

Zeitkritische Erziehungsschwierigenpädagogik

Möglichkeiten einer inklusiven (Erziehungsschwierigen-)Pädagogik
unter Berücksichtigung veränderter Lebensformen in der Postmo-
derne

Schriftliche Hausarbeit

im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpä-
dagogik, dem Staatlichen Prüfungsamt
für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Köln

vorgelegt von

Guido Borchert

Köln, den 04. April 2002

Gutachter:

Universität zu Köln
Heilpädagogische Fakultät
Seminar für Erziehungsschwierigenpädagogik

1. EINLEITUNG **4**

2. PROBLEMAUFRISS: VERÄNDERTE LEBENSFORMEN IN EINER POSTMODERNEN GESELLSCHAFT **6**

2.1 DER BEGRIFF DER POSTMODERNE	7
2.2 GLOBALISIERUNG ALS KENNZEICHEN DER POSTMODERNE	10
2.2.1 DIE GESELLSCHAFTLICHEN FOLGEN DER GLOBALISIERUNG	11
2.2.2 DIE INDIVIDUELLEN FOLGEN DER GLOBALISIERUNG	12
2.2.3 FOLGEN DER GLOBALISIERUNG FÜR DIE KINDLICHE SITUATION	15
2.3 AUSGANGSBEFUND: DAS PLURALISMUSDILEMMA IN DER PÄDAGOGIK	19

3. DIE GESELLSCHAFTLICHEN VERÄNDERUNGEN ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE (ERZIEHUNGSSCHWIERIGEN-) PÄDAGOGIK IM 21. JAHRHUNDERT **22**

3.1 NUR DER VERZICHT AUF KONKRETE INHALTLICHE VORGABEN KANN DIE ERZIEHUNGSGRUNDLAGE IN DER POSTMODERNE SICHERN	24
3.2 NEUE HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE INSTITUTION SCHULE	26
3.2.1 NEUE ERZIEHERISCHE AUFGABEN FÜR DIE SCHULE: PRIMÄRSOZIALISATIONSDEFIZITE AUSGLEICHEN	29
3.2.2 STÄRKERE KOMPETENZORIENTIERUNG IN SCHULEN	30
3.2.3 'ERZIEHUNGSSCHWIERIGKEIT' ALS DIAGNOSE VOR DEM HINTERGRUND DER VERÄNDERTEN GESELLSCHAFTLICHEN BEDINGUNGEN	33
3.2.4 DIE PARADOXIE EINES SELEKTIERENDEN SCHULSYSTEMS IN EINER ZUNEHMEND VERNETZTEN WELT	35
3.2.5 DIE NOTWENDIGKEIT EINES INTEGRATIVEN UNTERRICHTS	38
3.2.6 DIE NOTWENDIGKEIT EINER NEUEN LEHRERIDENTITÄT	48

4. MÖGLICHKEITEN EINER INKLUSIVEN (ERZIEHUNGSSCHWIERIGEN-) PÄDAGOGIK IM KONTEXT EINER OFFENEN GESELLSCHAFT **50**

4.1 DER KONSTRUKTIVISMUS ALS ERKENNTNISTHEORETISCHE GRUNDLAGE	51
4.2 INTERAKTIONSPÄDAGOGISCHE ERKLÄRUNG VON ERZIEHUNGSSCHWIERIGKEIT	53
4.3 PÄDAGOGISCHE QUALITÄTS- UND SCHULENTWICKLUNG	57
4.3.1 VORAUSSETZUNGEN DER REALISIERUNG PÄDAGOGISCHER SCHULENTWICKLUNG	64
4.3.2 UNTERRICHT IM ZENTRUM PÄDAGOGISCHER SCHULENTWICKLUNG	70
4.4 UNTERRICHTSENTWICKLUNG IN DER PÄDAGOGISCHEN SCHULENTWICKLUNG	75
4.4.1 GRUNDLEGENDE UNTERRICHTSPRINZIPIEN UND -ASPEKTE DER ERZIEHUNGSSCHWIERIGENPÄDAGOGIK	76
4.4.2 KONSTRUKTIVISTISCHE DIDAKTIK IN DER (SONDER-) PÄDAGOGISCHEN FÖRDERUNG	78
4.4.3 FLEXIBLE UNTERRICHTSFORMEN ZUR REALISIERUNG DES INKLUSIVEN ANSATZES	81
4.4.4 KOOPERATIVE VERHALTENSMODIFIKATION NACH REDLICH UND SCHLEY	87
4.4.5 DIFFERENZIERTE LEISTUNGSMESSUNG UND -BEURTEILUNG IN	

INTEGRATIONSKLASSEN	93
4.4.6 FÖRDERDIAGNOSTIK IN FORM KOOPERATIVER LERNBEGLEITUNG	95
4.4.7 LEHRERINNEN ALS BEOBACHTERINNEN UND TEILNEHMERINNEN	99

