschaftlichen Begleitung aufgenommen.² Tabelle 1 gibt einen Überblick der zehn Untersuchungsschulen.

Fünf der zehn Gemeinschaftsschulen gehen aus Schulen hervor, welche ein methodisch didaktisches Konzept verfolgen, das sich aus der Reformpädagogik bedient. Neben der Montessori-Pädagogik ist insbesondere das Jenaplan-Konzept dominierend. Unter diesen Schulen weist die TGS Weimar die Besonderheit auf, aus einer Grundschule

² Fünf der zehn Untersuchungsschulen nahmen bereits im Jahr der Pilotphase zur Gemeinschaftsschule (Schuljahr 2010/11) an der Schülerbefragung teil und waren deshalb formal noch Regelschulen. Wenn künftig in diesem Artikel von der TGS die Rede ist, handelt es sich jeweils um die zehn Untersuchungsschulen mit den Befragungszeitpunkten: Schuljahr 2010/11 (Status als „Pilotschule“) sowie 2011/12.

Tabelle 1: Untersuchungsschulen

Thüringer Gemeinschaftsschule	Schulnummer
„Kaleidoskop“ Jena, Staatliche Gemeinschaftsschule Jenaplan-Schule Lobeda	45104
Staatliche Gemeinschaftsschule Rodeberg OT Struth	45417
Jenaplan-Schule Suhl, Staatliche Gemeinschaftsschule	45134
Montessorischule Jena, Staatliche Gemeinschaftsschule	45098
Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar	45163
Staatliche Gemeinschaftsschule Hüpstedt „Dünwaldschule“	45420
Brückenschule Aschara, Staatliche Gemeinschaftsschule	45433
Lobdeburgschule Jena, Staatliche Gemeinschaftsschule	45090
Staatliche Gemeinschaftsschule Bürgel	45853
Staatliche Gemeinschaftsschule Tanna	45913

hervorzugehen. Die TGS „Kaleidoskop“ in Jena ist eine Neugründung. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Genese und Traditionen kann davon ausgegangen werden, dass die TGS hinsichtlich der schulkulturellen Dimensionen im Vergleich zu den Regelschulen und Gymnasien sehr heterogen sind.

Die Instrumente der wissenschaftlichen Begleitung umfassen qualitative und quantitative Verfahren: u. a. Expertengespräche mit den Schulleitern, Dokumentenanalysen und Schülerbefragungen. Fokus der vorliegenden Analyse ist eine erste Standortbestimmung der TGS aus Sicht der Schüler. Dazu werden ausgewählte Skalen, die für die TGS eine besondere Relevanz haben, wie ‚Schulische Partizipation‘, ‚Individuelle Förderung‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘, exemplarisch vorgestellt.

Die schulischen Partizipationsmöglichkeiten von Schülern stellen deswegen ein generell wichtiges Reformkriterium dar, da laut Forschungsstand ein hohes Ausmaß schulischer Mitbestimmung mit einer positiven Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen (bspw. Dittrich 2008) sowie einer deutlich höheren Zufriedenheit (Mortimore 1998) und intrinsischen Motivation (Csikszentmihalyi & Rathunde 1992) einhergeht.

Die ‚Individuelle Förderung‘ wird zwar zum Teil als schil-

lender Begriff und „Heilsbringer“ moderner Schulpädagogik diskreditiert, ist aber als Schlüssel für den pädagogischen Umgang mit heterogenen Lerngruppen unverzichtbar, um weitgehende Chancengleichheit und mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen (Lehmann 2008). So ist das Hauptziel der Etablierung der Thüringer Gemeinschaftsschule folgerichtig die Öffnung des Unterrichts und die individuelle Förderung aller Schüler (Thüringer Schulordnung § 147a).

„Unter individueller Förderung kann man alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern verstehen, die mit der Intention erfolgen [...] das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzung, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze & Solzbacher 2008, S. 309). Es gilt, den Schülern einen individuellen Lernzugang anzubieten, so dass sie sich selbst orientieren und selbstständig lernen können. Mit der Anforderung eines derartigen selbstgesteuerten Lernens stehen ebenso die sozialen Kompetenzen, wie die Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002), in Verbindung.

Selbstwirksamkeit wird als das „Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen, Schwierigkeiten aus eigener Kraft meistern zu können“ (vgl. Jerusalem et al. 2009, S. 6) bezeichnet. Es ist bekannt, dass die Selbstwirksamkeit auf vielfältige Weise positiv beeinflusst werden kann (Bandura 1997; Zimmerman 2000). Selbstwirksamkeit steht in Verbindung mit einem höheren schulischen Interesse, höherer Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, allgemeiner Zufriedenheit und psychischer, physischer und sozialer Gesundheit (Jerusalem

et al. 2009).

Wir haben mit ausgewählten Skalen untersucht, inwieweit es der TGS bereits gelingt, eine Schulkultur mit den entsprechenden schulkulturellen und didaktischen Schwerpunkten zu etablieren – es gibt keine Untersuchungsmethode, die dazu besser geeignet wäre als die Erhebung der Erfahrungen von Schülergruppen.

Die Ausgangssituationen der TGS wird im Folgenden für die Inhaltsbereiche ‚Schulische Partizipation‘, ‚Individuelle Förderung‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘ der Schüler dargestellt, unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schülerschaft reflektiert und mit den Werten von Regelschulen und Gymnasien verglichen. Weiterhin soll überprüft werden, ob die Befunde in den ausgewählten Variablen für die TGS erwartungsgemäß deutlich heterogener als die der Vergleichsschulen ausfallen.

2. Methodik

In den zehn Thüringer Gemeinschaftsschulen sowie den 13 Vergleichsschulen (davon neun Regelschulen und vier Gymnasien) haben insgesamt 1.599 Schüler der 5., 7. und 9. Klassenstufe an der Schülerbefragung teilgenommen. Die als Onlineerhebung konzipierte Befragung fand an 13 Schulen im März/April 2011 statt; an weiteren zehn Schulen wurde die Befragung im März 2012 durchgeführt. Der Fragebogen wurde seitens des TMBWK datenschutzrechtlich geprüft. Die Beteiligung an der Untersuchung war freiwillig und anonym und für die zu befragenden Schüler musste eine Einverständniserklärung der Eltern vorliegen. Der genutzte Schülerfragebogen deckt vielfältige Bereiche der Schulkultur, des Lehrens und Lernens sowie Hintergrundvariablen (aus den Bereichen Familie, Freizeit und

Peers) der Schüler ab. Zu einem gewissen Teil basiert der Fragebogen auf dem Instrumentarium einer Befragung der Weltgesundheitsorganisation (WHO), welche im Jahr 2010 für Thüringen repräsentativ durchgeführt wurde. An jener WHO-Studie, „Health Behaviour in School-Aged Children“ (HBSC), hatten damals 53 Thüringer Regelschulen und Gymnasien mit insgesamt 4.787 Schülern teilgenommen.³ Die HBSC-Studie liefert uns für die Skalen im TGS-Fragebogen, die in beiden Befragungen eingesetzt worden sind, repräsentative Referenzwerte für Thüringen, so dass die Ergebnisse der Gemeinschaftsschulen für zahlreiche schulstrukturelle sowie schulkulturelle Variablen in diesem Zusammenhang eingeordnet und bewertet werden können.

Die Rücklaufquote der Befragung beläuft sich innerhalb der Schüler der TGS auf 73,1%. Bei den Vergleichsschulen ist der Rücklauf mit 71,2% unwesentlich niedriger. In der Literatur (bspw. Simonson 2009) wird zumeist von einer höheren Rücklaufquote im Rahmen einer Klassenzimmerbefragung ausgegangen. Die zum Vergleich genutzten HBSC-Schulen weisen bspw. mit durchschnittlich 86% eine deutlich höhere Rücklaufquote auf (vgl. Ottova et al. 2012).⁴ Gründe einer Nichtteilnahme sind insbesondere die fehlende Einverständniserklärung der Eltern und krankheitsbedingte Abwesenheit.

Als Modell schulischer Entwicklung werden die Qualitätsbereiche, eingeteilt in Kontext-, Prozess- und Wirkungsqualitäten, herangezogen, wie sie in Thüringen bereits etabliert sind (Thüringer Schulportal). Die Kontextbedingungen einer jeden Schule

werden u. a. durch den Anteil der weiblichen und männlichen Schülerschaft, durch die Altersstruktur und die soziale Herkunft der Schülerschaft geprägt.

Im Rahmen unserer Untersuchungen wird die soziale Herkunft mit dem „Familiären Wohlstand“ indiziert. Dieser wurde mittels der sogenannten „family affluence scale“ (FAS) erfasst. Der Index hat sich national wie international bewährt, seine Validität wurde vielfach bestätigt (u. a. Boyce et al. 2006). Der FAS-Index umfasst insgesamt vier Fragen zum Wohlstand der Familie: Die Schüler waren aufgefordert anzugeben, wie viele Autos und Computer die Familie besitzt, ob ein eigenes Zimmer genutzt wird und wie häufig die Familie in den letzten 12 Monaten in den Urlaub gefahren ist. Nach einem einheitlichen Algorithmus lässt sich aus diesen Angaben der FAS-Index errechnen und in die drei Bereiche: hoher, mittlerer und niedriger familiärer Wohlstand einteilen.

Vor diesem Hintergrund werden zwei Skalen aus den Prozessqualitäten, die ‚Schulische Partizipation‘ und die ‚Individuelle Förderung‘, beleuchtet. Aus den Wirkungsqualitäten wird auf die Skala der ‚Selbstwirksamkeit‘ näher eingegangen.

Tabelle 2 zeigt für die ausgewählten Skalen jeweils *ein* Beispielitem, den Reliabilitätswert Cronbach’s alpha sowie die Anzahl der Items (Fragen), welche schließlich in den jeweiligen Index eingehen.

Die Antwortskala ist für die Variablen ‚Schulische Partizipation‘ und ‚Individuelle Förderung‘ fünfstufig und reicht von „stimmt genau“, „stimmt ziemlich“, „weder/noch“ und „stimmt nicht“ bis zu „stimmt über-

³ Weitere Informationen zur HBSC-Studie in Thüringen finden Sie in der Broschüre „Schüलगesundheit in Thüringen 2010“ (Bilz & Melzer 2010).

⁴ Zu beachten ist, dass die Auswahl der Schulen bei der HBSC-Befragung freiwillig erfolgte – auf Schulebene belief sich hier der Rücklauf zwischen 39% und 48%. An der TGS-Befragung hingegen waren alle Schulen aufgefordert, sich an der Befragung zu beteiligen.

Tabelle 2: Items und interne Konsistenz der ausgewählten Skalen

Skala	Beispielitem	α	Items
Schulische Partizipation	„Die Schüler wählen ihre Partner für die Gruppenarbeiten selbst aus.“	,68	4 ¹
Individuelle Förderung	„Im Unterricht unseres Klassenlehrers haben die einzelnen Schüler oft verschiedene Aufgaben.“	,69	5
Selbstwirksamkeit	„Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.“	,88	6

¹ Die Skala „Schulische Partizipation“ enthält laut Fragebogen sechs Items. Aufgrund geringer Reliabilitätswerte wurden zwei Items nicht in den Index aufgenommen.

haupt nicht“. Bei der Skala ‚Selbstwirksamkeit‘ sind die Antwortmöglichkeiten vierstufig und lauten: „stimmt nicht“, „stimmt kaum“, „stimmt eher“ und „stimmt genau“. Der Index geht für alle Variablen als Summenindex in die Berechnungen ein.

In den nachfolgenden Abbildungen werden die Untersuchungsschulen sowohl zusammengefasst betrachtet, als auch einzeln – aus Datenschutzgründen in anonymisierter Form – dargestellt.

Die genutzten statistischen Auswertungsverfahren beschränken sich auf die Durchführung von T-Tests und Varianzanalysen (ANOVA). Die ausgewählten Skalen werden jeweils mit den unabhängigen Variablen: Schulart, Geschlecht, Alter und familiärem Wohlstand analysiert. Somit können Einflüsse einer jeden unabhängigen Variablen aufgedeckt werden und unter Kontrolle der jeweils anderen Variablen quantifiziert werden. Es werden die Mittelwerte (MW) bzw. die Standardabweichung (SD) der jeweiligen Skalen dargestellt.

3. Ergebnisse

In Tabelle 3 ist die Stichprobe differenziert nach Schulart, Alter (in Form der Klassenstufe), Geschlecht und familiärem Wohlstand dargestellt.

An den TGS haben etwas mehr Schüler der 5. Klassenstufe (41,6%) als an den Regelschulen (37,7%) und Gymnasien (37,1%) an der Befragung teilgenommen. Deutliche Unterschiede zwischen den Schularten sind im FAS-Index

Tabelle 3: Stichprobenverteilung der Untersuchungs-, Vergleichs- und HBSC-Schulen differenziert nach Geschlecht, Klassenstufe (N = 6.386)

		TGS n (%)	Regelschule n (%)	Gymnasium n (%)	Gesamt n (%)
Geschlecht	Mädchen	268 (48,6 %)	1452 (47,0 %)	1479 (54,0 %)	3199 (50,1 %)
	Jungen	284 (51,4 %)	1637 (53,0 %)	1262 (46,0 %)	3183 (49,9 %)
Klasse	5	230 (41,6 %)	1166 (37,7 %)	1018 (37,1 %)	2414 (37,8 %)
	7	191 (34,5 %)	1065 (34,5 %)	996 (36,3 %)	2252 (35,3 %)
	9	132 (23,9 %)	859 (27,8 %)	729 (26,6 %)	1720 (26,9 %)
FAS	hoch	142 (27,5 %)	1161 (42,0 %)	1601 (63,6 %)	2904 (50,1 %)
	mittel	295 (57,2 %)	1205 (43,6 %)	807 (32,1 %)	2307 (39,8 %)
	niedrig	79 (15,3 %)	395 (14,3 %)	108 (4,3 %)	582 (10,0 %)

ersichtlich: Während am Gymnasium über 63% dem Bereich eines hohen familiären Wohlstands zuzuordnen sind, sind es an der Regelschule 42 % und an den TGS 27,5 %. Die Zusammenhänge fallen recht deutlich aus: Allein die Variable Schulart kann 7,7 % der Varianzanteile des familiären Wohlstands aufdecken ($p < 0,000$; $\eta^2 = 0,077$). Die soziale Herkunft – indiziert mit dem ökonomischen Wohlstand der Familie – stellt einen zentralen Indikator im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu bestimmten Schularten dar.

3.1 Schulische Partizipation

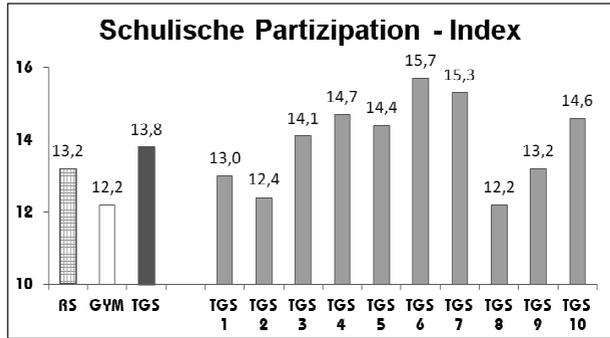
Abbildung 1 zeigt die Indexwerte schulischer Partizipation der Schüler differenziert nach den Schularten: Regelschule (RS), Gymnasium (GYM) und Thüringer Gemeinschaftsschule (TGS); danach sind die Einzelwerte der zehn Untersuchungsschulen in anonymisierter Form ersichtlich.

Signifikante Unterschiede finden sich zwischen allen drei Schularten (jeweils $p < 0,000$): Schüler der TGS geben dabei die höchsten Werte schulischer Partizipati-

on im Unterricht an ($MW = 13,8$), danach folgen die Regelschulen ($MW = 13,2$). An den befragten Gymnasien ist die geringste Ausprägung schulischer Partizipation ($MW = 12,2$) zu verzeichnen. Die Effektstärke der Variable Schulart ist mit $\eta^2 = 0,03$ als recht gering einzuschätzen. Einfluss auf das Ausmaß schulischer Partizipation geht außerdem vom Alter der Schülerschaft aus: Schüler in den 5. Klassenstufen ($MW = 14,0$) nehmen einen deutlich höheren Grad schulischer Partizipation wahr als Schüler der 7. ($MW = 12,4$) und 9. Klassenstufen ($MW = 11,9$; $p < 0,000$ mit $\eta^2 = 0,071$). Weiterhin erleben eher die Jungen ($MW = 13,0$) als die Mädchen ($MW = 12,7$) einen höheren Grad der Mitbestimmung im Unterricht, wobei die Effektstärke sehr niedrig ist ($p < 0,000$; $\eta^2 = 0,002$). Keine Verteilungsunterschiede schulischer Partizipation sind hinsichtlich des familiären Wohlstands festzustellen.

Innerhalb der Gemeinschaftsschulen heben sich zwei Schulen (TGS 6 und TGS 7) deutlich ab ($MW = 15,7$ bzw. $MW = 15,3$). Die niedrigsten Werte sind an den Untersu-

Abbildung 1
Index Partizipation nach Schulart
und Untersuchungsschulen
(N=6.150)



chungsschulen im Durchschnittsbereich der Gymnasien zu finden.

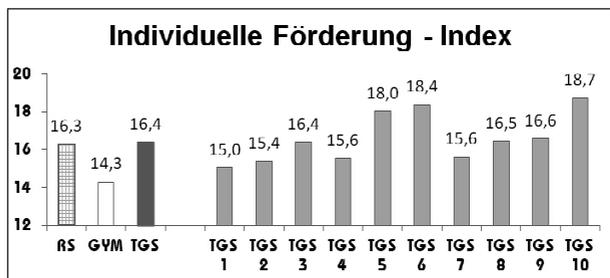
Die Annahme einer ausgeprägteren Heterogenität unter den TGS ist im Vergleich zu den anderen Befragungsschulen anhand der Variable ‚Schulische Partizipation‘ nicht zu belegen: Die Standardabweichung (SD) liegt unter den TGS mit $SD = 3,1$ im Bereich des Gymnasiums ($SD = 3,1$) und unterhalb der Regelschule ($SD = 3,4$).

3.2 Individuelle Förderung

Fünf verschiedene Aspekte eines auf individueller Förderung aufbauenden Unterrichts wurden durch die Schüler bewertet (vgl. Tab. 2 bzw. Fragebogen). Abbildung 2 stellt die aufsummierten Werte als Index über alle Schularten und differenziert nach den Einzelschulen dar.

Im Schulartenvergleich wird ersichtlich, dass die Vergleichsgymnasien ($MW = 14,3$) ein signifikant niedrigeres Ausmaß der Variable individueller Förderung aufweisen als der Durchschnitt der Regelschulen ($MW = 16,3$) und der Thüringer Gemeinschaftsschulen ($MW = 16,4$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,060$).

Abbildung 2
Index Individuelle Förderung
nach Schulart und Untersuchungsschulen
(N=1.599)



Unter den Gemeinschaftsschulen heben sich drei Schulen (TGS 5, TGS 6 und TGS 10) mit Indexwerten von 18,0 bzw. höher heraus. Zwei Schulen liegen auf dem Durchschnittsniveau der Gymnasien.

Einflussfaktoren auf die Verteilungsfunktion bestehen bezüglich des Alters und des Geschlechts der Befragten: Jungen (MW=16,9) sowie Schüler der 5. Klassenstufen (MW=16,9) nehmen deutlich häufiger einen höheren Grad individueller Förderung wahr als Mädchen (MW=16,4) und Schüler der 7. und 9. Klassenstufen (MW=15,6 bzw. MW=15,0). Keine Verteilungsunterschiede individueller Förderung sind hinsichtlich des familiären Wohlstands festzustellen. Die Diversität der TGS anhand der Skala ‚Individuelle Förderung‘ ist mit SD=4,1 im Vergleich zu den Regelschulen (SD=3,6) und den Gymnasien (SD=3,5) als deutlich höher einzustufen.

3.3 Selbstwirksamkeit

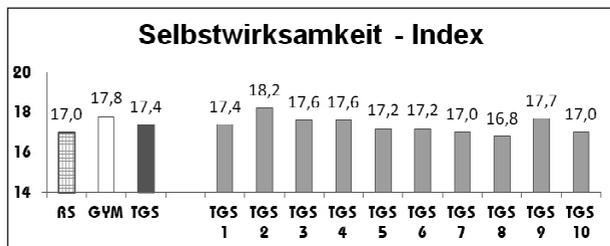
Die Skala „Selbstwirksamkeit“ wurde mit insgesamt sechs Fragen erhoben. Sie erfassen, inwiefern Schüler bei schwierigen Problemen oder überraschenden Ereignissen auf ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen können. Abbildung 3 stellt die Indexwerte dar.

Die Schüler am Gymnasium (MW=17,8) weisen im Vergleich zur Regelschule

(MW=17,0) die signifikant höchsten Werte der Selbstwirksamkeit ($p < 0,000$) auf. Dazwischen liegen die TGS (MW=17,4), die sich lediglich von den Regelschulen ($p < 0,024$), nicht jedoch von den Gymnasien ($p < 0,095$) statistisch signifikant unterscheiden.⁵ Unter den Thüringer Gemeinschaftsschulen zeigt eine Schule (TGS 2) einen höheren Grad an Selbstwirksamkeit als der Durchschnittswert der Gymnasien. Die Effektstärke der Variable Schulart ist dabei als äußerst gering ($\eta^2 = 0,007$) zu bezeichnen.

Geschlechtsbezogene und altersbedingte Unterschiede auf das Ausmaß der Selbstwirksamkeit sind nicht feststellbar. Allerdings zeigen sich Auswirkungen durch den familiären Wohlstand: die Selbstwirksamkeit ist bei Schülern mit einem eher hohen familiären Wohlstand signifikant stärker ausgeprägt (MW=17,6) als bei Schülern mit einem mittlerem (MW=17,3) bzw. eher niedrigem (MW=16,6) familiären Wohlstandshintergrund ($p < 0,000$; $\eta^2 = 0,008$). Die Diversität der TGS (SD=3,3) anhand der Skala Selbstwirksamkeit liegt wiederum im Bereich der Gymnasien (SD=3,1). Die Regelschulen (SD=4,1) weisen untereinander die höchste Variabilität im Bereich der Selbstwirksamkeit auf.

Abbildung 3
Index Selbstwirksamkeit nach Schulart und Untersuchungsschulen (N=5.690)



⁵ Es wird das übliche Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05$ verwendet.

4. Diskussion

Die Untersuchung hat ergeben, dass die Schulen, die sich als TGS etabliert haben, hinsichtlich der sozialen Rekrutierung ihrer Schülerschaft wesentlich ungünstigere Voraussetzungen hat, als sie in den Vergleichsschulen gegeben sind. Zur Gruppe aus der oberen Sozialschicht („FAS-hoch“) zählen an den TGS nur 28% gegenüber 42% an den Regelschulen und über 60% an den Gymnasien. Jedoch fallen die Ergebnisse zum „Kulturellen Kapitel“ der Familien („Bücherfrage“), das für eine Gesamtbeurteilung der Ausgangsbedingungen mit zu berücksichtigen – aber nicht Gegenstand dieses Beitrages – ist, teilweise günstiger für die TGS aus. Die Untersuchung hat zudem gezeigt, dass die soziale Herkunft (gemessen durch den „FAS“), die nach allen vorliegenden Studien einen wichtigen Faktor für den Schulerfolg insgesamt darstellt, für die Beurteilung der ausgewählten Skalen (‘Schulische Partizipation’, ‘Individuelle Förderung’ und ‘Selbstwirksamkeit’) aber nur teilweise relevant ist.

Bei den Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht erreichen die TGS-Untersuchungsschulen die deutlich höchsten Werte im Vergleich zu den Regelschulen und Gymnasien. Bei der ‘Individuellen Förderung’ liegen die TGS, wie der Durchschnitt der Regelschulen, vor den Gymnasien. Die Selbstwirksamkeit wurde exemplarisch für den Bereich der Wirkungsqualitäten ausgewählt. Hier rangieren die TGS in der Mitte zwischen den Durchschnittswerten der Gymnasien, welche die deutlich höchsten Werte erreichten, und den Mittelwerten der Regelschulen. Nimmt man statistische Streuungsmaße als Kriterium, bestätigt

sich die generelle Annahme einer höheren Heterogenität der TGS untereinander bei den untersuchten Variablen nicht. Allerdings finden sich in dem Spektrum immer Schulen, die sich deutlich vom Mittelwert abheben. Im Bereich der individuellen Förderung bestätigt sich aber die Annahme größerer Unterschiede zwischen den TGS im Vergleich zu den Regelschulen und Gymnasien. Vor allem Schulen mit bereits langjähriger reformpädagogischer Tradition haben hier deutliche Vorsprünge.

5. Stärken und Schwächen

Eine der Stärken der Untersuchung liegt in der Möglichkeit, den Großteil der Evaluationsdaten der Untersuchungsschulen mit Repräsentativdaten einer international anerkannten Studie vergleichen zu können. Eine weitere Möglichkeit der Einordnung und Bewertung der Ergebnisse der TGS bieten die Befunde der festgelegten Vergleichsschulen. Da in diesem Beitrag lediglich ein kleiner Ausschnitt aus der quantitativen Schülerbefragung dargestellt wurde, ist als eine weitere Stärke des Ansatzes der wissenschaftlichen Begleitung auf die Vielseitigkeit der methodischen Zugänge der Untersuchung (Schulleitungsinterviews, Auswertung von Leistungsdaten der Schüler, Untersuchung individueller Lernentwicklungen im Kontext der Schulkultur, etc.) hinzuweisen. Der vorliegende Beitrag beleuchtet ausschnitthaft den Beginn der Arbeit der Schulen in ihrem neuen Status als TGS.⁶ Zwischenzeitlich könnten sich die Schulen mit Auswirkungen auf die Schülerschaft und die hier dargestellten Parameter verändert haben.

Kritisch beleuchtet werden sollten die Mes-

⁶ Betonen wollen die Autoren hier nochmals, dass fünf der zehn Untersuchungsschulen zum Zeitpunkt der Erhebung in ihrer ‚Pilotphase zur Gemeinschaftsschule‘ waren, d. h. formal eine Regelschule waren.

sung der sozialen Indikatoren sowie die Aussagekraft der Erhebung angesichts der unterdurchschnittlichen Schülerbeteiligung.

Die Messung der sozialen Herkunft der Schülerschaft anhand des FAS-Index („family affluence scale“) bezieht sich lediglich auf das „Ökonomische Kapital“ der Eltern. Der verwendete Index hat sich einerseits international bewährt, ist aber andererseits in seiner Ausschließlichkeit für die Situation in Deutschland zu überdenken. Eine Erweiterung des Index um das „Kulturelle Kapital“ der Schülereltern (Bourdieu 1983) wird in Erwägung gezogen und wäre im Rahmen der Untersuchung durch Einbezug der sogenannten „Bücherfrage“ (Anzahl der Bücher im Haushalt) möglich.

Die Rücklaufquote war mit knapp über 70 % für eine Klassenzimmerbefragung nicht optimal. Insbesondere, da weitere Daten (Folgebefragung, Kompetenztests, u. a.) mit diesen Ergebnissen verknüpft werden – dies wird nicht ohne Folgen für die auszuwertenden Fallzahlen bleiben. Allerdings sind keine systematischen Verzerrungen erkennbar, die die Aussagekraft generell in Frage stellen würden.

Außerdem ergab die erste Befragungswelle, dass die ‚Individuelle Förderung‘ als zentraler Themenbereich der TGS im Befragungsinstrumentarium nicht hinreichend abgedeckt ist; daher ist für die Folgebefragung eine diesbezügliche Ergänzung des Fragebogens vorgesehen.

Bei der Interpretation der vorliegenden Daten muss schlussendlich beachtet werden, dass es sich um eine Querschnittserhebung, also um eine Einmalhebung, handelt. Um die schulische Entwicklung der TGS abschätzen zu können, sind die Befun-

de zu weiteren Erhebungszeitpunkten im Rahmen einer längsschnittlichen Perspektive abzuwarten – dies entspricht nicht nur anerkannten Evaluationsstandards, sondern auch der Erkenntnis, dass Schulentwicklung nur in einem langfristigen Prozess angelegt und erfolgreich sein kann.

6. Schlussfolgerung

Insgesamt kann für die erste Phase der Evaluation festgehalten werden, dass die untersuchten Gemeinschaftsschulen im Durchschnitt – trotz vergleichsweise ungünstiger Ausgangsbedingungen – gute bis sehr gute Werte in den drei aufgezeigten Bereichen aufweisen, obwohl sie erst relativ kurze Zeit nach den Prinzipien einer Thüringer Gemeinschaftsschule explizit arbeiten.

Die vorliegende Untersuchung gibt einen Hinweis darauf, dass die Thüringer Gemeinschaftsschulen bezüglich der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler *im Unterricht* den Regelschulen und Gymnasien bereits einen Schritt voraus sind. Schüler können bspw. deutlich häufiger über Lernaktivitäten mitentscheiden. Wie Fatke und Schneider (2005) berichten, liegen die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern jedoch zumeist in unterrichtsfernen Bereichen, bspw. in der Wahl von Nachmittagskursen oder der Ausgestaltung der Schule. Kaum werden in deutschen Schulen die Unterrichtsinhalte oder die methodische Herangehensweise an die zu behandelnden Themen seitens der Schüler mitbestimmt, in der TGS gibt es hierzu Weichenstellungen, die zu einem Qualitätsmerkmal ausgebaut werden könnten.

Im Bereich der individuellen Förderung zei-

⁷ Ebenso erhalten die Vergleichsschulen kompakte Berichte als Rückmeldung für die Befragung.

gen einige der TGS sehr hohe Ausprägungen, die vor dem Hintergrund des Anspruches an diese Schulart positiv bewertet werden können. Hier gilt es, die ebenfalls festgestellten Abstände zu den übrigen Gemeinschaftsschulen zu verkürzen und die nächsten Schritte in Richtung einer weiteren Öffnung der Schule und des Unterrichts zu gehen.

Verantwortungsübernahme und selbstgesteuertes Lernen der Schüler mit dem Ziel der Herausbildung einer sozial kompetenten (Schüler-)Persönlichkeit, die Probleme konstruktiv angehen kann, spiegeln sich im Konzept der Selbstwirksamkeit. Dieser Kompetenzbereich ist in den TGS deutlich stärker als bei den Regelschülern ausgebildet und sollte sich ebenfalls zu einem Markenzeichen dieser Schulart entwickeln.

Durch Schulleitungs- und Expertenbefragungen sowie Besuche vor Ort und Kommunikation mit den Untersuchungsschulen sind die Herausforderungen deutlich geworden, denen sich jede TGS beim Schulstart stellen musste: Ausarbeitung eines pädagogischen Konzepts, Entwicklung neuer Konzepte für innere Differenzierung und individuelle Förderung, Erprobung entsprechender Formen der Notengebung, neue Formen abschlussbezogenen Lernens, Weiterbildungen für die Lehrer, Absprachen mit den Kooperationspartnern, teilweise auch Schulumzüge. Mit Konsolidierung der genannten Rahmenbedingungen und angesichts der vorhandenen Steuerungsinstrumente und Unterstützungsstrukturen (s. u.) sind gute Voraussetzungen für eine positive Weiterentwicklung der TGS gegeben.

Die wissenschaftliche Begleitung gibt, ihrem Entwicklungsauftrag entsprechend, im Ergebnis ihrer Evaluationen den Einzelschulen Impulse und Input für die Steuerung der Schulentwicklung durch eine dif-

ferenzierte Berichterstattung. So wurden den Einzelschulen nach Abschluss der ersten Schülerbefragung Berichte mit Leistungsprofilen übergeben, welche die Situation an der jeweiligen Schule anhand von zwölf Indikatoren der Prozessqualitäten und derzeit vier Indikatoren der Wirkungsqualitäten beschreiben und Vergleiche zu anderen Schulen und Schularten ermöglichen.⁷ Weiterhin wurde allen beteiligten Schulen neben einem anonymisierten Zwischenbericht zur Schülerbefragung ein erstes Portfolio der Schule und eine Datendokumentation in Form eines Fragebogens mit den Prozentwerten für jede Einzelfrage zur Verfügung gestellt. Mit der Perspektive der Festlegung von Zielen, Maßnahmen und Schritten der Schulentwicklung wird den Schulen eine Reflexion innerhalb der Steuergruppe und zusätzlich mit den Schülern und Eltern unsererseits empfohlen. Bei der Umsetzung können die Akteure auf ein bereit gestelltes professionelles Unterstützungsnetzwerk zurückgreifen, das u. a. Berater für Schulentwicklung und Regionalberater sowie ein gezieltes Weiterbildungsprogramm des Thillm umfasst.

7. Danksagung

Wir bedanken uns bei den beteiligten Untersuchungs- und Vergleichsschulen, den unterstützenden Schulleitungen und Lehrpersonen, den Schülern und allen Akteuren im Unterstützungsnetzwerk der TGS. Unser Dank gilt dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) als Auftraggeber von wissenschaftlichen Untersuchungen, die im allgemeinen öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Interesse sind und für die Entwicklung der TGS von Nutzen sein werden.

8. Interessenkonflikt

Die Autoren geben an, dass keine Interessenkonflikte bestehen.

9. Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bilz, Ludwig; Melzer, Wolfgang (2010): *Schülergesundheit in Thüringen 2010. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen*. TU Dresden, Forschungsgruppe Schulevaluation.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2, S. 183–198)*. Göttingen: Schwartz & Co.
- Boyce, W.; Torsheim, T.; Currie, C., et al (2006): *The family affluence scale as a measure of national wealth. validation of an adolescent self-report measure*. In: *Social Indicators Research (78)*, S. 473–487.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde K. (1992): *The measurement of flow in everyday life: toward a theory of emergent motivation*. In: *Nebraska Symposium on Motivation (40)*, S. 57–97.
- Dittrich, S. (2011): *Partizipation als Anspruch ganztägiger Bildung. Befunde zur Umsetzung von Schüler- und Elternpartizipation*. In: H. Gängler und T. Markert (Hrsg.): *Vision und Alltag in der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis*, S. 223–238.
- Fatke, R.; Schneider, H. (2005): *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Jerusalem, M.; Drössler, S.; Kleine, D.; Klein-Heßling, J.; Mittag, W.; Röder, B. (Hrsg.) (2009): *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt Universität Berlin.
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2008): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lehmann, T. (2011): *Individuelle Förderung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in Ganztagschulen*. In: H. Gängler und T. Markert (Hrsg.): *Vision und Alltag in der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis*, S. 239–263.
- Mortimore, P. (1998): *The road to improvement. Reflections on school effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Ottova, V.; Hillebrandt, D.; Ravens-Sieberer, U. (2012): *Trends in der subjektiven Gesundheit und des gesundheitlichen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Studie 2002 bis 2010*. In: *Gesundheitswesen 74 (S 01)*, S. 15–24.
- Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: M. Jerusalem und D. Hopf (Hg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik (44. Beiheft). Weinheim: Beltz, S. 28–53.
- Simonson, J.: *Klassenzimmerbefragungen von Kindern und Jugendlichen. Praktikabilität, Potentiale und Probleme einer*

Methode. In: M. Weichbold, J. Bacher und C. Wolf (Hrsg.): Herausforderungen und Grenzen der Umfrageforschung. Sonderheft der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–84.

Thüringen (2011): Thüringer Schulordnung. Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185) zuletzt geändert durch Verordnung vom 7. Juli 2011 (GVBl. S. 208). 2011. Aufl. Erfurt.

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG). Vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GVBl. S. 530). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:27-20120515-161241-8>.

Thüringer Schulportal (TSP): Schulporträt: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online verfügbar unter http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19525&name=DLFE-62.pdf, zuletzt geprüft am 11.09.2012.

Zimmerman, B. J (2000): Self-efficacy: An essential motive to learn. In: Contemporary Educational Psychology (25), S. 82–91.

Abiturprüfungen in den Fächern Mathematik und Informatik – betrachtet aus der Perspektive der Fachdidaktiken

1. Einführung in das Thema und: Zur dezentralen Dimension eines Zentralabiturs (M. Fothe)

Abiturprüfungen stehen im öffentlichen Interesse, auch wenn sie nur ein Drittel der Durchschnittsnote im Abitur ausmachen. In den letzten Jahren veränderte sich bundesweit eine ganze Menge: zentrale Abiturprüfungen sind praktisch der Standard geworden, Bildungsstandards für die Sekundarstufe II wurden seitens der Kultusministerkonferenz für zentrale Fächer in Kraft gesetzt, neue Lehrpläne sind kompetenz-orientiert, Operatorenlisten werden erarbeitet und digitale Werkzeuge wie CAS stehen den Prüfungsteilnehmern in der Prüfung zur Verfügung. Am 5. Oktober 2012 fand an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein Didaktik-Kolloquium statt, das sich dem Thema „Abiturprüfungen“ von verschiedenen Seiten aus näherte. Der Bogen wurde dabei bis hin zum bilingualen Mathematikunterricht in Ungarn und zu Fragen der Bewertung von Leistungen durch Juroren in Wettbewerben im Vergleich zu Lehrern gespannt. Das Kolloquium war vom Thillm als Lehrerfortbildung akkreditiert und richtete sich vornehmlich an Leh-

rerinnen und Lehrer¹ sowie an Mitarbeiter und Studierende der Universität. Die sechs Kolloquiumsvorträge werden in diesem Beitrag dokumentiert und damit einem weiteren Kreis von Interessierten zugänglich gemacht; dem Thillm ist für diese Möglichkeit zu danken.

Der Wechsel von dezentralen zu zentralen Prüfungen hat Auswirkungen auf den Unterricht. Die Forderung nach der Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen in den 16 Ländern – das Stichwort Qualität sei genannt – sollte keine Uniformität in der Unterrichtsgestaltung zur Folge haben. Um einer unnötigen Vereinheitlichung des Unterrichts entgegenzuwirken, kann man über einen größeren Anteil an vergleichsweise offenen Prüfungsaufgaben nachdenken; der Einsatz von Erst- und Zweitkorrektor soll dann eine korrekte Bewertung der Prüfungsleistung auf der Grundlage des wirklich stattgefundenen Unterrichts gewährleisten. Knappe Hinweise zur Korrektur und Bewertung können sinnvolle Spielräume eröffnen. Die eher großschrittige Vergabe von Maximalpunkten (also besser 8 Bewertungseinheiten für die gesamte Aufgabe als viermal 2 BE für die einzelnen Teilaufgaben) kann sich als sinnvoll herausstellen.

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit die grammatikalisch männliche Form verwendet.

In dem Zusammenhang kann man von der *dezentralen Dimension eines Zentralabiturs* sprechen.

Ein sinnvoller Grundsatz ist es, dass Prüfungsteilnehmer diejenigen Hilfsmittel in der Prüfung verwenden dürfen, an die sie im Unterricht gewöhnt sind. „Welche Rolle spielen künftig das Internet und Mobiltelefone in der Prüfung?“ ist eine Frage, die international bereits seit einigen Jahren diskutiert wird.

Sind Abiturprüfungen realistisch, die zwei Unterrichtsfächern gleichermaßen zugeordnet sind (zum Beispiel Informatik und Physik)? Das wäre auf jeden Fall ein Beitrag für Interdisziplinarität und würde auch Komplexaufgaben ermöglichen, wie sie für die Sekundarstufe II typisch sein sollten. Ist dies aber sinnvoll durchführbar?