5. FAZIT **100**

6. LITERATURVERZEICHNIS **105**

1. Einleitung

Traditionelle selektierende Bildungsanstalten sind nicht länger in der Lage, den gesellschaftlichen Veränderungen effizient zu begegnen: Die staatliche Schule leidet an den selben Symptomen wie die Gesellschaft und ist offensichtlich den Herausforderungen eines Erziehungs- und Bildungsauftrags nicht mehr gewachsen. Sie muss mehr an sich arbeiten, um ein Klima der Offenheit und des Vertrauens zu schaffen. Die Entwicklung eigener Visionen ist angezeigt, damit ihren Mitgliedern eine persönliche Entwicklung und ein Lernen im Team ermöglicht wird. Nur dadurch wird es möglich sein, konstruktiv mit den inneren und äußeren Herausforderungen einer offenen Gesellschaft umgehen zu können.

Das Ziel dieser Arbeit ist die Herausarbeitung neuer Lehr- und Lernformen, die es ermöglichen, diesen Problemen konstruktiv zu begegnen.¹

Die zunehmende Vernetzung der Welt ist durch höchst ambivalente Prozesse gekennzeichnet. Individualisierung und Pluralisierung unserer Gesellschaft führen auf der einen Seite zu Meinungsvielfalt, auf der anderen gehen der Gesellschaft ihre Sinngabungsinstanzen verloren. Emanzipation geht mit Rücksichtslosigkeit einher, Toleranz mit Gleichgültigkeit und persönliche Entfaltung mit zunehmender Orientierungslosigkeit. Der seelische Alltag der Kinder ist durch ständige Brüche und Wechsel gekennzeichnet.

Es ist paradox, dass eine Gesellschaft, die immer permissiver wird, eine Schule erwartet, die klare und vertretbare Normen vertritt.

Die Ergebnisse der Pisa-Studie verdeutlichen die Notwendigkeit neuer Lehr- und Lernkulturen und weisen auf die Dringlichkeit hin, den Blick für andere Effizienzmodelle zu öffnen.²

¹ Dieser Arbeit liegen die Ansätze von Giddens, A. (1999): Soziologie, Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, Myschker, N. (1998): Interaktionspädagogischer Ansatz, Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung und Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung zugrunde.

² Das 'Programme for International Student Assessment' ist die bisher grösste von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in Auftrag gegebene internationale Schulleistungsuntersuchung, in der im Frühsommer 2000 SchülerInnen in 32 Staaten auf Lesekompetenz und Kompetenzen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaft getestet wurden. In Deutschland sind in einem zweiten Pisa-Durchgang mehr als 50 000 SchülerInnen getestet worden, um einen Leistungsvergleich zwischen den Bundesländern zu ermöglichen. Die Ergebnisse werden in diesem Jahr veröffentlicht. Weitere Pisa- Erhebungen werden in den Jahren 2003 (Schwerpunkt mathematische Grundbildung)

Die vorliegende Arbeit versucht Antworten auf die Fragen zu geben, welche Erziehung die „neuen Kinder“ - geprägt von einer multimedialen Welt - brauchen und was Bildung in ihrer zunehmend bewegten Welt bedeutet.

In einem Problemaufriss (2. Kap.) werden die gesellschaftlichen Veränderungen einer unübersichtlich gewordenen Moderne skizziert.

Es wird diskutiert und herausgearbeitet (3. Kap.), mit welchen neuen Fragestellungen und Herausforderungen es die Pädagogik im 21. Jahrhundert zu tun haben wird: Es geht um die Frage, welche Auswirkungen die Veränderungen der Welt, die häufig als Orientierungsverlust erfahren werden, auf die Lehr- und Lernprozesse in der Zukunft haben.

Im Verlauf dieser Arbeit wird konkret geklärt (4. Kap.), welche Konsequenzen die vernetzte Informationsflut der Wissensgesellschaft auf Curricula hat und welche überfachlichen Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben müssen, um auf das Leben in einer Weltgesellschaft vorbereitet zu sein.

Die Arbeit verfolgt einen interdisziplinären Ansatz: Sowohl in der Analyse des 'Ist-Zustandes' als auch bei der Ableitung der anzustrebenden 'Soll-Zustände' werden soziologische und philosophische Perspektiven in die Betrachtung mit einbezogen. Dieser interdisziplinäre Ansatz ist gewählt worden, da sich die Soziologie mit der Gesellschaft, ihren Strukturen, Prozessen sowie ihren Entwicklungen befasst und die Pädagogik mit den Beziehungen und Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zweifellos dazu gehören. In dem Hauptteil der vorliegenden Arbeit möchte ich Möglichkeiten vorstellen, mit denen sich angesichts der Komplexität der Welt Lernprozesse angemessen didaktisieren lassen und darstellen, mit Hilfe welcher pädagogischen Konzepte, Methoden und Ansätze die Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung theoretisch überhaupt dargestellt und praktisch überwunden werden können.