Wie sieht die kompetenzorientierte Einschätzung einer Prüfungsleistung aus? Wie kann in dem Zusammenhang ermittelt und dokumentiert werden, welche Kompetenzstufe ein Prüfungsteilnehmer in der Prüfung nachgewiesen hat?

Bei diesen Entwicklungen und Fragen fühlen sich die Fachdidaktiken auch weiterhin in der Pflicht, wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse bereitzustellen und in die schulpolitische Diskussion einzubringen.

2. Operatoren in zentralen Abschlussprüfungen im Fach Informatik (C. Strödter)

Einleitung

In zentralen Abschlussprüfungen werden Prüfungsteilnehmer mitunter mit Aufgabenstellungen konfrontiert, die sich von aus dem Unterricht vertrauten Formulierungen unterscheiden. Mit Hilfe von Operatoren „soll Schülerinnen und Schülern beim Bearbeiten von Aufgaben klar werden, welche Tätigkeiten und welche Lösungsdarstellung von ihnen erwartet werden. Damit soll möglichen Missdeutungen von Aufgabenstellungen entgegengewirkt werden.“ (Fothe 2010, S. 155) In mehreren Ländern wurden Operatorenlisten für das Fach Informatik entwickelt, die nach den Vorstellungen der Herausgeber Verwendung im Unterricht und in Prüfungen finden sollen. Diese Listen enthalten Aufforderungsverben mit Begriffsklärungen, Beispielen und meistens einer Zuordnung zu den Anforderungsbereichen der EPA Informatik (KMK 2004). Für das Fach Informatik wurde der Einsatz von Operatoren bei der Formulierung von Aufgabenstellungen experimentell untersucht (Strödter/Fothe 2012). In diesem Beitrag wird nun auf der Grundlage des vorhandenen Datenmaterials die Zuordnung von

Operatoren und Aufgaben zu den Anforderungsbereichen der EPA Informatik genauer analysiert.

Aufgabenstellungen in zentralen Abschlussprüfungen

Aufgabenstellungen setzen sich aus zwei Komponenten zusammen (siehe Tab. 2.1): der Aufforderungskomponente (Operator) und der Inhaltskomponente (konkrete Inhalte, die bereitgestellt, gefordert oder erarbeitet werden). Zusätzlich können Ergänzungen vorgenommen werden, die den Operator genauer beschreiben. Die Anforderung an die Schülertätigkeit und die Lösungsdarstellung können so qualitativ und quantitativ eingeschränkt werden (Anforderungskomponente). Des Weiteren können Hilfestellungen oder Hinweise zur

Bearbeitung der Aufgabe eingebunden werden (Unterstützungskomponente). Die Erarbeitung der Komponenten erfolgte in Anlehnung an (Thillm 2008).

Aufgaben für zentrale Abschlussprüfungen sollen sowohl fachliche und methodische Kompetenzen als auch Kenntnisse fachlicher Inhalte in möglichst großer Breite abdecken. Eine Prüfungsaufgabe insgesamt muss sich über drei Anforderungsbereiche erstrecken (ABI: Wiedergabeleistung, ABII: Transferleistung und ABIII: schöpferische Leistung). Dies soll eine Beurteilung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst (KMK 2004).

Um Lehrer beim Erarbeiten von Aufgaben zu unterstützen, werden in vielen Operatorlisten die Operatoren einem oder zwei Anforderungsbereichen zugeordnet.

Tabelle 2.1: Komponenten einer Aufgabenstellung (die grau dargestellten Komponenten sind optional)

Aufforderungs-komponente	Inhaltskomponente		
	Anforderungs-komponente	konkreter Inhalt	Unterstützungs-komponente
Erläutern Sie	unter Verwendung einer Skizze	den Aufbau des Von-Neumann-Rechner-Modells.	Nutzen Sie dazu den vorliegenden Begleittext.
Beschreiben Sie	am Beispiel des Wortes „Informatik“	ein monoalphabetisches Verschlüsselungsverfahren.	Stellen Sie Klarnbuchstaben und Geheimbuchstaben in einer Tabelle gegenüber.

Experimente zur Verwendung von Operatoren in Aufgabenstellungen im Fach Informatik

Im April 2011 wurde mit Experten hinsichtlich des Informatikunterrichts eine Online-Befragung durchgeführt (63 Informatiklehrer, 4 Lehramtsanwärter, 6 Fachdidaktiker und 7 weitere am Informatikunterricht Inte-

ressierte). Es wurden reale Abituraufgaben aus dem Thüringer Zentralabitur (aus den Jahren 1997–2010) verwendet, um die Erwartungshaltung der Testpersonen bei verschiedenen Operatoren herauszufinden. Im ersten Teil der Untersuchung wurden den Befragten elf Aufgabenstellungen vorgelegt, bei denen die ursprünglich vor-

handenen Operatoren entfernt waren; die Inhaltskomponente war dagegen weiterhin vorhanden. Die Befragten sollten Operatoren so ergänzen, dass sinnvolle Aufgaben entstehen, und diese den Anforderungsbe-

reichen der EPA Informatik zuordnen (ABI, ABII, ABIII). Insgesamt wurden 68 verschiedene Operatoren verwendet. Alle Operatoren, die mehr als fünfmal eingesetzt wurden, sind in Tab. 2.2 dargestellt.

Tabelle 2.2: Verwendete Operatoren und Zuordnungen der entstandenen Aufgaben zu den Anforderungsbereichen der EPA Informatik

Operator	Nennungen insgesamt	ABI	ABII	ABIII
Erläutern	64	17	38	9
Beschreiben	62	11	36	15
Angeben	59	26	27	6
Erstellen	48	12	28	8
Begründen	46	8	28	10
Implementieren	38	0	21	17
Berechnen	31	22	9	0
Vergleichen	30	3	20	7
Erklären	29	7	17	5
Entwerfen	24	1	13	10
Nennen	24	4	16	4
Prüfen	23	1	12	10
Untersuchen	23	2	16	5
Bestimmen	21	7	14	0
Entwickeln	21	0	6	15
Überprüfen	21	6	12	3
Beurteilen	17	2	5	10
Diskutieren	17	0	7	10
Zeigen	17	1	12	4
Entscheiden	16	1	11	4
Ermitteln	14	5	9	0
Beweisen	10	2	3	5
Stellung nehmen	9	1	2	6
Schreiben	8	0	3	5
Darstellen	6	1	2	3
Formulieren	6	0	5	1
Nachweisen	6	1	3	2

Bereits bei der summarischen Betrachtung zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Von einer stabilen Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen kann keine Rede sein. Für die Operatoren existieren bevorzugte, aber keinesfalls eindeutige Zuordnungen zu den Anforderungsbereichen. Schauen wir uns das Ganze nun genauer für die elf Aufgabenstellungen an. Der Tab. 2.3

kann entnommen werden, welchen Anforderungsbereichen die gebildeten Aufgaben zugeordnet werden; bei jeder Inhaltskomponente wurden dabei nur die drei häufigsten Operatoren berücksichtigt.

Die entstandenen Aufgaben wurden mindestens zwei und in rund der Hälfte aller Fälle sogar drei Anforderungsbereichen zugeordnet, was durchaus erstaunlich

Tabelle 2.3: Verwendete Operatoren und Anforderungsbereiche, die den entstandenen Aufgaben zugeordnet wurden (die erste Zahl in der zweiten Spalte gibt an, wie häufig der Operator eingesetzt wurde)

Vorgegebene Inhaltskomponente	Die häufigsten Operatoren mit Zuordnung zu den Anforderungsbereichen (ABI, ABII, ABIII)
... für diesen Algorithmus je eine Wertbelegungstabelle aller Variablen für die Eingaben $a = 5$, $b = 3$ sowie $a = 7$, $b = 12$...	Erstellen 31 (12, 19, 0) Angeben 21 (11, 10, 0) Ermitteln 5 (2, 3, 0)
... was der Algorithmus leistet...	Beschreiben 33 (1, 26, 6) Erläutern 16 (3, 9, 4) Erklären 13 (1, 9, 3)
... beide Programme in einer von Ihnen gewählten Programmiersprache...	Implementieren 36 (0, 20, 16) Erstellen 11 (0, 6, 5) Schreiben 6 (0, 3, 3)
... Iteration und Rekursion Beziehen Sie sich dabei auf die beiden Programme.	Vergleichen 30 (3, 20, 7) Erläutern 17 (6, 11, 0) Erklären 10 (4, 4, 2)
... bei der Funktion/Methode f um eine rekursive Funktion/Methode handelt ...	Begründen 22 (7, 14, 1) Erläutern 11 (5, 6, 0) Entscheiden 10 (0, 9, 1)
... die Werte $f(3)$, $f(9)$, $f(8)$, $f(-12)$ und $f(-7)$...	Berechnen 29 (20, 9, 0) Bestimmen 18 (6, 12, 0) Angeben 12 (7, 5, 0)
... Eigenschaften eines Algorithmus... und	Nennen 21 (3, 15, 3) Beschreiben 13 (4, 6, 3) Angeben 10 (2, 6, 2)
... diese Eigenschaften von der Funktion/Methode f erfüllt werden.	Überprüfen 18 (5, 12, 1) Begründen 8 (0, 6, 2) Zeigen 8 (0, 5, 3)
... einen Algorithmus, der einen möglichst kurzen horizontalen Gesamtweg des Bohrkopfes ...	Entwerfen 20 (1, 10, 9) Entwickeln 20 (0, 6, 14) Beschreiben 13 (4, 3, 6)
Es sollen Leiterplatten mit 2000 Löchern hergestellt werden. ... sich der von Ihnen entworfene Algorithmus auch dafür eignet.	Prüfen 18 (1, 9, 8) Begründen 14 (1, 7, 6) Erläutern 6 (1, 3, 2)
... die folgende These...: Jedes Problem, das sich präzise beschreiben lässt, kann mit einem Computer gelöst werden.	Diskutieren 15 (0, 5, 10) Beurteilen 10 (1, 2, 7) Stellung nehmen 9 (1, 2, 6)

ist. Eine Erklärung dafür kann sein, dass die Zuordnung zu den Anforderungsbereichen aus der Perspektive des eigenen Unterrichts mit seinen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und damit aufgrund des Vorwissens der Schüler erfolgt.

Der zugeordnete Anforderungsbereich scheint keine Eigenschaft zu sein, die einer Aufgabe oder einem Operator innewohnt.

Referenzen

Fothe, M. (2010): Kunterbunte Schulformatik – Ideen für einen kompetenzorientierten Unterricht in den Sekundarstufen I und II. LOG IN Verlag, Berlin.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung: Informatik. Luchterhand Verlag, München.

Strödter, C., Fothe, M. (2012): Experimente zur Verwendung von Operatoren in Aufgabenstellungen im Fach Informatik. IN: *informatica didactica*, Ausgabe Nr. 9. URL: <http://www.informatica-didactica.de/cmsmadesimple/uploads/Artikel/StroedterFothe2012/StroedterFothe2012.pdf>.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2008): Materialien zur Implementierung der Thüringer Schulordnung – Orientierung zur Differenzierung im Unterricht. Abgerufen von <http://www.lernkompetenz.th.schule.de/doc/ThILLM%20Heft%20Orientierung%20zur%20Differenzierung%20im%20Unterricht.pdf>.

3. Blick über den Tellerrand – die zweistufige ungarische Abiturprüfung in Mathematik (K. Szücs)

Im Folgenden wird das in Ungarn 2005 eingeführte zweistufige Abitur in Mathematik kurz vorgestellt und mit dem Thüringer Mathematikabitur in Anrissen verglichen. Überdies wird ein kurzer Einblick in die Abiturprüfungen in Mathematik gegeben, die in den bilingualen Schulen in Ungarn organisiert werden.

Zum Abitur in Ungarn lässt sich im Allgemeinen sagen, dass es hauptsächlich zentral organisiert wird (lediglich bei den mündlichen (Teil-)Prüfungen werden die Fragen vor Ort – allerdings nach zentralen Richtlinien und Themenkatalogen – zusammengestellt); das neue Abitur mit zwei möglichen Bearbeitungsniveaus löste 2005 das alte System mit Zentralabitur auf einem Niveau und (zum Teil zentralen) Aufnahmeprüfungen für Hochschulen ab.

Die zwei möglichen Bearbeitungsniveaus gelten auch für das Fach Mathematik und werden im Folgenden entsprechend den ungarischen Bezeichnungen *mittlere* bzw. *obere Stufe* genannt. Diese Stufen kommen zwar den in Deutschland üblichen und bis 2010 auch in Thüringen verbreiteten *Grundkurs* und *Leistungskurs* nahe, es soll jedoch betont werden, dass die Wahl des Bearbeitungsniveaus beim Abitur in Ungarn beim Kandidaten liegt und unabhängig davon ist, ob er am gesetzlich vorgeschriebenen Mindestunterricht (Grundkurs) oder am erweiterten Unterricht (Leistungskurs) teilgenommen hat.

Mit dem Mathematikabitur wird in Ungarn auf der mittleren Stufe das Ziel verfolgt, mathematische Kenntnisse zu überprüfen, die zur Orientierung und zum erfolgreichen Be-

rufsleben in der modernen Gesellschaft unerlässlich sind. Auf der oberen Stufe wird die Anwendung der Kenntnisse aus der mittleren Stufe in komplexen Situationen verlangt, überdies aber auch Kenntnisse, die zur erfolgreichen Bewältigung eines einschlägigen Studiums notwendig sind. Zu den Kompetenzbereichen, die in der Prüfung relevant sind, und ihren Anteilen siehe Tab. 3.1.

Tabelle 3.1: Kompetenzbereiche im ungarischen Mathematikabitur in der mittleren und oberen Stufe

Kompetenzbereiche	m. Stufe	o. Stufe
Denkstrategien, Mengen, Logik, Graphentheorie	20 %	25 %
Zahlentheorie, Algebra	25 %	20 %
Funktionen, Elemente der Analysis	15 %	20 %
Geometrie, Koordinatengeometrie, Trigonometrie	25 %	20 %
Wahrscheinlichkeitsrechnung, Statistik	15 %	15 %

Den ausführlichen Beschreibungen der einzelnen Kompetenzbereiche ist zu entnehmen, dass von den Kandidaten nicht nur die praktische Anwendung bestimmter mathematischer Sachverhalte verlangt wird, sondern dass sie auch über fundiertes theoretisches Wissen verfügen sollen. Beispielsweise kommt beim Kompetenzbereich *Funktionen, Elemente der Analysis* auf der mittleren Stufe vor, dass der Schüler ein Verständnis dafür haben soll, dass die Funktion ein mathematischer Begriff ist und die Zuordnung der Elemente zweier Mengen bedeutet. Beim Kompetenzbereich *Geometrie, Koordinatengeometrie, Trigonometrie* wird auf der oberen Stufe sogar die präzise Formulierung der Beweisführung geometrischer Beweise verlangt.

Auf der mittleren Stufe erfolgt die Prüfung ausschließlich schriftlich (lediglich im Falle eines Nichtbestehens bei einer Mindestleistung von 12 % kann die Note im Rahmen einer mündlichen Prüfung verbessert werden), während auf der oberen Stufe sowohl schriftlich als auch mündlich geprüft wird. Die Prüfung auf der mittleren Stufe besteht aus zwei Teilen: Der 45-minütige erste Teil beinhaltet 10–12 einfache Aufgaben, die die direkte Anwendung von grundlegenden Definitionen, Sätzen und Regeln erfordern. Der 135-minütige zweite Teil besteht aus drei Pflicht- und

drei weiteren Wahlpflichtaufgaben, von denen zwei bearbeitet werden müssen. Auf der oberen Stufe sind in der vierstündigen schriftlichen Prüfung vier Pflicht- und vier Wahlpflichtaufgaben (es stehen fünf zur Auswahl) zu bearbeiten. Im 20-minütigen mündlichen Teil soll der Kandidat ein Thema nach vorgegebenen Kriterien selbstständig erörtern.

Verglichen mit dem aktuellen Thüringer Abitur in Mathematik sind einige Unterschiede, aber auch einige Ähnlichkeiten zu erkennen. Ein genereller struktureller Unterschied besteht in der Anzahl der möglichen Bearbeitungsniveaus; die Tendenz ist sogar entgegengesetzt: Während in Thüringen 2011 das bis dahin existierende zweistufige System abgeschafft wurde, wurde dieses in Ungarn 2005 verbindlich eingeführt. Ein weiterer struktureller Unterschied besteht in der Handhabung der mündlichen Abiturprüfung in Mathematik: In Ungarn ist sie auf der oberen Stufe verbindlich, während dies in Thüringen nicht der Fall ist. Auch die Anzahl der Aufgaben zeigt Unterschiede auf: In Ungarn müssen in weniger Zeit (3/4 Stunden vs. 4,5 Stunden in Thüringen) mehr Aufgaben (15–17 auf der mittleren Stufe/8 auf der oberen Stufe vs. 2 komplexe und eine mit vier Teilaufgaben in Thüringen) bearbeitet werden. Eine Ähnlichkeit kann allerdings in der Abwählbarkeit bestimmter Aufgaben gesehen werden. Überdies ist die unterschiedliche Gewichtung einzelner Themenbereiche ins Auge fallend, deren Gründe u. a. in der unterschiedlichen mathematischen Tradition der beiden Länder zu suchen sind. Während im Thüringer Abitur *Analysis* zu mindestens 50% der erreichbaren Punkte vertreten ist, beträgt der Anteil dieses Themenbereichs in Ungarn lediglich 15–20%. Der Themenbereich *Geometrie*

hat in Thüringen einen Anteil von mindestens 33%, kann allerdings zugunsten der *Wahrscheinlichkeitsrechnung* abgewählt werden und beinhaltet lediglich Aufgaben aus der analytischen Geometrie. In Ungarn ist dieser Themenbereich zwar nur zu 20–25% vertreten, bedeutet aber hauptsächlich klassische Geometrie und kann nicht abgewählt werden. Ähnliches gilt für *Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Zusammenfassend kann man feststellen, dass man in Ungarn bemüht ist, durch viele Aufgaben möglichst viele mathematische Inhalte im Abitur abzudecken, während in Thüringen die Tendenz zu wenigen, dafür aber komplexen Aufgaben in weniger mathematischen Bereichen besteht.

Ein kurzer Exkurs zu den bilingualen Schulen soll weitere Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen aufdecken. In Ungarn gibt es zahlreiche Minderheitenschulen bzw. bilinguale Schulen mit einer modernen Fremdsprache als Unterrichtssprache, in denen u. a. auch Mathematik in der Zielsprache (also in der Minderheiten- oder in der Fremdsprache) unterrichtet wird. In diesen Schulen ist es möglich, auch das Abitur in Mathematik in der Zielsprache abzulegen, wenn der Unterricht davor ebenfalls in der Zielsprache erfolgte. So kann zurzeit ein Mathematikabitur in den Sprachen Englisch, Französisch, Kroatisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Rumänisch, Spanisch, Serbisch und Slowakisch abgelegt werden. Ein Vergleich der deutschsprachigen Mathematikabituraufgaben aus dem Jahr 2012 mit den ungarischsprachigen hat ergeben, dass auf der mittleren Stufe exakt dieselben Aufgaben bearbeitet wurden. Auf der oberen Stufe waren zwar andere Aufgaben gestellt, die Aufgaben spiegelten aber eher eine andere Gewichtung der Themenbereiche

(mehr Wahrscheinlichkeitsrechnung in der deutschsprachigen Prüfung, mehr Geometrie – insbesondere Raumgeometrie – in der ungarischsprachigen Prüfung) als ein anderes Niveau wider. Während also in Thüringen Mathematik aus dem bilingualen Kanon zunächst gestrichen wurde, wird sie in Ungarn in bilingualen Schulen oft bilingual unterrichtet und auch in der Abiturprüfung in der Zielsprache angeboten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das relativ neue zweistufige Abitur, das in Ungarn 2005 eingeführt wurde, dem deutschen Kurssystem sehr nahekommt. Die Orientierung an Kompetenzen ist zu befürworten und mit der gesamteuropäischen Tendenz im Einklang, allerdings ist feststellbar, dass die Aufgaben noch sehr durch die Theorie geprägt sind. Ihre Bearbeitung verlangt breite Kenntnisse aus der reinen Mathematik, aber noch wenig Orientierung an der praktischen Anwendbarkeit.

Referenzen

<http://www.oh.gov.hu/3-1-6-korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi-100824-2>

http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=29621

<http://www.oh.gov.hu/kapcsolodo-jogszabaly/om-40-2002-2012-majus-juniustol>
THMBWK (2012): Abiturprüfung Schuljahr 2011/12 Mathematik (Computeralgebrasystem).

THMBWK (2012): Abiturprüfung Schuljahr 2011/12 Mathematik.

4. Thüringen hat sich entschieden:

Ab 2014 CAS-Aufgaben im Mathematikabitur – Ein Bericht aus der Fachdidaktik-Forschung (M. Müller)

Im Schuljahr 2011/2012 veränderte sich der Mathematikunterricht an vielen Thüringer Schulen erheblich. Der Grund dafür war die verbindliche Einführung von Computeralgebra-Systemen (CAS) im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Ab der Doppelklassenstufe 9/10 arbeiten die Schüler nunmehr mit dem CAS. Die erste „CAS-Schülergeneration“ wird 2014 ihr Abitur ablegen. Damit wird dieses Abitur das erste Abitur in Thüringen sein, zu dem ein CAS nicht nur fakultativ, sondern obligatorisch als Hilfsmittel zugelassen ist. Es muss daher über die Weiterentwicklung der Abituraufgaben und der Prüfungsformate nachgedacht werden. Die zukünftigen Mathematikprüfungen im Rahmen des Abiturs müssen dem Einsatz der CAS im Unterricht Rechnung tragen. In der fachdidaktischen Forschung kann man dafür wichtige Inhaltspunkte finden.

Es ist zunächst festzuhalten, dass sich bisherige CAS-Prüfungsaufgaben nur unwesentlich von den Nicht-CAS-Aufgaben unterscheiden (Weigand 2006; Barzel 2012). Diesen Umstand kann man auch international beobachten: „[...] *The results reveal surprisingly little difference in the types of questions used; however, the CAS greatly enhances the range of solution strategies available to students.*“ (Brown 2003, S. 155)

Es wird deutlich, dass die Lösungsstrategien durch einen CAS-Einsatz vielfältiger werden, aber die Aufgabenstellungen sich kaum unterscheiden. Das Problem dabei liegt zumindest in vielen deutschen Bundesländern in der bisherigen Wahlmöglich-

keit. In Thüringen zum Beispiel werden bisher zwei Varianten an Abituraufgaben für jeden Abiturjahrgang erstellt. In der einen Variante sind CAS als Hilfsmittel zugelassen und in der zweiten Variante sind sie es nicht; damit kam es oft nur zu Abänderungen bei den Funktionsgleichungen, aber die Aufgaben blieben im Kern erhalten. Bundesweit werden diverse Abituraufgaben der letzten Jahre als rechenlastig und weder anwendungs- noch verständnisorientiert eingeschätzt (Greefrath/Elschenbroich/Bruder 2010).

Zusammenfassend kann man sagen, dass in den bisherigen CAS-Prüfungsaufgaben die Potentiale der Systeme noch nicht ausgeschöpft wurden. Neben dem bloßen Berechnen und Kontrollieren von Ergebnissen können die Systeme zum Algebraisieren, zum Visualisieren und nicht zuletzt zum Experimentieren eingesetzt werden. Wenn diese Möglichkeiten genutzt werden, entwickeln sich die Aufgaben in eine anwendungs- und verständnisorientierte Richtung. Dabei ist der vielfältige Einsatz der Systeme der eigentliche Mehrwert (Greefrath 2010).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Sichtweise einiger Thüringer Lehrer. Der Autor befragte im Rahmen eines Forschungsprojekts der Abteilung für Didaktik der Mathematik und Informatik der Friedrich-Schiller-Universität Jena 21 Lehrkräfte von 10 Thüringer Schulen zur Einführung von CAS. Die Face-to-Face-Interviews wurden mit Hilfe eines standardisierten Interviewleitfadens im November/Dezember 2011 durchgeführt. Die Daten wurden nach Kuckartz et al. (2008) transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet. Dabei wurde ein induktives Kategoriensystem erstellt (Schirmer 2009). An dieser Stelle soll nur

auf die Ergebnisse einer Fragestellung eingegangen werden (vgl. Tab. 4.1).

Die Mehrheit der befragten Lehrer (11 von 21) sehen in der Komplexität einer Aufgabe und dem mit ihr verbundenen Rechenaufwand die größte Rechtfertigung für die Verwendung von CAS. Zumindest für 6 Lehrkräfte muss eine wirkliche CAS-Aufgabe auch Aufgabenteile besitzen, die zum Experimentieren und Probieren anregen. Zwei der Befragten haben sich sogar für eine Öffnung der Aufgaben ausgesprochen.

Eine schrittweise Veränderung der Prüfungsaufgaben in diese Richtung wird auch von Heinrich (2007) empfohlen: *„Die [...] Änderung der Aufgabenkultur kann in zentralen Prüfungen in mehreren Schritten erfolgen [...]. So werden zunächst eher traditionelle Aufgaben mittels Operatorenlisten an die Verwendung von Taschencomputern angepasst. Danach werden schrittweise mehr Anwendungsaufgaben gestellt und im dritten Schritt beginnt man mit der Stellung offener Aufgaben.“* (Heinrich 2007, S. 88)

Vielleicht kann man auch die Prüfungsformate überdenken. Schon jetzt sind mündliche Abiturprüfungen möglich. Es wäre vorstellbar, dass sich zwei Schüler im Team zu einer Aufgabe vorbereiten und gemeinsam an einer Lösung arbeiten (vgl. Tab. 4.1). Der Arbeitsprozess und die mögliche Lösung könnte dann in einem zweiten Prüfungsteil vor einer Prüfungskommission vorgestellt werden. Diese kommunikative und non-skriptive Lösungsfindung wird durch die Verwendung von CAS effektiv unterstützt (Barzel 2012).

**Tabelle 4.1: Induktives Kategoriensystem der Antworten zur Frage:
Welche Eigenschaften müsste eine Aufgabe Ihrer Meinung nach besitzen,
damit die Verwendung eines CAS sinnvoll ist?**

Kategorie	Erklärung	Absolute Häufigkeit	Platz	Korrespondenz
E1: Komplexität	Finden der Ansätze; kreatives Arbeiten; Zusammenhänge erkennen; Inhalt steht im Vordergrund	11	7 Nennungen Platz 1	E2: Rechenaufwand
E2: Rechenaufwand	umfangreiche Berechnungen nötig	8	4 Nennungen Platz 1	E1: Komplexität
E3: Realitätsbezug	Anwendungsaufgaben; Sachaufgaben; realitätsbezogenes Daten- und Zahlenmaterial	8	5 Nennungen Platz 1	–
V5: Probieren/ Experimentieren	Entdecken; Finden; Probieren; Spielen	6	–	–
E4: Mathematisches Modellieren	Modellieren und Problemlösen	2	–	–
E5: Offene Aufgaben	verschiedene Zugänge möglich	2	–	–
Z6: Manifestation der Leistungsunterschiede	Leistungsgefälle wird nicht abgebaut; Selektion der Leistungsstarken; Systeme als Black Box	2	–	–
E6: Teamwork	Partnerarbeit; Gruppenarbeit	1	–	–
E7: Differenzierung	Aufgaben ermöglichen das Arbeiten auf unterschiedlichen Niveaus	1	–	–

Referenzen

- Barzel, B. (2012): Computeralgebra im Mathematikunterricht. Ein Mehrwert – aber wann? Münster: Waxmann.
- Brown, R. (2003): Computer Algebra Systems and Mathematics Examinations: a comparative study. In: The international Journal of Computer Algebra in Mathematics Education 10 (3), S. 155–182.
- Greerath, G./Elschenbroich, H.-J./Bruder, R. (2010): Empfehlungen für zentrale Prüfungen in Mathematik. In: MNU 63/3, S. 172–176.
- Greerath, G. (2010): Mit dem Computer qualitativ arbeiten? In: PM 31. S. 20–24.
- Heinrich, R. (2007): Grafikfähige Taschencomputer in zentralen Prüfungen – Chancen und Risiken. In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Vorträge auf der 41. GDM Tagung für Didaktik der Mathematik. Hildesheim: Franzbecker, S. 86–89.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Schirmer, D. (2009): Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Weigand, H.-G. (2006): Der Einsatz des Taschencomputers in der 10. Klassenstufe

– Evaluation eines einjährigen Schulversuches. In: Journal für Mathematik-Didaktik 27 (2), S. 89–112.

5. Bewerten Juroren in Schülerwettbewerben anders als Lehrer? (G. Meißner)

Wettbewerbe stellen für Schüler besondere Lernmöglichkeiten und Herausforderungen dar. Durch Wettbewerbe können Lernenden Angebote zur Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden unterbreitet werden, die im Unterricht selten oder gar nicht vorkommen. Leistungen von Teilnehmern werden auf besondere Weise motiviert. Aus der Perspektive des Schulfachs Informatik betrachtet sind Wettbewerbe von besonderer Bedeutung, da informatische Inhalte und Methoden häufig erst in höheren Klassenstufen angeboten werden (vgl. Drews 2011, S. 269ff. und Starrau 2010, S. 199f.).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob Juroren von Informatikwettbewerben anders bewerten als Informatiklehrer. Dabei wurden in Interviews Bewertungsszenarien besprochen, die in den Wettbewerben und im Informatikunterricht relevant sind. Die Ergebnisse der Interviews wurden mit einer Fragebogenuntersuchung ergänzt.

In dieser Studie wurden Juroren von Wettbewerben mit informatischem Schwerpunkt befragt. Die untersuchten Wettbewerbe sind der Bundeswettbewerb Informatik, ein Wettbewerb, bei dem die Teilnehmer Aufgaben lösen, und der Wettbewerb Jugend forscht (Fachgebiet Mathematik/Informatik), bei dem Forschungsprojekte eingereicht werden. Die beiden Wettbewerbe wurden ausgewählt, da sie die Qualitätskriterien der Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe erfüllen (vgl. <http://www.bundeswettbewerb.de/download/agbsw-kriterien.pdf>).

Unterschiedliche Erwartungen

Juroren der beiden Wettbewerbe sowie Informatiklehrer wurden befragt, welche *Arten von Leistung* im Wettbewerb bzw. im Informatikunterricht von Bedeutung sind. Mit dieser Frage und darauf aufbauender Fragen wurde die Bedeutung verschiedener Leistungs- und Begabungskonzepte wie Kompetenz, Wissen, Problemlösen, Kreativität und Intelligenz erhoben. Für die Juroren des Wettbewerbs Jugend forscht steht Kreativität als Begabungskonzept im Mittelpunkt. Außerdem bezeichneten die Jugendforscht-Juroren häufig die Fähigkeit zum Lösen informatischer Probleme als wichtig. Die Juroren des Bundeswettbewerbs Informatik nannten Problemlösen, auf informatische Inhalte und Methoden bezogene Begabung sowie konzeptuelles Wissen als wichtigste Leistungskonstrukte (Anderson u. a. 2001, S. 5). Informatiklehrer sehen ebenfalls Problemlösefähigkeiten als wichtigstes Konzept an, wobei deklaratives und prozedurales Wissen (als notwendige Grundlage für gute Leistungen) häufiger genannt wurden als von den befragten Juroren.

Unterschiedliche Kriterien

In den beiden Wettbewerben müssen die Teilnehmer in Gruppen Probleme bearbeiten, in Prüfungsgesprächen bestehen, Forschungsarbeiten schreiben und Ergebnisse präsentieren. Im Informatikunterricht sind ähnliche Leistungen zu erbringen. Es zeigte sich, dass Informatiklehrer andere Kriterien beim Bewerten dieser Leistungen anlegen als Juroren der Wettbewerbe. In Gruppenarbeitsphasen legen die Lehrer beispielsweise größten Wert auf die Übernahme von Verantwortung, während die Juroren des Bundeswettbewerbs Informatik gute Ideen und qualifizierte Beiträge der einzelnen Teilnehmer als wichtigstes Kriterium

ansehen. Bezogen auf die Bewertung von Projektarbeiten achten Juroren des Wettbewerbs Jugend forscht vor allem auf Wissenschaftlichkeit und den Schwierigkeitsgrad einer Arbeit, Informatiklehrer legen den größten Wert auf den Praxisbezug und Erweiterbarkeit der Arbeit.

Unterschiedliche Schwerpunkte

Die Inhalte und Methoden, die in den beiden Wettbewerben und im Informatikunterricht von Bedeutung sind, unterscheiden sich ebenfalls. Über den Bundeswettbewerb Informatik kann, basierend auf Ergebnissen aus Interviews, Fragebögen und Aufgabenanalysen, ausgesagt werden, dass vor allem *Algorithmen sowie Information und Daten* von Bedeutung sind (Meißner, 2010, 2012). Für die Juroren des Wettbewerbs Jugend forscht sind ähnlich wie für die Informatiklehrer alle Inhalte eines Modells der Gesellschaft für Informatik mit der Ausnahme des Inhaltsbereichs *Sprachen und Automaten* wichtig oder sehr wichtig (GI 2008, S. 11).

Fazit: Realitätsnähe?

Schüler können durch die Teilnahme an Wettbewerben viel lernen. Die Lern-Szenarien in Wettbewerben zeichnen sich häufig durch Realitätsnähe aus (Beutel/Tetzlaff 2007, S. 149). Doch werden die Teilnehmer auch „realistischer“ bewertet? Informatiklehrer müssen sich bei der Bewertung der Leistung ihrer Schüler mehr an rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen orientieren als Juroren in Wettbewerben. So müssen etwa Leistungen der Schüler auf im Unterricht behandelten Inhalten und Methoden aufbauen. Innovative Leistungen beispielsweise, wie im Wettbewerb Jugend forscht gefordert, können von Schülern im Informatikunterricht in der Regel nicht verlangt werden. Lehrer versuchen hingegen

mithilfe von deklarativem und prozeduralem Wissen ein Mindestmaß an Lernfortschritt bei ihren Schülern abzusichern. Diese beiden Wissensarten spielen in den Wettbewerben eine untergeordnete Rolle. In einigen Szenarien ermöglichen es Lehrer ihren Schülern, vermeintlich unangenehmen Situationen aus dem Weg zu gehen (z. B. bei Einzelarbeit statt Gruppenarbeit für bestimmte Schüler). Ein solches Vorgehen ist in den Gruppenarbeitsphasen des Bundeswettbewerbs Informatik nicht möglich. Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass die Erwartungen an die Teilnehmer in den Wettbewerben höher und realitätsnäher sind als im Informatikunterricht.

Referenzen

- Anderson, L. W./Krathwohl, D. R./Bloom, B.: A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, Longman, 2001.
- Beutel, W./Tetzlaff, S.: Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung, in: Fauser, P./Messner, R. (Hrsg.): Fordern & Fördern. Was Schülerwettbewerbe leisten, Hamburg 2007, S. 141–153.
- Drews, D.: Die informatische Bildung an Thüringer Schulen, in: Jantowski, A. (Hrsg.): Thilm. 2012 – Kontinuität und Wandel in der Bildung, Bad Berka 2012, S. 269–276.
- Gesellschaft für Informatik (Hrsg.): Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule. Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I, Beilage zu LOG IN, Heft 150/151, 2008.
- Starruß, I.: Analyse der informatischen Bildung an allgemein bildenden Schulen auf der Basis der im Jahr 2010 gültigen Lehrpläne und Richtlinien, TU Dresden 2010.

6. Zur Weiterentwicklung der Kontroll- und Bewertungshinweise für die schriftlichen Abiturprüfungen in Thüringen (U. Behr)

Problemdarstellung

Zentrale Prüfungen sind für alle daran Beteiligten von großer Bedeutung (zu Wirkung und Leistungsrelevanz zentraler Prüfungen vgl. Kühn 2010; Maag Merki 2012). Für den Schüler bestimmt der Prüfungserfolg maßgeblich den weiteren Bildungsweg. Der jeweilige Fachlehrer erhält mit den Prüfungsergebnissen eine Rückmeldung über die Qualität seines Unterrichts. Für die Schule ist die Prüfungsdurchführung mit hohen logistischen Anforderungen verbunden. Die Bildungsadministration schließlich sieht in zentralen Prüfungen ein wichtiges Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards, der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und der Transparenz von Leistungsanforderungen sowie der Leistungsbewertung.

Der Umsetzung dieses bildungspolitischen Anspruchs widmet sich der vorliegende Beitrag.

Es ist unbestritten, dass die Leistungsbeurteilung immer ein gewisses Maß an Subjektivität in sich birgt und folglich auch und insbesondere in Abschlussprüfungen die sog. Gütekriterien Objektivität, Reliabilität sowie Validität angewendet werden müssen (zur Messqualität von Prüfungen vgl. Sacher 2009, S. 31ff.).

Untersuchungen zeigen erhebliche Beurteilungsdivergenzen von Lehrkräften (vgl. dazu die Ausführungen von Sacher, 2009, S. 42ff.). Folglich ist die Frage zu stellen, wie in Bezug auf zentrale Prüfungen erreicht werden kann, dass Lehrkräfte von einheitlichen Bezugs- und Orientierungssystemen bzw. von einheitlichen Leistungs-

parametern und Qualitätskriterien bei der Leistungsbeurteilung ausgehen.

Länderübergreifende Vorgaben

Zunächst ist zu untersuchen, in welchem Grad Vorgaben der Kultusministerkonferenz die Objektivierung der Beurteilung von Prüfungsleistungen unterstützen. Hierfür kann festgestellt werden, dass bestehende länderübergreifende Vereinbarungen zu den Abiturprüfungen festlegen, dass den Aufgaben der schriftlichen Prüfung eine Beschreibung der vom Prüfling erwarteten Leistungen einschließlich der Angabe von Bewertungskriterien beigegeben wird (vgl. KMK 2008, § 5, S. 3). Dieser Ansatz findet sich auch in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, wenn die Darstellung der erwarteten Prüfungsleistung in einem sog. Erwartungshorizont gefordert wird und eine Orientierung für die Vergabe der Noten „gut“ und „ausreichend“ erfolgt (vgl. z. B. EPA Informatik 2004, S. 13/14). Die Steuerungsfunktion der EPA ist dabei von Fach zu Fach sehr unterschiedlich. Dies zeigt sich in einer mehr oder weniger umfangreichen Benennung möglicher Bewertungskriterien sowie in einer mehr oder weniger detaillierten Beschreibung der Leistungsprädikate „gut“ und „ausreichend“. Diese ungleiche Konkretisierung der Hinweise zur Bewertung schriftlicher Prüfungsaufgaben in verschiedenen Prüfungsfächern muss auch für die neuen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (vgl. KMK 2012) in den Fächern Deutsch, Mathematik und für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) konstatiert werden. Wohl enthalten die o. g. länderübergreifend gültigen Dokumente einheitliche Vorgaben hinsichtlich des Umgangs mit Verstößen gegen die sprachliche Korrektheit und die äußere

Form der Prüfungsleistung, zur Angabe von Bewertungskriterien und deren Bezug zu den Anforderungsbereichen I, II, III sowie zur Gewichtung von Teilaufgaben. Die sog. illustrierenden Prüfungsaufgaben jedoch setzen diese Vorgaben in den o. g. Fächern nicht einheitlich und gleichermaßen konsequent um.