Spezielle Berücksichtigung finden dabei Kinder mit sozial-emotionalen Erziehungsschwierigkeiten, weil sich ihre Integration aufgrund der Komplexität der Problematik und der Vielfalt der Erscheinungsformen in bisherigen Versuchen als besonders schwierig erwiesen hat.

Ein konstruktiver Umgang mit den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen erfordert ein Klima der Offenheit und eine Einigkeit darüber, dass unterschiedliche Meinungen erwünscht sind.

Alle Menschen auf dieser Welt haben das Recht auf ihre persönliche Entfaltung, weil sie auf ihr Leben.

Pädagogische Professionalität ist ohne eine umfassende sozialwissenschaftliche, humanwissenschaftliche und ethisch-philosophische Reflexionskompetenz nicht mehr denkbar, um in Handlungssituationen, die uns zu überfordern drohen, durch distanzierende Reflexion alternative Betrachtungsweisen und neue Handlungsmöglichkeiten erschließen zu können.

Gesellschaftliche Gruppen und einzelne Experten können bei der Diagnose, worin überhaupt das Problem einer Weltgesellschaft besteht, zu ganz unterschiedlichen Befunden kommen. Es kann aber nur auf erkannte Tendenzen eingewirkt werden. Es ist also unumgänglich, die grundlegenden Antriebskräfte der gesellschaftlichen Veränderungen zu verstehen, um korrigierend einzugreifen. Um korrigierende Eingriffe gezielt und angemessen vornehmen zu können, muss die Schule ihre Ziele immer wieder neu überprüfen und neue Formen und Inhalte des Lernens und Erziehens entwickeln und erproben.

2. Problemaufriss: Veränderte Lebensformen in einer postmodernen Gesellschaft

Sozialen Wandel hat es zu allen Zeiten gegeben. Wandel ist ein typisches Merkmal sozialer Zusammenhänge, und fehlende Wandelungsfähigkeit kann sogar zum Zusammenbruch von Gesellschaftssystemen führen.³

Andererseits behauptet die klassische Soziologie, dass es innerhalb dieses Wandels Fixpunkte gibt und dass für den sozialen Zusammenhalt bestimmte Basisinstitutionen und geteilte Werte notwendig sind, da ansonsten Anomie droht.⁴

War es früher innerhalb des Fachs Soziologie eine zentrale Frage, wie Gesellschaft am besten zu untersuchen ist und - in normativen Ansätzen - wie diese Gesellschaft idealerweise aussehen sollte, so entschwindet heute der Konsens über das, was unter einer Gesell-

³ Die Ereignisse von 1989 sind hier nur ein Beispiel.

⁴ Vgl. Bauman, Z. (2000): Vom Nutzen der Soziologie, S. 246ff

schaft überhaupt zu verstehen ist. Als paradoxe Folge dieser Ungewissheit werden immer neue Gesellschaftskonzepte entwickelt, und es drängt sich für den Betrachter die Frage auf, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben.⁵

2.1 Der Begriff der Postmoderne

In den letzten zwanzig Jahren wurde viel über das soziologische Konzept der Postmoderne geschrieben.

Es gibt kaum einen Begriff, der hinsichtlich seiner Definition, seines Anwendungsbereichs und seiner Periodisierung so umstritten ist wie der Terminus 'Postmoderne'.

Nach Featherstone besteht die Postmoderne im wesentlichen aus der Destabilisierung bestehender Hierarchien. Die Destabilisation entsteht nach seinem Ansatz durch die wachsende Nachfrage und Lieferbarkeit symbolischer und kultureller Güter.⁶

Welsch sieht die postmoderne Gesellschaft „durch [das] Primat theoretischen Wissens, durch das Bündnis von Wissenschaft und Technologie sowie durch die Planung und Steuerung der Sozialentwicklung gekennzeichnet.“⁷

Bereits aufgrund dieser beiden Definitionen wird im grossen und ganzen ersichtlich, dass eine allgemein verwendete Definition dieses Begriffes kaum möglich ist.

Das Interesse dieser Arbeit beschränkt sich auf Aspekte der Postmoderne, die zunehmend in den Geistes- und Sozialwissenschaften diskutiert werden.

Es entwickelt sich ein Interesse an subjektiven Überzeugungen, scheinbar unabhängig von deren Wahrheitsgehalt.