Insgesamt verbleiben die bundesweiten Vorgaben eher auf der grundsätzlichen Ebene. Sie haben wohl für die Ersteller von Prüfungsaufgaben eine orientierende Funktion, sind aber als einheitliches Bezugssystem für die Bewertung konkreter Prüfungsaufgaben nur eingeschränkt geeignet.

Folglich ist in einem nächsten Schritt zu prüfen, inwieweit die von der jeweiligen Schulaufsichtsbehörde herausgegebenen Korrektur- und Bewertungshinweise die Objektivierung der Beurteilung von Leistungen in der schriftlichen Abiturprüfung unterstützen.

Der Thüringer Kontext

Die Qualität von Korrektur- und Bewertungshinweisen sollte daran gemessen werden, inwieweit sie fachliche Korrektheit, Objektivität und Vergleichbarkeit bei der Korrektur und der Bewertung der Prüfungsleistungen durch den jeweiligen Fachlehrer/Korrektor gewährleisten.

Für Thüringen kann festgestellt werden, dass die sog. „Hinweise für die Lehrerinnen und Lehrer zur Korrektur und Bewertung“ für die schriftlichen Abiturprüfungsfächer sehr unterschiedlich sind. Dies betrifft deren Struktur und Inhalt gleichermaßen. Die Ausweisung von Bewertungskriterien, die Zuordnung von Bewertungseinheiten bzw. die Zuweisung von Gewichtungen sowie die Bewertung der (fach-)sprachlichen Korrektheit und der äußeren Form werden ungleich gehandhabt. Nicht in allen Prüfungsfä-

chern stellen die Lösungshinweise den Bezug zu vorangestellten Bewertungskriterien und zu den Anforderungsbereichen I, II, III her, ist die Beschreibung der vom Prüfling erwarteten Leistungen hinreichend aussagekräftig.

Insgesamt werden die aktuellen Korrektur- und Bewertungshinweise dem o. g. Qualitätsanspruch noch nicht in vollem Umfang gerecht. Die notwendige Weiterentwicklung betrifft:

- die Vereinheitlichung der Struktur der Hinweise für alle Abiturprüfungsfächer und die damit verbundene deutliche Differenzierung zwischen allgemeinen Hinweisen und Hinweisen zur Korrektur und Bewertung der konkreten Prüfungsaufgaben,
- die Abstimmung von Bewertungshinweisen und Bewertungskriterien in verwandten Fächern,
- die Ausweisung von Bewertungskriterien unter Beachtung der Fachspezifik, der (fach-)sprachlichen Korrektheit und der äußeren Form,
- die Verdeutlichung von Gewichtungen und die damit verbundene transparente und hinreichend differenzierte Vergabe von Bewertungseinheiten,
- die Erhöhung von Aussagekraft und Handhabbarkeit der Lösungshinweise bzw. Erwartungshorizonte.

Ein entsprechender Arbeitsprozess ist in Abstimmung mit dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eingeleitet worden. Erste Ergebnisse sollen in den Korrektur- und Bewertungshinweisen für die Abiturprüfungen 2014 umgesetzt werden.

Referenzen

Maag Merki, K. (Hrsg.): Zentralabitur: die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS

Kühn, S. M. (2009): Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden: VS, Verl. f. Sozialwiss.

Sacher, W. (©2009): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Einheitliche Prüfungsanforderungen Informatik. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 05.02.2004), veröffentlicht unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01_EPA_Informatik.pdf

Vereinbarungen über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (gem. Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 24.10.2008 – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.1973 i. d. F. vom 24.10.2008), veröffentlicht unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-Abitur-Gymn-Oberstufe.pdf

Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), veröffentlicht unter: <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Alle angegebenen Internetquellen wurden zuletzt am 14. November 2012 geprüft.

Digitale Assistenten für Schüler und Lehrer

Die Entwicklung der Menschheit ist begleitet von einer stetigen Veränderung durch neue Technologien, die – wenn erst einmal etabliert – nicht mehr wegzudenken sind. Weite Strecken, gar über Kontinente hinweg, geht man nicht zu Fuß. Auto, Bahn und Flugzeug bringen uns nicht nur schnell von einem Ort zum anderen, sondern erlauben uns auch Erlebnisse an Zielorten, die wir sonst niemals erreichen würden oder an denen wir sonst nicht genügend Zeit zum Verweilen hätten. Wer heute baut, hebt die Baugrube nicht mehr von Hand aus, und wer mit entfernten Freunden oder Verwandten kommunizieren möchte, braucht keine Brieftaube zu bemühen und muss auch keine Rauchzeichen geben. Dergleichen prosaische Beispiele ließen sich unzählige auflisten, ohne Verwunderung hervorzurufen. Sich blindlings gegen Technologien zu wenden (Spitzer 2012), käme Maschinenstürmerei gleich, die als historisches Phänomen noch soziale Gründe gehabt hat, heute aber mehr Schaden anrichtet als Nutzen stiftet.

Soviel auch dafür spricht, neue Technologien zum Wohle ihrer Benutzer zu erschließen, sie setzen sich nicht von selbst durch. Der vorliegende Beitrag stellt sich daher der Frage, was zu tun ist und worin die essenziellen Schwierigkeiten liegen, für

das Lehren und Lernen digitale Systeme zur Verfügung zu stellen, die *mehr als nur Werkzeuge* sind, nämlich *Assistenten*, die diesen Namen wirklich verdienen (Kaschek 2007). Kern jeder Assistenz ist Autonomie, die unvermeidlich auch bestimmte Risiken mit sich bringt (Jantke/Grieser/Lange, 2003).

1. Digitale Assistenz und Inklusion

Dass digitale Systeme nicht nur Werkzeuge bleiben, sondern zu Assistenten qualifiziert werden, ist besonders dann von Bedeutung, wenn Menschen den Werkzeugen allein begegnen und in die Lage versetzt werden sollen, den Umgang mit dem System zu beherrschen. Vielen sind Software-Werkzeuge wohl bekannt – etwa Textverarbeitungsprogramme –, die unzählige Funktionen anbieten, die man niemals benutzt, bei denen aber elementare Funktionen, nach denen man sucht, kaum zu finden sind, und die darüber hinaus scheinbar eigensinnig immer wieder etwas tun, was man gar nicht will und niemals selbst eingestellt hat. Das sind eben leider keine guten Werkzeuge, und von Assistenz kann gar keine Rede sein.

Im vorliegenden Beitrag geht es ausschließlich um digitale Systeme im Kon-

text des Lehrens und Lernens. Das Spektrum reicht von Lernmanagementsystemen (LMS) als Ganzes über interaktive Labore bis hin zu einzelnen Modulen oder digitalen Spielen, die häufig als Serious Games bezeichnet werden. Heutzutage begegnen wir ausschließlich digitalen Werkzeugen. Für jeden Lernenden sehen sie gleich aus und sie funktionieren auf dieselbe Art und Weise.

Lernende können aber unterschiedliche Bedürfnisse haben. Wenn ein digitales System für den einen genau richtig ist, dann passt es demzufolge auf die Bedürfnisse von vielen anderen nicht so gut. Schlimmer noch, digitale Systeme, die heute für das Lehren und Lernen im Einsatz sind, gehen durchweg an den spezifischen Bedürfnissen einer großen Klientel vorbei. Insbesondere Inklusion ist mit Werkzeugen allein gar nicht realisierbar.

Einfache Lösungen liegen auf der Hand. Sehbehinderten kann man zum Beispiel mit einer Anpassung der visuellen Oberfläche, angefangen bei einem Zeichensatz mit größeren Fonts, helfen oder eine akustische Ausgabe zur Verfügung stellen. Derartige Ansätze können aus heutigen Werkzeugen bessere Werkzeuge machen – zweifellos eine richtige Aufgabenstellung. Qualitativ handelt es sich darum, das

Werkzeug zu *adaptieren*, wobei allerdings das Werkzeug ein Werkzeug bleibt.

Adaptierbarkeit bedeutet das Einstellen wichtiger Eigenschaften des digitalen Systems vor Beginn seiner Benutzung. Einfachste Formen der Adaptierbarkeit ist die Einstellung von Schwierigkeitsgraden in bestimmten Lernumgebungen oder Spielen. Einmal eingestellt verhält sich das digitale System auf eine bestimmte Weise, die vom Verhalten bei anderen Einstellungen abweicht. Um das effektiv nutzen zu können, muss man vorher wissen, was gebraucht wird. Die Last liegt – wieder einmal – beim Benutzer, das System dagegen leistet nichts Besonderes.

In diesem Beitrag soll es nicht um *Adaptierbarkeit* gehen, sondern um das anspruchsvollere Konzept der *Adaptivität*.

Adaptivität ist zunächst in Arbeiten der Künstlichen Intelligenz insbesondere im Bereich der Sprachverarbeitung entwickelt worden (Perrault/Allen/Cohen 1978) und offenkundig schon für mindestens 35 Jahre Gegenstand der Forschung. Mit Büchern (vgl. Oppermann 1995), die sich ausschließlich diesem Thema widmen, scheint nun eine inzwischen nahezu 20jährige Konsolidierung des Forschungsgebiets erreicht zu sein. Neuerdings mehren sich Publikationen über wirtschaftliche Anwendungen

(vgl. Goy/Ardissono/Petrone 2007). Damit scheint nun endlich – mit wirtschaftlichem Rückhalt – der Durchbruch sichergestellt. Selbst Adaptivität zum Zwecke der Inklusion ist vermeintlich seit 15 Jahren kein Problem mehr (Fink/Kobsa/Nill 1997).

So weit die graue Theorie; wie aber sieht es in der Praxis aus? Leserinnen und Leser können selbst die Frage beantworten, *welches adaptive System*, das sich nicht nur einstellen lässt, sondern *das sich selbst an Lehrende und Lernende anpasst*, bei ihnen *im Einsatz ist*. Welches adaptive System benutzen Sie in der Schule, in der Berufsbildung, im Unternehmen oder in der Hochschule? Wann haben Sie zum letzten Mal ein wirklich adaptives System erlebt und von dessen Adaptivität profitiert? Antworten auf derartige Fragen sehen ernüchternd aus.

Es scheint, dass 35 Jahre Forschung noch nicht den Weg in den Alltag, insbesondere in den Schulalltag, gefunden haben. Das 15 Jahre alte Versprechen der Adaptivität zum Zweck der Inklusion wartet noch darauf, eingelöst zu werden.

Angesichts dieser Bestandsaufnahme – eine Bibliographie geht über die Grenzen, die hier vorgegeben sind, leider weit hinaus – soll der vorliegende Beitrag nun zwei Fragen fokussieren. *Woran liegt es, dass die Praxis adaptiver Systeme weit hinter den durch die Theorie aufgezeigten Potenzialen zurück bleibt? Was ist jetzt zu tun, um diese Lücke deutlich zu verkleinern?* Man darf keine einfachen Antworten erwarten. Gäbe es solche besonders einfachen Antworten, dann hätten wir auch heute schon Lösungen zur Hand. Das Problem scheint tieferliegend.

Interessenten müssen sich daher darauf einstellen, im Folgenden mit komplexeren Begriffen und Zusammenhängen konfron-

tiert zu werden – es geht nicht anders. Um den Zugang zu erleichtern, wird nochmals vom Ziel der Inklusion ausgegangen.

2. Inklusion und Adaptivität

Was Lehrer darunter verstehen, auf Lernende einzugehen, leitet sich substantziell von ihrer verinnerlichten Lerntheorie ab. Vereinfacht gesagt, wer Behaviorist ist, bildet sich erst dann eine Meinung, wenn er erste Lernergebnisse erkennen kann. Wer Konstruktivist ist, hat es dagegen schwerer, schließlich muss er ins Kalkül ziehen, dass Lernende Fortschritte erzielen, auch wenn sich das sozusagen von außen nicht sofort feststellen lässt.

Eine solche von vielen verinnerlichte Lerntheorie wird mit *Conceptual Change* bezeichnet (Carey 1985; Thagard 2012), deren Wurzeln weiter zurück reichen (Dewey 1916). In diesem Beitrag dient die *Conceptual Change Theory* nur dazu, einen intuitiven Zugang zu Begriffsbildungen zu ermöglichen, die aufgrund der Komplexität von Adaptivität nicht einfach sind.

Gute Lehrer „holen ihre Schüler dort ab, wo sie sind“, wie man so schön sagt. Das verlangt einige Annahmen darüber, was die jeweiligen Schüler wissen bzw. glauben. Wer sich zum Beispiel vorstellt, dass elektrischer Strom aus kleinen Kugeln besteht, die durch einen Leiter rasen, dem kann man kaum erklären, wie ein Kondensator funktioniert. Wird übersehen, dass Lernende sozusagen von vorhandenen „Theorien“ ausgehen, so kann der Versuch, ihnen Neues zu vermitteln, grundlegend scheitern. Beispielsweise diskutiert Susan Carey den Übergang von einer, wie sie es nennt, „intuitiven Psychologie“ zu einer „intuitiven Biologie“ bei Kleinkindern (Carey 2000, S. 15–17).

Zur Inklusion gehört, grundlegend unterschiedliche Ausgangssituationen verschiedener Lernender zu respektieren.

3. Konzeptualisierung adaptiver Assistenz

Erhebt man also den Anspruch, wie zum Abschluss des vorangehenden Abschnitts formuliert, grundlegend unterschiedliche Ausgangssituationen verschiedener Lernender zur Grundlage des Handelns zu machen, so muss die Frage beantwortet werden, wie denn ein digitales System „wissen“ sollte, was Lernende unterscheidet. Für den Fall, dass Conceptual Change für einen Anwendungsfall eine geeignete Form ist, variierende Ausgangssituationen zu erfassen, muss man daher präzisieren, was es bedeutet, dass ein digitales System *die Theorie kennt*, von der ein Lernender ausgeht.

Was auch immer man unter einer Theorie verstehen mag, es ist doch wohl meist ein recht komplexes Phänomen – etwa eine „intuitive psychology“ à la Susan Carey (Carey 2000, S. 15–17). Auch einfache Overlay-Modelle, wie sie heute noch auf wenig inspirierte Art und Weise das e-Learning prägen, können als Theorien aufgefasst werden. Jede konkrete Belegung eines Overlay-Modells mit Werten formalisiert eine Theorie darüber, was ein Lernender weiß und kann.

Sobald Inhalt relevant wird – eigentlich hofft man das ja immer –, stellt sich die Frage, wie man denn eigentlich repräsentieren kann und soll, was Lernende wissen bzw. glauben zu wissen. Für die Darstellung der Theorie werden die Sachverhalte selbst wichtig, etwa so ausgedrückt: Es genügt nicht zu formulieren, dass Lernende einen Sachverhalt verstanden haben (oder nur zu

einem gewissen Teil oder auch gar nicht), sondern man muss den Sachverhalt auch selbst ausdrücken können, um ihn mit anderen Aussagen in Beziehung zu setzen. Wie das geht, ist zur Zeit Gegenstand von Untersuchungen (Gosh 2011).

Zusammenfassend kann man sagen, es geht in jedem Fall darum, dass ein digitales System in der Lage sein muss, Lernende durch die digitale Repräsentation einer Theorie zu charakterisieren, wenn das System als Assistent agieren soll. Unterschiedliche Theorien separieren verschiedene Lernende voneinander bzw. unterscheiden ein und denselben Lernenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Lernprozesses.

Man kann zunächst offen lassen, was genau die syntaktische Repräsentation einer Theorie ausmacht.

Der hier skizzierte Ansatz soll kurz zusammengefasst werden, bevor Details diskutiert werden können. Ein adaptives System verfügt intern über eine formale Sprache (vgl. Richter 1978), in der Theorien ausgedrückt werden können, die zu einem Zeitpunkt eines Interaktionsprozesses etwas über Lernende sagen. Die zum konkreten Zeitpunkt im System hinterlegte Theorie wird als *Benutzerprofil* bezeichnet, in Spezialfällen *Lernerprofil* oder *Spielerprofil*. Wenn man mit Abkürzungen wie T_m und T_n unterschiedliche Theorien bezeichnet, kann man grundlegende Funktionalitäten eines adaptiven Systems beschreiben.

(1) Aus der Interaktion des Systems mit seinen Benutzern hebt das System, je nach Benutzer, unterschiedliche Benutzerprofile ab. So entsteht für einen Benutzer T_m und für einen anderen T_n .

(2) Bei der Generierung bestimmter Aktionen des Systems liest das digitale System

das gegenwärtig vorliegende Benutzerprofil und passt seine (Re-)Aktion dem im Benutzerprofil gespeicherten Wissen über den jeweiligen Benutzer an.

Das charakterisiert, ein wenig grob, die Essenz von Adaptivität, wobei Lesen und Schreiben von Profilen die Kernaktionen sind.

3.1 Digitale Assistenz als Prozess

Wenn die Interaktion eines Menschen – eines Lernenden im Kontext dieses Beitrags – mit einem digitalen System beginnt, verfügt das System im allgemeinen über wenig oder gar kein Wissen, das den Benutzer charakterisiert. Nach einiger Zeit der Interaktion kann dann erstes Wissen abgehoben werden. Das digitale System schreibt sein allererstes Lernerprofil T_1 . Man muss wohl davon ausgehen, dass dieses Profil meist noch nicht sehr aussagekräftig ist. Wenn weitere Interaktionen stattfinden, kann das System das Profil modifizieren. Es entsteht T_2 . Und das geht so weiter. Alle Benutzerprofile sind hypothetisch. Im günstigsten Fall entsteht eine Folge $T_1, T_2, T_3, T_4, T_5, T_6, \dots$, die zunehmend besser den Lernenden charakterisiert.

An den kritischen Stellen des Interaktionsprozesses liest das digitale System das aktuelle Benutzerprofil, bevor es die jeweils nächste Aktion – zum Beispiel die Präsentation von Inhalten, das Angebot eines Links, Feedback auf eine Benutzereingabe, das Stellen einer Aufgabe – ausführt. Bei unterschiedlichen Benutzerprofilen T_n und T'_n verhält sich das System entsprechend anders, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Benutzer besser gerecht zu werden.

Wie sich ein adaptives System einem einzelnen Benutzer gegenüber verhält, kann sich demzufolge mit der Zeit ändern, da sich das Wissen entwickelt, welches das

System im jeweiligen Benutzerprofil repräsentiert. Insbesondere muss davon ausgegangen werden, dass Anpassungsbemühungen des Systems auch unangebracht sein können, wenn das aktuelle Profil den Lernenden noch nicht treffend charakterisiert.

Was im jeweiligen Anwendungsfall einen Lernenden treffend beschreibt, hängt von der Entscheidung über das zugrunde liegende Benutzermodell ab (Vogler/Woelfert 2012). Man wird von einem Computersystem nicht erwarten, dass es einen Menschen „in Gänze versteht“ – das erwartet man ja auch nicht von anderen Menschen und wohl nicht einmal von sich selbst. Vielmehr entscheidet man sich anwendungsbezogen, wodurch im jeweiligen Kontext ein Lernender charakterisiert werden soll und wodurch sich Lernende mit substantiell unterschiedlichen Bedürfnissen unterscheiden. So etwas festzulegen bedeutet, ein Benutzermodell zu wählen.

Ein Benutzerprofil – aus logischer Sicht eine Theorie T_n – ist dann eine Instanz eines Benutzermodells.

Wenn auch Benutzerprofile, die einem vorgegebenen Benutzermodell folgen, stets nur blasse Abbilder des realen Menschen sind, können sie sich doch in praxi als sehr nützlich erweisen. Auch Lehrer machen sich ein Bild von dem einen oder anderen Schüler, ohne den Anspruch der absoluten Wahrheit erheben zu wollen. Genau so machen es adaptive digitale Systeme.