In Anlehnung an Giddens versteht diese Arbeit Postmoderne als eine sich ständig verändernde Welt, in der die Geschichte mit der Moderne endet, „weil es kein Mittel mehr gibt, das im Entstehen begriffene pluralistische Universum generell zu beschreiben.“⁸ Postmoderne ist darüber hinaus eine Kritik an der Moderne, in der die Idee einer fortschreitend aufgeklärten Ordnung dank der Vernunft der Menschen grundlegend war.

⁵ Vgl. Pongs, A. (1999): In welcher Gesellschaft leben wir?

⁶ Vgl. Featherstone, M. (1990): Postmodernism and the Aesthetization of Everyday Life, S. 232

⁷ Welsch, W. (1997): Unsere Postmoderne Moderne, S. 27

⁸ Giddens, A. (1999): Soziologie, S. 569

„Im Mittelpunkt einer Auffassung der Geschichte als sich stets höher entwickelnd stand der Mensch, der sich durch den Gebrauch seiner Vernunft, verbunden mit Moralität zum Subjekt bilden und entwickeln kann.“⁹

Der gesellschaftliche Zustand, in dem wir uns befinden, ist also eine Bewegung über die Moderne und damit auch über die modernen Institutionen und Lebensweisen hinaus. Denn unser Glauben an den Fortschritt, verstanden als die Fähigkeit, die moderne Welt zu kontrollieren und die instrumentelle Vernunft, haben die Ausbreitung von Inhumanität nicht verhindern können.¹⁰

Das autonome Subjekt als Handlungszentrum verliert sich vielmehr in den Strukturen einer Multioptionsgesellschaft, in der Selbstverständlichkeiten immer weniger selbstverständlich und Gewissheiten immer weniger gewiss sind.¹¹ Eine Erweiterung der Optionsspanne, die so lange kein Problem darstellt, als feste Traditionen unser Erleben und Wahrnehmen der Wirklichkeit bestimmen, geht offenbar mit einer Abnahme von Verbindlichkeiten einher.

Radke spricht von einer Auflösung der Wahrheit und von einer Verflüchtigung der Vernunft.

„...die Wahrheit löst sich auf in große und kleine Erzählungen, selbst die Wirklichkeit, die es ohne den Beobachter, der sie beschreibt, nicht mehr gibt, zerrinnt vor unseren Augen. Die Vernunft verflüchtigt sich in Teilrationalitäten, die wiederum nur noch zeit-, system- oder kontextabhängig verstanden werden können.“¹²

Postmoderne impliziert eine Abnahme von übergeordneten Ideologien, die bisher den Anspruch erhoben, die Welt und den Einzelnen erklären zu können und die als Begründungs- und Entscheidungsgrundlage für menschliches Handeln dienten.¹³

Das Ende der Ideologien bedeutet das Ende der Geschichte, der Ideen und Visionen, die als Orientierung für die Gestaltung der Zukunft galten. Dieses Ende der utopischen Leitbilder veränderte die

⁹ Gudjons, H. (2001): Pädagogisches Grundwissen, S. 355

¹⁰ Vgl. Giddens, A. (1999): Soziologie, S. 568

¹¹ Vgl. Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft, S. 71

¹² Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 105

¹³ Vgl. Giddens, A. (2001): Entfesselte Welt, S. 35ff

Handlungsmuster der Menschen: Glückshoffnungen werden nicht mehr in eine ferne Zukunft projiziert, sondern Ansprüche erlebnisorientiert ohne Zeitverzögerung auf die aktuelle Handlungssituation gerichtet.

Durch die Enttraditionalisierung von Lebensformen und der daraus resultierenden Unübersichtlichkeit verschärft sich der Wunsch nach Klarheit, Übersichtlichkeit und Einfachheit. Trotz des Verlustes von Gewissheiten bleibt das Bedürfnis nach ihnen erhalten. Menschen, die unter diesen Ungewissheiten besonders leiden, verschreiben sich auf der Suche nach kleinen, übergeordneten Ideologien, dogmatischen Weltanschauungen und Glaubensgemeinschaften.

Während die Mehrheit der Bevölkerung noch versucht, mit der Entstrukturalisierung und Entideologisierung des Lebens individuell fertig zu werden, bilden sich um ganz unterschiedliche Werteentscheidungen Gemeinschaften Gleichgesinnter. Diese geben sich entweder durch äussere Merkmale oder durch charakteristische Verhaltensweisen zu erkennen und verfolgen ihre Ziele gegen konkurrierende Auffassungen mit ganz unterschiedlichen Mitteln.