David A. Kolb hat mit seinem Learning Style Inventory (Kolb/Fry 1975), kurz LSI, ein recht grobes Lernermodell entwickelt, welches sich ungeachtet seiner Einfachheit ebenso wie der Myers Briggs Type Indicator (Myers Briggs/Myers 1980), kurz MBTI, insbesondere in großen Unternehmen der westlichen Hemisphäre, großer Beliebtheit

erfreut und bewährt. Theorien T_n , wie sie hier als Lernerprofile diskutiert werden, sind konkrete Ausprägungen solcher Modelle. So bedeutet Adaptivität z. B., Klassifikationen à la LSI oder MBTI zu bilden.

3.2 Digitale Assistenz als induktives Lernen

Adaptivität eines digitalen Systems beruht also, wie im vorangehenden Abschnitt kurz umrissen, auf der Konstruktion von Theorien in einem gegebenen Rahmen wie z. B. LSI oder MBTI.

Für jeden konkreten Lernenden wird sukzessive aus den Folgen unvollständiger Information, die aus der Kommunikation mit dem System hervorgehen, eine Folge von Lernerprofilen generiert, wobei (wie schon ausgeführt) anfangs gebildete Theorien erwartungsgemäß selten treffend sind. Adaptivität, die auf hypothetischen Theorien beruht, die Lernende und ihre spezifischen Bedürfnisse nicht adäquat widerspiegeln, kann schwerlich hilfreich sein. Demzufolge ist es eine notwendige Voraussetzung wirkungsvoller Adaptivität, dass die Folge der hypothetisch gebildeten Theorien eine treffende Beschreibung des jeweiligen Lernenden approximiert.

Wenn man zum Zweck der Klarheit einige passende Notationen einführt, lässt sich die Essenz der adaptiven Leistung eines digitalen Systems besser auf den Punkt bringen. Wenn Daten über die Interaktion eines Benutzers mit einem digitalen System geeignet sind, zur Charakterisierung dieses Benutzers beizutragen, sollen sie mit I_n bezeichnet werden. Im Interaktionsprozess entsteht daher eine Folge $I_1, I_2, I_3, I_4, I_5, \dots$. In konkreten Anwendungen beschreibt ein solches I_n zum Beispiel die Auswahl eines Lernenden aus verschiedenen weiterführenden Links oder die Antwort auf

eine Testfrage. Parallel zum Eingang dieser Informationsfolge generiert das adaptive digitale System intern eine Folge von Benutzerprofilen $T_1, T_2, T_3, T_4, T_5, \dots$, welche seinem adaptiven Verhalten zugrunde liegen.

Damit das System nach anfänglicher Unsicherheit schließlich eine effektive Anpassung an die Bedürfnisse eines Benutzers – im Kontext dieses Beitrags: eines Lernenden – realisieren kann, muss es eine Stelle k im Interaktionsprozess geben, von der an das System den Benutzer hinreichend gut kennengelernt hat. Formal sagt man, dass jede Theorie T_n (mit $n \geq k$) korrekt sein soll. Strenger ist die Zusatzforderung $T_k = T_n$ (für alle $n \geq k$). Beide Fälle rechtfertigen die Formulierung, das digitale System hätte aus der Informationsfolge I_1, \dots, I_k die Theorie T_k gelernt.

Was hier weitestgehend informell beschrieben worden ist, erweist sich als eine Instanz des Paradigmas der sogenannten *Induktiven Inferenz* (Jain et al. 1999).

Seit den Pionierleistungen über induktives Lernen (Gold 1967), spätestens aber seit Zusammenfassungen mit einer Vielzahl von Ergebnissen schon vor 30 Jahren (vgl. Jantke/Beick 1981; Angluin/Smith 1983) weiß man, dass in einer bemerkenswert großen Zahl von Fällen Computer in der Lage sind, aus nur unvollständiger Information komplexe Phänomene zu erlernen. Mechanismen des induktiven Lernens sind in bemerkenswerter Tiefe untersucht bzw. entwickelt worden und man versteht sehr viel von der Komplexität dieser Lernprozesse (Angluin 1980).

Aus den bisherigen Ergebnissen über induktives Lernen lässt sich für das ambitionierte Forschungs- und Entwicklungsgebiet der Schaffung adaptiver digitaler Assis-

tenzsysteme für das Lehren und Lernen zumindest ableiten, (i) dass die Aufgabe lösbar ist, (ii) dass ein Reservoir an Grundlagenkenntnissen zur Verfügung steht und (iii) dass der bislang unbefriedigende Zustand in der Praxis grundlegend verändert werden kann.

4. Pragmatik adaptiver Assistenz

Wenn man digitale Assistenz zur Anwendung bringen will, vornehmlich (zumindest vom Gesichtspunkt des vorliegenden kleinen Beitrags) im Bereich des Lehrens und Lernens, dann muss man also – dem vorangehenden Abschnitt folgend – digitale Systeme schaffen, die in der Lage sind zu lernen. Konkret geht es darum, *aus der unvollständigen Information der Interaktion eines Menschen mit einem System Charakteristika zu erlernen*, die den Menschen in der jeweiligen Lernsituation hinreichend gut beschreiben und Lernende mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Vorlieben usw. auch klar genug gegeneinander abgrenzen.

Es gibt keine adaptive Assistenz ohne Fähigkeiten des Systems zum induktiven Lernen.

Daher verwundert es nicht, dass uns heutzutage so gut wie keine adaptiven Assistenzsysteme begegnen. Bisher waren sich Entwickler dieser Herausforderung offenbar nicht bewusst. Die im vorliegenden Kapitel zitierten Arbeiten über Adaptivität (Fink/Kobsa/Nill 1997; Goy/Ardissono/Petrone 2007; Oppermann 1995; Perrault/Allen/Cohen 1978) stellen ausnahmslos keinerlei Beziehung zum induktiven Lernen her.

Wie kommen wir also in naher Zukunft zu digitalen Systemen, die vermittels der Fähigkeit zum Lernen mit der Qualität der Ad-

aktivität aufwarten können und daher als Assistenzsysteme Lehr- und Lernprozesse noch deutlich besser unterstützen als bisherige Werkzeuge?

Die Antworten auf diese Frage werden generisch sein, wobei jedoch die jeweiligen Lerninhalte nahezu jedes Detail prägen.

4.1 Lernermodellierung und Lernerprofile

Im Zentrum aller Vorstellungen von Adaptivität – noch bevor man sich mit Details der Implementierung befasst oder sich so ambitionierte Überlegungen macht wie solche zur Lernfähigkeit eines Computerprogramms – steht die Grundfrage, wer denn welche spezifischen Bedürfnisse haben könnte, die sich von denen anderer Lernender unterscheiden.

Gibt es einfach Novizen und Experten? Oder gibt es Stufen der Expertise oder unterschiedliche Kategorien der Vorkenntnisse? Sind Behinderungen in Betracht zu ziehen und, falls ja, welche in welchen Kategorien und evtl. Abstufungen der Schwere? Leiten sich Benutzerkategorien aus dem Themengebiet her, also etwa Bereiche, die jemand gut kennt, andere aber nicht? Gibt es Stereotypen von Benutzern, so dass man um diese herum Klassen bilden und Benutzer diesen zuordnen kann? Oder gibt es sogar Glaubens- oder Wissensvoraussetzungen – im Sinne der Conceptual Change Theory –, die für Benutzer jeweils zu erfassen wären? So kann man in solchen Fächern, die stark mathematisch durchgearbeitet sind, zum Beispiel ein Lernerprofil erstellen als die Gesamtheit der mathematischen Zusammenhänge, die ein Lernender parat hat. Eine Theorie T_n wäre dann eine Menge von mathematischen Aussagen. Ein solches Benutzerprofil wird erweitert, wenn das digitale System feststellt, dass der Lernende über weitere Theoreme verfügt.

Aber welche Theoreme werden denn als relevant betrachtet? Gehört auch die PEANO-Arithmetik dazu? Oder gibt es Grundlagen, die nicht in die Modellierung aufgenommen werden? Analog zur Mathematik kann man derartige Fragen in der Chemie stellen usw. usf.

Im allgemeinen determiniert nicht allein der Inhalt die Lernermodellierung; es gibt stets mehr als nur eine Variante. Wesentlich für die Entscheidung für ein Lernermodell sind die Vorstellungen, die man vom adaptiven Systemverhalten hat. Es hat nur Sinn, Klassen von Lernenden zu unterscheiden, wenn man auch relevante Unterschiede für das Verhalten des Systems für Lernende der einen Klasse gegenüber Lernenden einer anderen Klasse hat.

Wenn man sich für den Raum der möglichen Lernerprofile entschieden hat, wird sich dieser im allgemeinen als halbgeordnet erweisen. Das konzeptuelle Lernermodell definiert so etwas wie das leere Lernerprofil, welches im Zuge der Interaktion sukzessive mit Inhalt gefüllt wird, Revisionen inklusive. Algebraisch gesehen ist diese Struktur zumindest ein Oberhalbverband, was hier aber nicht weiter verfolgt werden soll.

Wenn man ein konkretes Lernerprofil im Zuge der Interaktion von Lernendem und System erarbeitet hat, folgt daraus einiges. Die logische Sicht auf das Lernerprofil als Theorie T_n macht diesen Sachverhalt explizit. Tendenziell gilt, dass je weiter die Lernermodellierung fortschreitet, um so mehr sich aus dem Lernerprofil ableiten lässt.

Sei, um eine Bezeichnung zu haben, j eine Aussage, die im Prozess des durch das adaptive System unterstützten Lernens eine Rolle spielt. Wenn aus dem gegenwärtigen Stand T_n des Lernerprofils diese Aussage folgt, so notiert man das als $T_n \models \varphi$.

Man muss sich darüber im Klaren sein, dass Lernerprofile nur dann praktisch relevant sind, wenn man auch gewillt ist, daraus Schlüsse zu ziehen, ggf. automatisiert.

4.2 Lernerprofile lernen – Theorie-Induktion

Sobald entschieden ist, welcherart Lernerprofil man ins Kalkül ziehen will (vgl. vorangehenden Abschnitt), muss man klären, wie in einem konkreten System das Lernen realisiert wird.

Zuallererst ist klar, dass das digitale System – man stelle sich zum Beispiel einen Kurs in Moodle oder ein Computerspiel vor – den Lernenden vielfältige Möglichkeiten bieten muss, sich zu artikulieren, um anhand des unterschiedlichen Verhaltens verschiedener Benutzer hypothetische Theorien bilden zu können.

Anhand des Inhalts und seiner Präsentation werden Aspekte des Benutzerverhaltens ausgezeichnet, die als Bausteine für eine Charakterisierung von Lernenden nützlich sein können. Weil die betreffenden Daten an der Schnittstelle zwischen Mensch und System entstehen, werden sie aus System-sicht als Sensordaten bezeichnet.

Sensordaten sind zum Beispiel Auswahlentscheidungen aus einer Menge angebotener Links, Verweilzeiten auf einer Seite, Antworten auf Testfragen, eingegebene Suchbegriffe oder – auf einer höheren Stufe der Beschreibung – Muster im Verhalten, zum Beispiel in der Navigation oder in der Reihenfolge der Bearbeitung von Aufgaben.

Spezialisten für den Lernprozess (Didaktiker), die sich mit dem Inhalt, mit der inhaltsbezogenen Didaktik und mit besonderen Bedürfnissen von Lernenden auskennen, können Information darüber

liefern, welche Sensordaten wie zu interpretieren sind.

Die Gestalter adaptiver Systeme übersetzen das in einen Lernprozess des Computers – letztendlich induktive Theoriebildung.

4.3 Lernerprofile verwenden – Adaptivität

Sobald entschieden ist, welcherart Lernerprofil man ins Kalkül ziehen will und sobald man weiß, wie man in der Interaktion mit dem System Lernerprofile erstellen kann (vgl. vorangehende Abschnitte), ist man – nun endlich – in der Lage zu definieren, wann denn das System sich wie adaptiv verhalten soll.

Hier sind wieder die Spezialisten für den Lernprozess gefragt (die Fachdidaktiker), die spezifizieren, wann welches Verhalten des Systems den Bedürfnissen der Lernenden angemessen ist. Es wird eine Verbindung hergestellt zwischen Wissen des Systems über Lernende und dem Inhalt und seiner Darstellung. Eine solche Verbindung hat die Form einer Abbildung. Argumente der Abbildung haben die Form, in der Wissen über Lernende dargestellt wird, sind dem Wesen nach also logische Ausdrücke (nicht notwendigerweise ganze Theorien, sondern sehr häufig nur einzelne Formeln, welche man als Constraints bezeichnet). Die Werte sind Metadaten, welche dann bei der Systemgestaltung und -implementierung benutzt werden, um adaptives Verhalten zu realisieren.

Adaptivität wird demzufolge von Didaktikern spezifiziert, indem sie bestimmten Constraints konkrete Metadaten zuordnen. Das kann in praxi sehr unterschiedlich aussehen; hier werden zur Illustration nur zwei Beispiele genannt. Ein Constraint kann sagen, dass ein Lernender in einem Teilgebiet mindestens 80% der möglichen

Punkte erreicht hat, und dem kann das Metadatum „aufgabenkomplexität= hoch“ zugeordnet werden. Ein Constraint kann z.B. sagen, dass der Satz des Pythagoras nicht beherrscht wird; dem wird zugeordnet „erklärung=informal“.

Was auch immer Constraints in fachdidaktischer Hinsicht bedeuten, formal gesehen sind es Formeln. Die Gültigkeit einer solchen Formel j an einer Stelle des Lernprozesses aktiviert ein Metadatum. Und wenn das digitale System dann vor der Alternative steht, zum Zweck der Adaptivität unterschiedliche Inhalte und/oder Präsentationsformen auszuwählen, prüft es, welche Metadaten zutreffen, und verhält sich entsprechend.

Designer und Entwickler eines adaptiven Systems können kaum alle im späteren Einsatz auftretenden Benutzerprofile vorhersehen. Bei der Spezifikation des adaptiven Verhaltens werden Constraints j benutzt, aber im Einsatz hat das Wissen des Systems die Form eines Lernerprofils T_n . Das System muss also selbst prüfen, ob $T_n \models \varphi$ gilt.

Der Folgerungsoperator \models ist jedoch rein semantisch definiert und bedeutet, dass aus einer Theorie eine Aussage folgt, wogegen er nicht sagt, wie man das herleiten könnte. Es hängt von der jeweiligen Logik ab und ist ein im allgemeinen tief liegendes Ergebnis, wenn man den Folgerungsoperator durch einen Ableitungsoperator ersetzen kann (was hier zu weit führt). Um es kurz zu machen: Schon bei der Entscheidung für die Benutzermodellierung muss man darauf achten, dass die – zumindest implizit – definierte Logik „vollständig“ ist, dass es also möglich ist, jede semantische Folgerungsbeziehung $T_n \models \varphi$ auch beim Einsatz des Systems algorithmisch zu beherrschen.

In Lehr- und Lernsituationen realistischer Komplexität und bei dem Bemühen, sich an Lernende mit sehr verschiedenen Bedürfnissen effektiv anzupassen, ist es unverzichtbar, systemintern logische Schlüsse und Schlussketten auszuführen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Das vorliegende Kapitel hat Leserinnen und Leser, deren Interesse vorwiegend in der tatsächlichen Schulpraxis und ihrer Gestaltung liegen mag, konfrontiert mit scheinbar recht fernen Visionen digitaler Assistenz und – schlimmer noch – mit einigen der dahinter steckenden Zusammenhänge. Logik und logische Sichtweisen kommen ins Spiel ebenso wie induktives Lernen. Das kann als Zumutung empfunden werden.

In der Tat, der wissenschaftliche und technische Fortschritt mutet uns dauernd einiges zu und er lässt dabei nicht nach. Digitale Assistenzsysteme stehen heute auf der Tagesordnung, gerade wegen des Potenzials der Adaptivität für die Inklusion.

Auch wenn es ungefähr 35 Jahre lang irgendwie geklemmt hat, wenn man das so lax sagen darf, adaptive digitale Systeme sind heute in der Entwicklung und werden morgen verfügbar sein. Es ist höchste Zeit, sich darauf einzustellen.

Vor allem aber geht es darum, dass diejenigen, die im Fokus dieser Entwicklung stehen – Lehrer und Schüler –, nicht in die Rolle passiver Objekte gedrängt werden, denen man mal wieder versucht, eine Neuerung überzustülpen, sondern dass sie in die Lage versetzt werden, die Innovation mitzugestalten. Ein gewisses Grundverständnis ist ein erster Schritt.

Den Entscheidungsträgern soll dieser Beitrag Unterstützung geben, Grundlinien unmittelbar bevorstehender Entwicklungen

erkennen und einordnen zu können. Dabei soll deutlich werden, dass die absehbare Leistung adaptiver Systeme beträchtlich ist, aber auch auf wissenschaftlich festem Fundament steht und daher nachhaltig sein wird.

Literaturverzeichnis

- Angluin, D. (1980). Finding Patterns Common to a Set of Strings. In: *J. Computer and Systems Science* 21, pp. 46–62.
- Angluin, D., Smith, C. H. (1983). Inductive Inference: Theory and Methods. In: *Computing Surveys* 15, pp. 237–269.
- Briggs Myers, I., Myers, P. B. (1980). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Mountain View, CA: Davies-Black.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Carey, S. (2000). Science Education as Conceptual Change. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 21, pp. 13–19.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Fink, J., Kobsa, A., Nill, A. (1997). Adaptable and Adaptive Information Access for All Users, Including the Disabled and the Elderly. In: James, C., Paris, A., Tasso, A. (eds.). *User Modeling: Proc. Sixth International Conference UM97*. Wien, New York: Springer, pp. 171–173.
- Gold, E. M. (1967). Language Identification in the Limit. In: *Information and Control* 10, pp. 447–474.
- Gosh, D. (2011). *DSLs in Action*. Stamford, CT: Manning Publ.
- Goy, A., Ardissono, L., Petrone, G. (2007). In: Brusilovsky, P., Kobsa, A., Nejdil, W. (eds.): *The Adaptive Web*. Berlin, Heidelberg: Springer. pp. 485–520.

- Jain, S., Osherson, D. N., Royer, J. S., Sharma, A. (1999). *Systems That Learn*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jantke, K. P., Beick, H.-R. (1981). Combining Postulates of Naturalness in Inductive Inference. In: *Elektron. Informationsverarbeitung und Kybernetik* 17, pp. 465–484.
- Jantke, K. P., Grieser, G., Lange, S. (2003). Adaptivität – Vom Werkzeug zum Assistenten: Risiken der Autonomie. In: Grimm, R. (Hrsg.): *Proc. E-Learning: Beherrschbarkeit und Sicherheit*. Ilmenau: Technische Universität, IfMK, S. 25–41.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Zürich: Rascher Verlag.
- Kaschek, R. H. (2007). *Perspectives of Intelligent Systems' Assistance*. Hershey, London, Melbourne, Singapore: Idea Group.
- Kolb, D. A., Fry, R. (1975). *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*. In: Cooper, C. (ed.): *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Kroeger, O., Thuesen, J. M. (1993). *Type Talk at Work*. New York: Dell Publishing.
- Oppermann, R. (1995). *Adaptive User Support: Ergonomic Design of Manually and Automatically Adaptable Software*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perrault, C. R., Allen, J. F., Cohen, P. R. (1978). *Speech Acts as a Basis for Understanding Dialogue Coherence*. Report 78-5, Dept. Comp. Sci., Univ. Toronto, Canada.
- Richter, M. M. (1978). *Logikkalküle*. Stuttgart: Teubner.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Knauer.
- Thagard, P. (2012). *The Cognitive Science of Science: Explanation, Discovery, and Cognitive Change*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vogler, C., Woelfert, C. (2012). *Benutzermodellierung – Überblick, Grundlagen, Ansätze*. Kindermedienreport KiMeRe-2012–02, Fraunhofer IDMT, Abtlg. Kindermedien, Version 1.00.

Unterstützung von Lernen-durch-Lehren-Szenarien in E-Learning-Sequenzen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen

Einleitung

Schon seit längerer Zeit werden Unterrichtsansätze diskutiert, die unter Etiketten wie „schüleraktivierend“, „selbstbestimmtes / selbstorganisiertes / selbstständiges Lernen“ und ähnlichen Bezeichnungen einen höheren Grad an Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Lerners anstreben. In der Regel bezieht man sich dabei auf konstruktivistische bzw. sozio-konstruktivistische Lernauffassungen (vgl. dazu Reinmann 2011). Zu diesen Unterrichtsmethoden gehören Modelle wie „Lernen durch Lehren“ (LdL) und – ganz aktuell – das Konzept des „*flipped classroom*“.

So bestechend diese Modelle bei erster Kenntnisnahme und nach der Lektüre von Erfahrungsberichten auch sein mögen, so schwierig kann sich die Umsetzung im eigenen Unterricht gestalten. Besonders beim traditionell eher stoffzentrierten Unterricht im Gymnasium ist z.T. ein deutliches Umdenken nötig, um LdL-Modelle implementieren zu können. Vor allem unterrichtsorganisatorisch und zeitplanerisch gesehen tun sich erhebliche Hürden auf. Diese sind natürlich nicht unüberwindbar, sollten aber auch nicht unterschätzt werden.

Bei der Überwindung der genannten Hürden können blended-learning-Szenarien

sich als außerordentlich hilfreich erweisen. Die beim überlegten Einsatz entsprechender Plattformen, z. B. besonders geeigneter Lernmanagementsysteme (LMS) wie *Moodle*, möglichen Ansätze zu Individualisierung und kollaborativem Lernen eröffnen hochinteressante Zugänge zu LdL-orientierten Lernabschnitten, die ebenso zur Förderung von Inklusion im gemeinsamen Unterricht Verwendung finden können.

In der Folge soll an einem Unterrichtsbeispiel aus dem Kurs Medienkunde (Klassenstufe 9) ein LdL-Lernabschnitt beschrieben werden, der mit dem LMS *Moodle* durchgeführt wurde. Die hier beschriebene Herangehensweise ist in Teilen zwar *Moodle*-spezifisch, der grundsätzliche Ansatz lässt sich jedoch prinzipiell auch auf andere Online-Plattformen übertragen (Wiki, Blogs, andere LMS, Sozialplattformen wie *Edmodo* u. ä.).

Das Unterrichtsmodell Lernen durch Lehren (LdL)

Unter LdL wird ein handlungsorientierter Unterrichtsansatz verstanden, in dem üblicherweise innerhalb desselben Klassenverbands Schüler für sie neue Lerninhalte aufbereiten und sich dann gegenseitig unterrichten.

Es kommt also zu einem teilweisen Rollentausch im Unterricht: Schüler sind gleichzeitig oder nacheinander auch Lehrende. Dabei wird davon ausgegangen, dass in beiden Rollen Lernprozesse angestoßen werden.

Bei einer – zugegebenermaßen verkürzten – unterrichtspraktischen Betrachtung des LdL-Ansatzes kann man von folgenden Komponenten ausgehen:

- Es gibt einen Lerngegenstand, der idealerweise von den Lernern als relevant empfunden wird; im Idealfall handelt es sich um einen selbstgewählten Stoff oder Aspekt.
- Schüler schlüpfen in die Rolle des Lehrenden, indem sie den Stoff für ihre Mitschüler aufbereiten und nach geeigneten Interaktionswegen suchen, um ihnen eine lernende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen. Sie müssen also den auch für sie neuen Stoff zunächst selbst durchdringen, ihn dann aufbereiten und geeignete Darbietungs- und Übungsformen (auch soziale!) auswählen und umsetzen.

In der Regel gibt es eine starke soziale Komponente: die Rollen werden getauscht, weil einzelne Schüler/Schülergruppen Einzelaspekte für ihre Mitschüler aufbereiten, so dass im Laufe der Unterrichtssequenz jeder Schüler in beide Rollen schlüpfen muss.

Es ist schnell ersichtlich, dass der Ansatz auf mehreren Ebenen außerordentlich anspruchsvoll ist; von den Schülern werden hohe Kompetenzgrade beim Selbstlernen, bei der Präsentation und bei sozialer Interaktion gefordert.

Rein unterrichtspraktisch sind natürlich auch Fragen des Zeitmanagements und geeigneter Bewertungsverfahren zu beachten.

Inzwischen gibt es durchaus umfangreiche Erfahrungen beim Einsatz von LdL in unterschiedlichen Unterrichtszusammenhängen (auch auf medienkundlichem Gebiet); dennoch: Angesichts der so beschriebenen Komplexität scheint es naheliegend, geeignete Plattformen und Hilfsmittel zu nutzen, um ein solches Unterrichtsprojekt beherrschbarer und u. U. didaktisch vielseitiger zu gestalten.

Beim Realisieren von LdL-Lernabschnitten erscheint es wünschenswert, eine reale oder virtuelle Lernumgebung zur Verfügung zu haben, die u. a. folgende Bedürfnisse bedient:

- geeignete Werkzeuge zum Sammeln von Informationen, Rechercheergebnissen etc.
- geeignete Werkzeuge zum gemeinsamen Erstellen von Materialien
- geeignete Präsentationsmittel, auch um traditionelle Schülervortrags-Zyklen vermeiden zu können
- Möglichkeiten zur Kooperation und Kommunikation in unterschiedlich großen Gruppen
- Möglichkeiten für Tests (zur Übung oder Bewertung)
- Protokollierungsmöglichkeiten
- unterschiedliche Feedbackkanäle
- leichter Rollentausch zwischen Lernenden und Lehrenden

Das Lernmanagementsystem (LMS)

Moodle

Internetgestützte Plattformen erscheinen unter der oben aufgeführten Maßgabe sehr geeignet. Insbesondere das weitverbreitete LMS *Moodle* empfiehlt sich nachdrücklich. Auf einem sozio-konstruktivistischen Lernmodell beruhend, bietet es eine ganze Reihe sehr geeigneter Werkzeuge für die

oben beschriebenen Anforderungen. Mit wenigen Anpassungen ist es möglich, eine für LdL-Lernabschnitte sehr geeignete Lernumgebung zu schaffen.

Hinzu kommt, dass *Moodle* an nicht wenigen Schulen etabliert ist und im deutschsprachigen Raum auf eine breite technische und pädagogische Erfahrungsbasis zurückgegriffen werden kann.

Unterrichtsbeispiel

Das hier vorgestellte Beispiel ordnet sich ein in den integrativen Kurs Medienkunde Klassenstufe 9.

Gemeinsam mit dem Fach Geographie wurde der Themenbereich „Geodaten“ in den Mittelpunkt gerückt. Das Stoffgebiet schloss sich an einen Themenblock zu sozialen Netzwerken und Datenschutzproblemen an. Dort waren Geodatenverknüpfungen bereits kurz angerissen worden, vor allem im Zusammenhang mit Geodatenerfassung bei *Facebook*-Einträgen und Dienstverknüpfungen mit *Foursquare* etc. Deshalb ergab sich hier eine gewissermaßen organische Anknüpfungsmöglichkeit. Da es sich um ein außerordentlich umfangreiches Stoffgebiet handelt, lag ein arbeitsteiliges Vorgehen nahe. Die betreffenden Klassen waren zudem mit dem Arbeiten in *Moodle* gut vertraut, so dass einem Zugriff im Sinne des LdL in dieser Hinsicht nichts im Wege stand.

Die Schüler hatten sich zunächst in einem Forum über Aspekte des Stoffgebiets zu äußern und zu verständigen, welche Themenbereiche sie als besonders bearbeitungswürdig empfanden. Diese Vorschläge wurden im Unterrichtsgespräch präzisiert und ergänzt.

Es kristallisierten sich dann 12 Themenbereiche heraus, diese reichten von eher

naturwissenschaftlich-theoretischen Aspekten (z. B. Koordinatensysteme, Projektionsarten, Funktionsweise von GPS) über anwendungsorientierte Themen (*Google Maps*, *Foursquare* und *Latitude*, *Streetview* etc.) bis hin zu sehr praktischen Bezügen (*Geocaching*).

Geplant waren von Anfang an ein kleines praktisches *Geocaching*-Projekt und kleinere Übungen zum Erstellen von Inhalten in *GoogleMaps*. Dazu war aber eine Kenntnis der eben erwähnten Themenbereiche wesentlich.

Der grundsätzliche Zugriff sollte – dem LdL-Ansatz folgend – so gestaltet sein, dass kleine Schülergruppen jeweils eines der genannten Themen weitestgehend selbständig recherchieren und für ihre Mitschüler aufbereiten; im Anschluss war eine angemessene Bearbeitungszeit der so erstellten Lernmaterialien vorgesehen, ebenso wie kritisches gegenseitiges Feedback.

Um das Ausweichen in Beliebigkeit bei der Recherche zu vermeiden und den Schülern ein unterstützendes Gerüst zu geben, gab es übergreifende und allgemeingültige Rahmenaufgaben zu Umfang und Aufbereitungsart der Themengebiete, ergänzt durch stichwortartige Minimalkataloge für die Einzelthemen.

Ziel des ersten Teils der Unterrichtseinheit war es, eine komplette Lernumgebung („Kurs“ in der *Moodle*-Terminologie) zum Thema Geodaten zu erstellen.

Dazu wurde zunächst der Kursraum durch den Lehrer erstellt; zunächst erfolgte die Arbeit im Kursraum noch ganz so wie von vorhergehenden LMS-Arbeitsphasen her gewohnt.

Nach der Themensuche im Forum einigten wir uns über die Aufgabenstellung und die abzudeckenden Aspekte, das wurde in einem thematischen Block im Kursraum fi-

xiert. Dort entstand auch ein Wiki, in dem die sich bereits gebildeten Gruppen je einen eigenen Bereich zugewiesen bekamen. In diesem Wiki konnten zunächst Rechercheergebnisse gesammelt und Strukturüberlegungen angestellt werden. Ebenfalls im Wiki sollten dann auch die verwendeten Quellen gesammelt und veröffentlicht werden.

Zu diesem ersten, themenübergreifenden Block gehörte auch ein kollaborativ zu erstellendes Glossar, in dem von jeder Gruppe relevante Fachbegriffe gesammelt und definiert wurden.

Im Anschluss erhielten die Schüler eine recht detaillierte Einweisung in das Erstellen von Arbeitsmaterialien und Aktivitäten in einem *Moodle*-Kurs; diese kannten sie ja bisher nur aus Teilnehmer-, nicht aber aus Autorensicht.

Schließlich und endlich konnte nun der eigentliche LdL-Teil angegangen werden: Jede Gruppe erhielt einen eigenen Kursblock zugewiesen, der eigenverantwortlich zu füllen war. Die Rahmenvorgaben forderten eine Mindestanzahl an Arbeitsmaterialien, ein Forum zur Diskussion des Sachverhalts sowie einen selbst erstellten abschließenden Test. Reines Kopieren und Einfügen war nicht zulässig.

Um die Kursblöcke mit Inhalten füllen zu können, müssen die Schüler entsprechende Rechte innerhalb des Kurses bekommen. Wie das im Detail zu lösen ist, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

In der Grundeinstellung von *Moodle* besitzen Schüler die Rolle „Teilnehmer“, damit sind sie nur in der Lage, die vom Lehrer für sie vorgesehenen Materialien und Aktivitäten durchzuarbeiten; sie können jedoch nicht Materialien und Aktivitäten für andere Teilnehmer verfügbar machen.

Es wäre denkbar, für einen LdL-Ansatz den

Schülern im betreffenden Kurs pauschal Trainerrechte einzuräumen – dies wäre jedoch eine sehr weitgehende Rechteerweiterung. Schüler könnten so die Zugriffsstatistiken anderer Schüler sehen, Bewertungen vornehmen, Kurseinstellungen verändern etc. Das war im vorliegenden Falle nicht gewollt. In anderen Zusammenhängen und ggf. auf anderen Plattformen ist ein solcher Weg aber unter Umständen durchaus gangbar.

Beim hier vorgestellten Unterrichtsprojekt wurde eine sehr nützliche Moodle-Funktion genutzt: Sofern administrativ vorgesehen, ist es recht leicht möglich, eine bestehende Rolle (hier die vom Schüler belegte Teilnehmerrolle) mit zusätzlichen, eigentlich zur Trainerrolle gehörigen Rechten auszustatten.

Im hier besprochenen Fall handelt es sich um die folgenden Einzelrechte:

- Aktivitäten verwalten
- Dateien verwalten
- Neue Fragen hinzufügen
- Meine eigenen Fragen bearbeiten
- Fragenkategorien verwalten
- Meine eigenen Fragen verschieben
- Meine eigenen Fragen verwenden
- Meine eigenen Fragen anzeigen
- Tests ausprobieren
- Tests verwalten

Diese Rechte genügen, um die Schüler in die Lage zu versetzen, die oben beschriebenen Themenblöcke eigenverantwortlich zu gestalten.

Alternativ (für die Lehrperson auch erheblich komfortabler) ist es möglich, eine um diese Rechte erweiterte Teilnehmerrolle zu definieren und im System verfügbar zu machen – der Lehrer kann dann den Teilnehmern einfach diese Rolle zuweisen. Auf der im vorliegenden Beispiel benutzten Plattform, dem *Jenaer SchulMoodle*, steht

diese Rolle unter der Bezeichnung LdL-Teilnehmer allen Trainern zur Verfügung.

Eine Einschränkung ist beiden beschriebenen Verfahren jedoch gemein: Die zusätzlich vergebenen Rechte beziehen sich global auf den gesamten Kurs, es ist administrativ nicht möglich, diese Rechte für einzelne Teilnehmer nur für den von ihnen bearbeiteten Block zu vergeben. Das muss allen Beteiligten gründlich erklärt werden und erfordert eine gewisse Grunddisziplin. Die Gefahr bewussten Vandalismus lässt sich durch einen deutlichen Hinweis auf die umfangreichen Logfunktionen von *Moodle* wirksam reduzieren.

Den Schülern müssen ggf. auch einzelne, nicht immer selbsterklärende Arbeitsverfahren erläutert und demonstriert werden; so stellte z.B. das Erstellen von Richtig-Falsch-Fragen im Test für manche Autoren ein Problem dar.

Insgesamt hat sich jedoch gezeigt, dass die Schüler mit den vergebenen Rechten allgemein gut umgehen konnten.

Allmählich entstanden so durchaus anregende und informative Themenblöcke mit abwechslungsreichen Lernimpulsen.

Nach Fertigstellung der Themenblöcke begann die eigentliche Lernarbeit der Schüler: sie hatten sich durch die von ihren Mitschülern bereitgestellten Lernmaterialien zu arbeiten.

Da diese Materialien recht umfangreich waren, die Schüler mit unterschiedlichem Tempo arbeiteten und jeweils nur 1 Wochenstunde zur Verfügung stand, mussten Vorkehrungen getroffen werden, um so weit wie möglich Übersicht und Zusammenhang für den einzelnen Lerner zu gewährleisten. Ein Hilfsmittel dafür war die Checkliste (realisiert über ein entsprechendes *Moodle*-Modul). Dies ermöglicht es dem Lerner, die vorgegebenen Arbeitsschritte „abzuhaken“.

Eine weitere Hilfe war die Abschlussverfolgung: Dabei wird direkt im Kurs automatisch – und für den einzelnen Schüler sichtbar – jede abgearbeitete Aktivität als erledigt markiert. Beide Hilfsmittel haben sich über den doch recht langen Unterrichtsverlauf als wirksame Unterstützung erwiesen.

Bestandteil eines jeden Themenblocks war ein Forum, in dem die Lerner die jeweiligen „Experten“ um Klärung offener Fragen bitten konnten. Dies war aber natürlich in der Kontaktunterrichtssituation auch im direkten Gespräch möglich.

Eine wesentliche Komponente des Unterrichtsverlaufs war eine Form des peer feedback – die Schüler hatten die erstellten Themenblöcke nach einem vorgegebenen Raster einzuschätzen und sich so gegenseitig Rückmeldung über die Qualität und Brauchbarkeit der Lernimpulse geben zu können. Das Modul Feedback leistete hier gute Dienste. Die Wahl eines vorgegebenen Feedback-Rasters (statt eines auch denkbaren freien Feedbacks) erfolgte bewusst, in den betreffenden Klassen hatte sich freies Feedback bisher nur mäßig bewährt.

Selbstverständlich erhielten die Schüler auch ein detailliertes (mit einer Notenbewertung verbundenes) Feedback durch den Lehrer.

Zurückblickend lässt sich feststellen, dass der grundsätzliche Ansatz eines LdL-Zugriffs mittels einer Lernplattform sich durchaus bewährt hat; besonders auf den von ihnen selbst vorbereiteten Sachgebieten wiesen die Schüler auch im abschließenden Test eine tiefere Durchdringung des Stoffs als sonst manchmal üblich nach. Der Grad an Schüleraktivität war ebenfalls sehr hoch, wenn auch individuell recht unterschiedlich. Trotz der kleinen Gruppen-

großen (2 bis 3 Schüler je Thema) konnte nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass einzelne Schüler sich auf den Arbeiten der anderen Gruppenmitglieder ausruhten. Nicht alle Schüler waren willens und in der Lage, über einen längeren Zeitraum sehr weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, allerdings nutzten gerade sonst eher stille und zurückhaltende Schüler hier die Chance, ihr wirkliches Potenzial zum Teil sehr beeindruckend zu demonstrieren. Sehr bestimmend war das in den jeweiligen Klassen etablierte allgemeine Lern- und Leistungsverhalten und das entsprechende Sozialgefüge.

Es wäre zu erwarten, dass bei einer stärkeren Etablierung von LdL und vergleichbaren Arbeitsformen sich hier mehr Selbstverständlichkeit für die Schüler einstellt und sie so noch breiter profitieren können.

Ein wirkliches Problem stellte das Zeitmanagement dar, es war erheblich mehr Zeit für die Durchführung der Sequenz nötig als ursprünglich geplant. Das rigide 45-Minuten-Raster und die Beschränkung auf eine Wochenstunde waren nicht sehr förderlich, gerade LdL-Ansätze verlangen nach offeneren Organisationsformen und können diese befördern.

Allerdings ist es schwer vorstellbar, dass ein so umfangreiches Sachgebiet in vergleichbarem Facettenreichtum in traditionellen Unterrichtsformen umsetzbar wäre; das arbeitsteilige Vorgehen und der zeitweilige Rollentausch Lerner – Lehrende war hier sicher sehr geeignet.

Es hat sich gezeigt, dass die Realisierung des LdL-Ansatzes auf der Lernplattform *Moodle* sehr gut möglich ist, die im Artikel erwähnten Werkzeuge und Techniken sind sehr geeignet, den technisch-organisatorischen Rahmen für eine solche Unterrichtssequenz zu gewährleisten.

Das betrifft insbesondere die folgenden Funktionen:

- Wiki, Glossar und Forum zur Materialsammlung und zur Kommunikation
- Rollenüberschreibung / spezielle LdL-Rolle, um Lerner mit Autorenrechten zu versehen
- das Feedback-Modul zur Realisierung von peer feedback
- die Abschlussverfolgung, die dem einzelnen Teilnehmer Übersicht ermöglicht
- Aktivität Test, die auch bei Nichtbewertung mehr Verbindlichkeit herstellt

Allerdings sind Vorerfahrungen der Schüler als „normale“ Teilnehmer in *Moodle* sicher nötig, ansonsten wäre der sofortige Sprung in eine Autorenrolle doch recht groß.