Wenn es auch diesbezüglich keine gesicherten Erkenntnisse gibt, so ist doch zu beobachten, dass immer mehr Menschen alarmiert auf die gesellschaftlichen Probleme reagieren und in diesen Gemeinschaften ein Minimum an Handlungssicherheit suchen. Offensichtlich bieten weltanschauliche Gruppierungen und Sinnangebote mit ihren dogmatischen Weltdeutungsmustern einen Schutz vor postmodernen Identitätskrisen. Diese ganz unterschiedlichen Aktionsprogramme vermitteln den Eindruck, dass sie in bestimmten Situationen, die als ein Zerfall der politischen Ordnung erlebt werden, wenigstens lokale Handlungsanleitungen bereit zu stellen scheinen.

Die unterschiedlichen Programme bieten ihren Anhängern auf der Suche nach Orientierung Ziele gegen Fehlentwicklungen und eindeutige Feindbilder an.¹⁴

Die Suche nach Entscheidungsgrundlagen ist nicht nur auf marginalisierte Randgruppen oder einzelne Individuen beschränkt. Auch die Institutionen im Kernbereich der Gesellschaft sind anfällig für eine Re-Ideologisierung als Entparadoxierungshilfe und bereit zu „einer Wiederverzauberung der Welt.“¹⁵

¹⁴ Der radikale Feminismus hat z. B. in der Pornografie- und Missbrauchsdebatte schlicht den Mann als Feindbild ausgemacht. Vgl. beispielsweise MacKinnon, C. A. (1994): Nur Worte

¹⁵ Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 112

Besonders anfällig für eine Re-Ideologisierungstendenzen ist die Pädagogik. Denn anders als die Soziologie und die Psychologie, die das Phänomen sozialer Bewegungen und ihre eigene Rolle darin zum Gegenstand von Beobachtung und Selbstbeobachtung machen, neigt die zur Handlung gedrängte Pädagogik auch als Disziplin dazu, sich nicht so sehr als Beobachterin sozialer und gesellschaftlicher Veränderungen, sondern als Teilnehmerin an den Bewegungen zu verstehen. Dies zeigt sich in der Entstehung unterschiedlicher und differenzierter ‚Bindestrich-Pädagogiken‘ wie zum Beispiel die Friedens-Pädagogik, feministische Pädagogik, interkulturelle Erziehung oder Umwelterziehung. In dieser Arbeit wird eine solche Form der Spezialisierung und Selektierung nicht angestrebt. Es geht vielmehr darum, zu zeigen, dass Pädagogik in der Postmoderne die Form der Inklusion anstreben sollte.

2.2 Globalisierung als Kennzeichen der Postmoderne

Erzeugte der Begriff ‚Globalisierung‘ bis vor wenigen Jahren noch wenig Resonanz, wird er in den Medien zunehmend thematisiert und diskutiert.

Was das Ende des modernen Zeitalters bedeuten könnte und den Beginn eines neuen, globalen Zeitalters markiert, ist für Giddens geradezu eine Konsequenz der Moderne und ihrer Entwicklungsdynamik. Die aktuelle, gewandelte Situation ist das Ergebnis der Radikalisierung und Universalisierung der modernen Prinzipien, die in sich selbst global ist.¹⁶

Wenn auch bisher nicht von einer kontinuierlichen Entwicklung die Rede war, weil die Selbsttransformation der Moderne zu einem globalisierten Sozialsystem diskontinuierlich verlief, sind wir nunmehr an einem Punkt angelangt, an dem der Wandel und die Vernetzung unübersehbar sind, da sie ein neues Ausmass und eine starke Beschleunigung erfahren haben.¹⁷

¹⁶ Giddens, A. (2001): Entfesselte Welt, S. 51ff

¹⁷ Vgl. Giddens, A. (1999): Soziologie, S. 423ff

2.2.1 Die gesellschaftlichen Folgen der Globalisierung

Scheunpflug und Hirsch betrachten Globalisierung als Entwicklung zur Weltgesellschaft unter sachlichen, sozialen und zeitlichen Gesichtspunkten.

„In sachlicher Perspektive zeigt sich Globalisierung zum einen in der weltweiten Dominanz und der schnellen Ausbreitung einer Form des Wirtschaftens, dem Kapitalismus. Gleichzeitig werden wir Zeugen einer ökologischen Problemlast, die das Überleben der Menschheit als Gesamtheit ernstlich in Frage stellt.“¹⁸

In wirtschaftlicher, finanzieller, ökologischer, sicherheitspolitischer, medienbezogener oder telekommunikativer Hinsicht eröffnet Globalisierung durchaus neue Chancen und Perspektiven. Gleichzeitig entstehen aufgrund unsicherer Lebensperspektiven neue Risiken und Gefahren bisher nicht bekannten Ausmaßes.

Für Gemeinschaften entstehen neue Herausforderungen, die für die Beurteilung von Fragen der Solidarität und Gerechtigkeit neue Beurteilungsmassstäbe, Verstehenshorizonte und Handlungsperspektiven erfordern.

Auf sozialer Ebene treffen unterschiedliche Lebenswelten aufgrund der Auflösung fester räumlicher und zeitlicher Strukturen aufeinander.