Hier wurde das mögliche Vorgehen bei der Realisierung von LdL-Ansätzen in *Moodle* beschrieben. Die Funktionalität von *Moodle* und die zugrunde liegende sozio-konstruktivistische Lernauffassung lässt dieses LMS als besonders geeignet erscheinen, eine Übertragung auf andere VLE erscheint aber ohne weiteres möglich. Mit leichten Einschränkungen ist eine ähnliche Unterrichtssequenz zum Beispiel mit Hilfe von Wikis, Blogs, unter *GoogleApps*, auf *lo-net2* oder anderswo durchaus realisierbar. Das ist umso einfacher, als in der schulischen Kontaktunterrichtssituation einzelne Vorgehensweisen, die sich in der betreffenden virtuellen Plattform nur unzureichend abbilden lassen, ja mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden abgefangen werden können.

In jedem Falle sollten die hier vorgestellten Erfahrungen zu eigenen Versuchen ermutigen können.

Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in E-Learning-Sequenzen (Dirk Drews)

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 werden Empfehlungen gegeben, die den Schülern mit Behinderungen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren ermöglichen, damit sich alle Kinder und Jugendlichen aktiv in das gemeinsame Leben und Lernen einbringen können.

Das bedeutet, dass an den Schulen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mittels Erweiterung der Akzeptanz von Vielfalt und Verschiedenheit sowie der Stärkung der Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schulen im Umgang mit Unterschieden – sowohl auf der individuellen als auch auf der organisatorischen und systemischen Ebene (vgl. Kultusministerkonferenz (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der vom 20.10.2011)) eingegangen werden soll.

Mit den Erfahrungen aus dem LdL-Ansatz in Verbindung mit dem Einsatz eines LMS kann ein Teil der gemeinsamen Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche verwirklicht, die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abgesichert und weiterentwickelt sowie der Prozess unterstützt werden. Erfahrungen, LdL in der gemeinsamen Bildung einzusetzen, sind den Autoren bisher nicht bekannt. Bei den LMS liegen nicht nur Erfahrungen, sondern auch erste Unterrichtsbeispiele für *Moodle* vor (z.B. Projekt „eXplorarium“ des LIFE e.V.).

Sowohl die Gestaltung des Unterrichtes nach einem LdL-Ansatz als auch der Einsatz eines LMS können dazu beitragen, dass einzelne im KMK-Beschluss formulierte Kriterien – wie z.B. dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen an jedem Lernort ihren Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend lernen oder dass die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen gesichert sind – beachtet werden. Zudem kann ein LMS dazu beitragen, zwischen der Schule und den Eltern eine kontinuierliche Kommunikation zu ermöglichen und die Zusammenarbeit zu fördern. Durch beide Unterrichtsmethoden können einige der Formen des Nachteilsausgleiches, wie im Paragraph 59(5) der Thüringer Schulordnung angegeben, umgesetzt werden. So ist es möglich die Verlängerung des zeitlichen Rahmens zum Lösen von Aufgaben anzubieten. Mit dem LMS steht ein technisches Hilfsmittel zur Verfügung. Aufgaben können in veränderten Formen gestaltet werden. Eine Leistungsfeststellung in der Einzelsituation kann gewährt werden.

Literaturverzeichnis

- z.B. Homann, B. (2000). Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte. In: Bibliotheksdienst 34, 6, S. 968–978.
- z.B. Thüringer Kultusministerium (2009). Ziele und inhaltliche Orientierungen für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe im Fach Informatik 2009.
- Kultusministerkonferenz (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der vom 20.10.2011).

Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185) zuletzt geändert 2011

Reinmann, G. (2011). Didaktisches Design – von der Lerntheorie zur Gestaltungstheorie. In: Ebner, M., Schön, S. (Hrsg.) (2011). Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien L3T

Zugänge außerschulischer Bildungsangebote am Beispiel sportpädagogischer Projekte der Deutschen Soccer Liga e.V.

Bundeskanzler a. D. Helmut Schmidt sagte einmal: **„Jedermann darf und soll seinem persönlichen Wohl nachgehen und sein eigenes Glück suchen. Aber jeder von uns trägt Verantwortung auch für andere und auch für das Ganze. Daraus ergeben sich Pflichten. Diese Pflichten stehen nicht im Gesetz.“**¹

In der Bundesrepublik Deutschland engagieren sich lobenswerterweise immer noch viele ehrenamtliche Helferinnen und Helfer in den verschiedensten gesellschaftlichen Feldern. Das ist ein überzeugender Beweis dafür, dass viele Menschen, auch ohne dass dies gesetzlich geregelt wäre, ihre staatsbürgerlichen Pflichten ernst nehmen und sie auch ausfüllen. Allerdings sind in einigen Bereichen des gesellschaftlichen Engagements bereits heute, bedingt durch die demografische Entwicklung und veränderte Wertvorstellungen, deutliche Rückgänge zu registrieren. Insoweit müssen unsere Organisationen ihre Anstrengungen zur Mitgliedergenerierung für das ehrenamtliche Engagement in den nächsten Jahren deutlich verstärken. Nun ist es in jeder lebendigen Gesellschaft aber auch natürlich, dass sich gesellschaftliche Auffassun-

gen und Werte verändern. Wenn dadurch allerdings die Gefahr besteht, dass die Kernwerte unserer Gesellschaft in Deutschland im Zusammenhang mit strukturellen und gesellschaftlichen Veränderungen ganz verloren gehen, bedarf es unserer gemeinsamen Anstrengung, diese Werte wieder in den Elternhäusern, Kindergärten, Jugendeinrichtungen und Schulen verstärkt zu fördern. Die Deutsche Soccer Liga leistet hier über das Medium Sport aktiv ihren Beitrag.

Herausforderung über den Tellerrand – Förderung von Netzwerken – Selbstwirksamkeit lernen und leben – Automatismen erkennen und anstoßen – Teilhabe entwickeln und fördern. Diese Schlüsselworte stehen für uns immer in Zusammenhang mit Fairplay und den damit verbundenen Chancen und Grenzen, welche es visionär anzunehmen oder zu überwinden gilt. Diese Vision im Sport „ohne Grenzen“ für Fairplay spiegelt den Kern der gelebten Vereinsarbeit wider. Aufbauend hierauf ist die ganzheitliche Sicht auf die Möglichkeiten des Sports in Verbindung mit pädagogischen Ansätzen unter Einbeziehung individueller Werteerfahrungen, famili- und soziokultureller Zugehörigkeiten,

¹ Schmidt, Helmut (2000): Auf der Suche nach einer öffentlichen Moral

Erfahrungen mit Exklusions- und Diskriminierungsdynamiken eine mögliche Antwort auf strukturelle und gesellschaftliche Veränderungen. Junge Menschen werden gestärkt und tragen dazu bei, aktiv gegen ein weit verbreitetes vorurteilsbehaftetes und aggressives Verhalten im Sport zu wirken. Ebenso ist es möglich, eine im Sport vorherrschende leistungsbezogene Bewertung, gleichwertig um die Bedeutung von Fairplay, Zugehörigkeit und gegenseitige Wertschätzung zu ergänzen.²

Die unaufhörliche Suche nach neuen Ideen und befruchtenden Netzwerken ist es, welche im Ergebnis einen Freiraum zur Umsetzung qualitativ hochwertiger und vorausdenkender Impulse und Interventionen realisieren lässt. Die Basis der Weiterentwicklung der offen angelegten Projekte der Deutschen Soccer Liga liegt in der gegenseitigen Wertschätzung mit den Adressaten.³

Mit dem Verständnis dafür, dass teilnehmerorientierte Bildungspraxis nicht auf theoretische Fundierungen und Forschungsergebnisse verzichten kann, ebenso wenig aber auch die Forschung und Theoriebildung losgelöst von Entwicklungen und sozialen Wirklichkeiten („Praxis“) stattfinden kann, ist es wichtig, den Fokus in Projektkonzeptionen auf die Zugänge zu den TeilnehmerInnen zu legen und sie genau in dieser – ihrer sozialen Realität abzuholen. Es gilt, das Dilemma diverser Bildungsangebote zu überwinden – ob das vermittelte Wissen angemessen ist, um das Handeln konstruktiv wirksam werden zu lassen – und die Herausforderung anzunehmen, den gesellschaftlichen Entwick-

lungen und wandelnden Lebensentwürfen gerecht zu werden.⁴

Die Hürde zur Wahrnehmung eines Bildungsangebots ist jedoch nicht nur ein individuelles und milieuspezifisches Kriterium, sie manifestiert sich vordergründig in der teilnehmerbezogenen Projektgestaltung, Ansprache und niederschwelligem Zugang zu den TeilnehmerInnen. Ebenso spielen institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle. Die Begrifflichkeit „niederschwelliger Zugang“ bezieht sich auf den Zugang zum Bildungsangebot, d.h. die Berechtigung, daran teilzunehmen, die eigene Selbstwirksamkeit, Zugang zum Lerninhalt zu erlangen und auch die Aussicht, das Erlernte später individuell und persönlich in andere Bereiche und Alltagssituationen transferieren zu können.

Für eine Einzelperson begründet sich die Hürde zur Wahrnehmung eines Bildungsangebotes durch:

- Persönliche Rahmenbedingungen (Zeitknappheit; Geldmangel; restriktive Zugangsberechtigung; Unvereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen)
- Psychische Faktoren (Angst, sich durch Unwissenheit lächerlich zu machen; Angst vor der Gruppe; mangelndes Selbstvertrauen; Angst, dem Lernkompetenzniveau der Gruppe nicht gerecht zu werden; Aversion gegen schulische Wissensvermittlung bzw. reinen informellen Input; fehlende Motivation)
- Faktoren des Lehrens und Lernens (mangelnde Vorkenntnisse über Inhalte; mangelhafte Lernmaterialien; sprachliche Probleme; inadäquate didaktische

² SHAKEHANDS Magazin, Chernivsky, Marina, 2011, S. 17

³ SHAKEHANDS Magazin, Bernuth, Christiane, 2012, S. 11

⁴ vgl. Wiebke Scharatow in Rassismuskritik Band 2, Rassismuskritische Bildungsarbeit

Konzepte; fehlende Beratung und Unterstützung)

- Institutionelle Rahmenbedingungen (Distanz der Bildungseinrichtung; unflexible Seminartermine; administrative Hürden; fehlendes Bildungsangebot für spezifische Inhalte; ungenügende Beratung; nicht behindertengerechte Einrichtung; Zwangsverpflichtung).⁵

Nach Auffassung der Deutschen Soccer Liga e.V. sollte das Ziel teilnehmerorientierter und kritischer Interventionen im Sport sein, dass bei den TeilnehmerInnen Prozesse initiiert werden, um auf deren Haltungen und Einstellungen – ohne Themen direkt anzusprechen – einzuwirken. Der Erfolg dieses Ansatzes spiegelt sich in der erhöhten Inanspruchnahme der jeweiligen Seminarreihen der Deutschen Soccer Liga e.V. wider. Im Gegensatz zu appellhaften Toleranzrufen ist in unseren Projekten ein Zugang zur Zielgruppe wichtig, der verdeutlichen soll, sich selbst kritisch in den Blick zu nehmen bzw. sich selbst, seine Arbeit, sein Handeln immer wieder zu hinterfragen. Die Dekonstruktion von Bildern und Konstrukten erfolgt nicht, wenn man nur tolerant sein möchte.

Selbstverständlich müssen auch wir uns mit den Grenzen der Projekte auseinandersetzen, indem die Gefahr besteht, dass die Kontinuität und strukturellen Voraussetzungen als Grundlage der Projektumsetzung in einem solchen dauerhaften Prozess nicht immer gegeben sind. Gesellschaftliche Strukturen und Denkweisen sind möglicherweise nicht immer direkt beeinflussbar durch diese Art der Interventionen, weil sie zu verankert erscheinen oder aber

bestimmte Strukturen zu inflexibel sind, da diese veraltet, zu traditionsreich etc. sind. Mit diesem Wissen jedoch lohnt es sich in jedem Fall, die Möglichkeit für Veränderung zu nutzen und sich an demokratischen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen und in dieser kritischen Auseinandersetzung auch ein multiplikatorisches Vorbild zu sein.

Einige sportpädagogische Projekte der Deutschen Soccer Liga e.V., welche auf den o.g. Philosophie basieren und immer in der Grundkonzeption eine aktive Seminarpartizipation mit direkt daran anschließender Arbeit im Seminarraum vorsehen, werden nachfolgend vorgestellt.

SHAKEHANDS –

Fairplay für gewaltfreien und weltoffenen Sport

Das **Präventionsprojekt** richtet sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus Schule, Verein und Freizeit. Es werden sowohl ein- als auch mehrmodulige Seminareinheiten angeboten. Zentrale Themen des Projektes sind, ausgehend von Fairplay, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung und Ausgrenzung.

Die Seminartage verbinden kontinuierlich Sportpädagogik und die Arbeit im Seminarraum unter Einbindung der Methoden der Selbstreflexion und des Perspektivwechsels sowie Diversity und Anti-Diskriminierungselemente. Die gewählten Methoden wurden auf dieses Projekt adaptiert und werden prozess- und teilnehmerorientiert eingesetzt.

⁵ vgl. Lernen im 2. Bildungsweg; www.2bw.at; 2012

SHAKEHANDS – EUER BOLZPLATZ GEGEN RECHTS!

Das **Präventionsprojekt** zielt darauf ab, eine kritische Auseinandersetzung der Zielgruppe mit Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Rechtsextremismus und Diskriminierung zu fördern. Die Teilnehmer setzen sich selbstreflexiv mit dem Leitthema auseinander.

Die Projektkonzeption basiert auf einer angeleiteten Verbindung aus Medienarbeit und der Arbeit im Seminarraum. In der „Trickbox“ erstellen die Teilnehmer einen eigenen, themenzentrierten Trickfilm im Sozialraum Sport.

Zeit für neue Vielfalt!

Das **Diversity Projekt** ist offen und inklusiv ausgerichtet und legt den inhaltlichen Fokus auf „Vielfalt erkennen und wertschätzen“. Entlang definierter Differenzlinien: Herkunft, Religion, Gender, sozioökonomischer Status gelingt eine teilnehmerorientierte, kritische Auseinandersetzung mit dem Leitthema.

Das Projekt richtet sich an Jugendclubs und offene Jugendarbeit und verbindet in den Seminarmodulen Sportpädagogik und die Arbeit im Seminarraum. Zur Bestätigung der Nachhaltigkeit werden Curricula für drei aufeinanderfolgende Seminarmodule erstellt.

Selbstwirksamkeit lernen und leben! Sportpädagogisches Trainingsprogramm für Jugendliche und junge Erwachsene

Das **Inklusionsprojekt** richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 25 Jahren mit Lernbeeinträchtigungen, sonderpädagogischen Bedürfnissen oder besonderen sozialen Schwierigkeiten, die sich derzeit in ihrer Berufsförderung, beruflichen Neueingliederung oder Rehabilitation befinden. Die TeilnehmerInnen werden in dem Projekt langfristig in mehrmoduligen Seminarreihen (Sensibilisierungsseminare, Vertiefungsseminare, Praxiseinheiten) begleitet, werden in ihrer Persönlichkeit unterstützt und gestärkt, um sich gleichberechtigt und vollständig an allen gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen.

Das Herausragende an diesem Projekt ist die angeleitete Verbindung aus Inklusionspädagogik und Sport auf der Basis von Empowerment, sowie die kontinuierliche und langfristige Begleitung der TeilnehmerInnen.⁶

Literaturverzeichnis

- Lernen im 2. Bildungsweg; www.2bw.at;
Zugriff 10.12.2012
- Magazin SHAKEHANDS, 2011, 2012
- Schmidt, Helmut: Auf der Suche nach einer öffentlichen Moral, 2000
- Wiebke Scharatow in Rassismuskritik Band 2, Rassismuskritische Bildungsarbeit, 2009

⁶ SHAKEHANDS Magazin, Weißbach, Katja, 2012, S. 14

Autorenverzeichnis

Institution	Titel, Name, Vorname	E-Mail Adresse
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Dr. Behr, Ursula	ursula.behr@thillm.de
Deutsche Soccer Liga e.V. Erfurt	Bernuth, Christiane	tour@deutschesoccerliga.de
Staatliche Regelschule „Hans Sattegast“	Bösenberg, Iris	I.Boesenberg@gmx.de
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)	Chernivsky, Marina	chernivsky@gmail.com
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Drews, Dirk	dirk.drews@thillm.de
Staatliches Studienseminar für Lehrerausbildung Gera	Dr. Falke, Bärbel	baerbel.falke@studienseminar.thuringen.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Dr. Fothe, Michael	michael.fothe@uni-jena.de
Staatliches Studienseminar für Lehrerausbildung Gera	Greve, Ulrike	ulrike.greve@studienseminar.thuringen.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Dr. Hämmerling, Helga	helga.haemmerling@thillm.de
Evangelische Fachhochschule Nürnberg	Prof. i. R. Dr. Harz, Frieder	mail@frieder-harz.de
Staatliches Studienseminar für Lehrerausbildung Gera Lehramt an Gymnasien Jena	Dr. Hempel, Gloria	gloria.hempel@studienseminar.thuringen.de
Staatliches Studienseminar Für Lehrerausbildung Gera	Herrmann, Kerstin	kerstin.herrmann@studienseminar.thuringen.de
Fraunhofer IDMT, Erfurt	Prof. Dr. Jantke, Klaus P.	klaus.jantke@idmt.fraunhofer.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Dr. Jantowski, Andreas	andreas.jantowski@thillm.de

Institution	Titel, Name, Vorname	E-Mail Adresse
Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Gera	Jobst, Rosemarie	Rosemarie.jobst@studienseminar.thueringen.de
Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Deutsches Bildungsressort	Dr. Karlegger, Ingrid	ingrid.karlegger@schule.suedtirol.it
Universität Turin	Dr. phil. Katelhön, Peggy	peggy.katelhoen@unito.it
Staatliches Angergymnasium Jena	Klemm, Uwe	uwe.klemm@googlemail.com
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Prof. em. Dr. Lütger, Will	will.luetger@t-online.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Meiner, Christiane	christiane.meiner@uni-jena.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Meißner, Gabor	gabor.meissner@uni-jena.de
Technische Universität Dresden	Prof. Dr. Melzer, Wolfgang	wolfgang.melzer@tu-dresden.de
Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Deutsches Bildungsressort	Dr. Meraner, Rudolf	rudolf.meraner@provinz.bz.it
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Metscher, Manuela	manuela.metscher@thillm.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Michalek, Elke	elke.michalek@thillm.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Müller, Matthias	matthias.mueller.2@uni-jena.de
Staatliche Regelschule „Maria Montessori“, Jena	Nafe, Michael	sek@montessorischule.jena.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Pollack, Gabriele	gabriele.pollack@thillm.de
Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)	Rauschenbach, Thomas	rauschenbach@dji.de

Institution	Titel, Name, Vorname	E-Mail Adresse
Technische Universität Dresden	Ritter, Matthias	matthias.ritter@tu-dresden.de
Humboldt Universität Berlin	Prof. Dr. Sasse, Ada	ada.sasse@cms.hu-berlin.de
Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Gera	Scheika, Heike	Heike.scheika@studienseminar.thueringen.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Schulzeck, Ursula	Ursula.schulzeck@thillm.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Seelig, Martin	martin.seelig@thillm.de
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka	Sommer, Viola	Viola.sommer@thillm.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Strödter, Claudia	claudia.stroedter@uni-jena.de
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Dr. Szücs, Kinga	kinga.szuecs@uni-jena.de
Julius-Maximilians-Universität Würzburg	Prof. em. Dr. rer. nat., phil. habil. Vernooij, Monika A.	monika.vernooij@uni-wuerzburg.de
Staatliches Studienseminar für Lehrerbildung Gera	Zschweigert, Heide	heide.zschweigert@studienseminar.thueringen.de