Auf zeitlicher Ebene wird die Geschwindigkeit sozialer, gesellschaftlicher und globaler Bewegungen, Veränderungen und Herausforderungen betrachtet.

„Diese Herausforderungen werden in zeitlicher Perspektive durch den schnellen sozialen Wandel angeheizt. Der soziale Wandel ist zum einen Folge, zum anderen Motor der schnellen Veränderungen auf dieser Erde. Wir leben heute in der historischen Situation, daß der soziale Wandel sich schneller vollzieht als die Zeitspanne eines Generationenwechsels.“¹⁹

Globalisierung impliziert also offenbar eine Bewegung weg von der klassischen, soziologischen Idee einer Gesellschaft als einem genau

¹⁸ Scheunpflug, A. / Hirsch, K. (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, S. 5

¹⁹ ebd., S. 5

abgegrenzten System, die durch eine Perspektive ersetzt wird, die sich auf neue zeitliche und räumliche Phänomene konzentriert.²⁰

2.2.2 Die individuellen Folgen der Globalisierung

Die Frage, wie sich die Menschen unter den Auswirkungen der Globalisierungstendenzen ihr Leben einrichten und bewältigen, angesichts des mit der technologischen und wirtschaftlichen Veränderung einhergehenden gesellschaftlichen Wandels, lässt sich schwer abschliessend beantworten. Ein Trend dürfte sich jedoch ungebrochen - oder sogar verstärkt - fortsetzen: Die Individualisierung der Lebensverhältnisse hin zu individueller Autonomie.

Wenn sich das Leben von Kindern und Jugendlichen nicht mehr an den gesellschaftlichen Werten und Normen und an den Lebensentwürfen und Lebensmustern der Eltern orientieren kann, dann werden sie mehr und mehr gezwungen sein, ihr Leben und ihre Lebensperspektive entsprechend ihrem eigenen Vermögen und ihren eigenen Überlegungen zu entwerfen.²¹

Kinder und Jugendliche sind mehr und mehr darauf angewiesen, die Drehbücher ihres individuellen Lebens selbst zu schreiben, die Landkarten für ihre Orientierung in der Gesellschaft selber zu zeichnen und über ihre Biographie, ihre Persönlichkeit und ihr Selbstverständnis selbst Regie zu führen.

Als Mitglieder in unterschiedlichen Gruppen und Gemeinschaften gewinnen wir grössere Freiheitsgrade für unsere soziale Identität. Auch unsere persönliche Identität ist weniger durch unveränderliche Rahmenbedingungen und Rollenvorschriften wie z. B. Geschlecht, gesellschaftliche Schichtzugehörigkeit, Beruf etc. vorgegeben. So werden wir immer mehr zu Gestaltern unseres Schicksals und unserer damit verbundenen Identität.

Die Individualisierungstheorie von Beck basiert auf der Annahme, dass sich ein ambivalenter Gesellschaftswandel vollzieht, der die Menschen aus den Sozialformen der industriellen Gesellschaft - Klasse, Schicht, Familie - zunehmend freisetzt.²² Die Einzelnen sind damit einem Individualisierungsschub ausgesetzt, der sie, mit allen Risiken und Chancen, auf sich selbst verweist. Verbunden mit diesem

²⁰ Vgl. Hall, S. (2000): Rassismus und kulturelle Identität, S. 209

²¹ Vgl. Bertram, H. (1991): Jugend und Individualismus: Abschied vom Interesse an öffentlichen Angelegenheiten und Rückzug in das Private, S. 199

²² Vgl. Beck, U. (1986): Risikogesellschaft, S. 115ff

Individualisierungsprozess sieht Beck einen Wertewandel - kein Werteverfall - hin zu einer 'Sozialmoral des eigenen Lebens', das heisst postmaterialistische Werte der Selbstverwirklichung, aber auch Fragen des allgemeinen Lebens stehen im Zentrum. Die angenommene Freisetzung der Individuen aus ihren angestammten sozialen Bindungskontexten korrespondiert mit neuen Formen der Einbindung, die auch neue Zwänge beinhalten. Vor allem aber besteht der Zwang, das eigene Leben selbstverantwortlich zu gestalten: Das Individuum wird in der Eigen- wie in der Fremdwahrnehmung - auch wenn objektiv wenig subjektive Einflussmöglichkeiten vorhanden sind - immer stärker für seinen Erfolg oder Misserfolg verantwortlich gemacht.

Diese Entwicklung zieht eine Fülle von Folgeproblemen nach sich, welche sich am besten in Form von Fragestellungen formulieren lassen, weil die Aufstellung punktgenauer Prognosen schwierig sein dürfte: Finden sich die Menschen in der Informationsgesellschaft in ausreichendem Maße zurecht, um ihr Schicksal ihren Bedürfnissen entsprechend zu gestalten oder zeichnet sich durch den ambivalenten Prozess der Vergesellschaftung ein zunehmender Orientierungsverlust bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung ab?

Um zielgerichtet handeln zu können, müssen sich die Menschen ein möglichst zutreffendes Bild von der Realität machen und daran Bedürfnisse und Prioritäten reflektieren, um Alternativen erkennen und sinnvoll auswählen zu können. Dieses Bild von der Realität als Entscheidungsgrundlage wird jedoch in der heutigen Gesellschaft immer unklarer. Vielmehr steht jeder Einzelne in Folge der Individualisierung der Lebensverhältnisse vor immer grösseren Wahlproblemen: Welche Ausbildung, welche Arbeit, welcher organisatorischer Zusammenschluss ist langfristig lohnend in Bezug auf Einkommen, Beschäftigungschancen, Entwicklungsmöglichkeiten, Kontakte, Partnerschaft und Persönlichkeitsformung? Wie sollen Liebesbeziehungen gestaltet werden? Welches Wagnis geht man mit der Zeugung von Kindern ein?

Ähnlich wie Unternehmen werden auch Individuen immer mehr und immer unterschiedlichere Berater und Beratungsangebote zur Orientierung in Anspruch nehmen müssen. Am hilfreichsten dürften gute Kollegen, Freunde und Lebenspartner sein, die in einem Netzwerk zum Abgleich und zur Erweiterung des eigenen Wissens sowie zur

Einschätzung der Frage, wem man in welcher Frage die grössere Erfahrung und die bessere Lösung zutrauen sollte, Sicherheit bieten. Diese Beziehungen müssen also gepflegt werden und verlangen zum Teil erhebliche emotionale Investitionen mit ungewissem Ausgang. Der Wunsch nach guten persönlichen Beziehungen ist bei den meisten Menschen gross, und das Bedürfnis nach Gemeinschaft wird wohl nicht abnehmen. Es stellt sich aber die Frage, ob die Individualisierung der Lebensverhältnisse und der grössere Freiraum zur Gestaltung des Lebens möglicherweise mit Tendenzen der Vereinzelung, der Flüchtigkeit sozialer Beziehungen, des Rückgangs lebenslanger, vollständiger Familien, einer wachsenden Zahl von Single-Haushalten, der Vereinsamung im Alter usw. einher geht.²³

Führt die Individualisierungstendenz dazu, dass Beziehungen immer brüchiger werden und als Resultat der damit ausgelösten Lernprozesse in folgenden Generationen sogar die Fähigkeit zu tieferen langfristigen Beziehungen abnimmt? Führt die prinzipiell grössere Autonomie in der Lebensgestaltung zu neuen, wenig überlegten und verstandenen Abhängigkeiten und zu einer Stärkung hedonistischer Impulse, z. B. wenn die sich anbahnende neue Beziehung so viel schöner und aufregender zu sein scheint als die alte. Muss man einige Abstriche in Beziehungsfragen machen, wenn der volle Einsatz in einem anderen Lebensbereich viel mehr Erfolg, Geld oder Macht verspricht?²⁴

Festgefügte soziale Lebensformen, kulturelle Gewissheiten und eingespielte Rollengefüge flexibilisieren sich, was zu Irritation und Orientierungsverlust führen kann.

„Damit werden die Identitäten von Einzelpersonen und Gruppen zwar potentiell frei wählbar, doch sind sie ebenso wechselhaft und temporär, was sie zunehmend problematisch macht, obwohl sie in der neuen Unübersichtlichkeit stärker als je benötigt werden.“²⁵

Es entstehen ständig neue Konsumformen, die das Bedürfnis nach Gemeinschaft befriedigen sollen. Fraglich ist allerdings, in wieweit

²³ Vgl. Giddens, A. (2001): Entfesselte Welt, S.69ff

²⁴ Im Jahr 2000 gab es einen Höchststand bei den Ehescheidungen, vgl.: www.destatis.de. Dabei können die statistischen Zahlen den Wandel der Lebens- und Beziehungsformen nur teilweise wiedergeben, weil sie nur die Auflösung jener Beziehungen aufzeigen, die standesamtlich registriert und legitimiert wurden.

²⁵ Schimany, P. / Seifert, M. (1997): Globale Gesellschaft?, S. 216

eine erkaufte Gemeinschaft das menschliche Gemeinschaftsbedürfnis befriedigt.

Wir sind während unseres ganzen Lebens auf Unterstützung von anderen und für andere angewiesen und stehen so in einem Kooperationsdilemma.²⁶

Wenn wir Unterstützung bekommen wollen, müssen wir allerdings auch Unterstützung geben. Dagegen werden wir Situationen ausgesetzt sein, in denen der eigene Vorteil nur zu Lasten der Anderen durchsetzbar ist. In der Arbeitswelt ist dieses Dilemma besonders gut sichtbar. In Gruppen, Projekten und Partnerschaften ist ein hohes Mass an Kooperation für die Erzeugung effektiver Problemlösungen notwendig. Kooperation setzt allerdings das Vertrauen voraus, dass die Vorleistung des einen vom anderen erwidert wird. Dazu bedarf es korrekter, fairer Beziehungen mit respektierten Austauschpartnern und guter persönlicher Beziehungen mit Kollegen, Freunden und Lebenspartnern.²⁷ Gleichzeitig gibt es viele Anreize, individuelle Vorteile zu suchen, um sich gute Beurteilungen zu sichern oder um vorteilhaftere Aufgaben und Gratifikationen zu erhalten. Die Globalisierung mit ihren Individualisierungstendenzen verändert dieses Kooperations-Konkurrenz-Dilemma insofern, als sie es noch deutlicher erlebbar macht, weil der Einzelne mehr Entscheidungsspielräume hat. Die zunehmende Individualisierung lässt die Abhängigkeiten nicht verschwinden, sondern macht sie flexibler gestaltbar. Damit wird allerdings vom Einzelnen mehr Überblick und Voraussicht verlangt, als in den früheren, stärker vorgegebenen Strukturen.

2.2.3 Folgen der Globalisierung für die kindliche Situation

Kindheit und Jugend haben sich also in westlichen Gesellschaften zweifellos verändert: Der Anteil der Erziehung an der Sozialisation ist kleiner geworden. Die Anzahl der externen Einflüsse wächst ständig, die erzieherischen Einflussnahmen nehmen dagegen ab.

An die Stelle der Standardfrage, wie und wofür erzogen werden soll, ist heute eine andere gerückt: Wer erzieht überhaupt? Statt klarer Richtlinien, die Eltern, Schule und die Gesellschaft lange Zeit mit einer gewissen Selbstverständlichkeit vorgaben, entstehen neue Beziehungsmuster, die das Ideal der Individualität auf die Spitze trei-

²⁶ Vgl. Bierhoff, H.-W. (2002): Einführung in die Sozialpsychologie, S. 181ff

²⁷ Vgl. Mann, L. (1999): Sozialpsychologie, S. 96ff

ben. Beck-Gernsheim weist darauf hin, dass statt der Stabilität der Familie eher eine Stabilität des Wandels zu beobachten ist.²⁸

Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hat sich insofern verändert, als biographische Entwicklung nicht mehr in konzentrischen Kreisen verläuft, das Kind also beginnend mit dem Elternhaus immer grössere Teile der Wirklichkeit erschliesst. So stellt schon sehr bald die gesamte Welt die Mitte dieser Kreise dar, weil für viele Kinder und Jugendliche das Erfassen der Wirklichkeit - als weltweite Wirklichkeit - mit Hilfe des Fernsehens oder des Internets geschieht. Diese medial vermittelte Wirklichkeitsaneignung ist erzieherisch nur noch bedingt steuerbar.²⁹

Kinder haben es gegenwärtig leichter, ihre Leitbilder selbst zu wählen, vor allem, da sie oft ohne Reglements an Genussmittel aller Art gelangen können. Mit Musik, Videos und Computerspielen haben Kinder Zugang zu Medien, die „die Eltern- und Schulwirklichkeit belanglos erscheinen lassen, weil sie das Bewußtsein - zumindest für kurze Zeit - in Welten entführen, die paradoxerweise weniger Wahlmöglichkeiten erlauben als die scheinbar öde Realität ringsum, aber desto simplere Bestätigung vermitteln.“³⁰

Wenn Kinder zur schnellen und flüchtigen Bedürfnisbefriedigung erzogen werden, wird es für sie nur noch darauf ankommen, den Stress bis zum nächsten Glücksmoment möglichst gering zu halten.

In der heutigen Arbeitswelt ist ein hohes Mass an Mobilität gefordert. Die beruflichen Erfordernisse des Pendelns lassen sich allerdings nur schwer mit Familie und Partnerschaft vereinbaren.³¹

Kinder können im Wettbewerb von Männern und Frauen um lukrative Arbeitsplätze und beruflichen Positionen einerseits und wegen unsicherer Partnerverbindungen andererseits eine Last darstellen.

Oft führen Kinder in vielen Bereichen ein Leben wie Erwachsene und sind den gleichen Anforderungen und Belastungen ausgesetzt. Ju-

²⁸ Beck-Gernsheim, E. (1997): Stabilität der Familie oder Stabilität des Wandels?, S. 65ff. Vgl. Hierzu auch Beck-Gernsheim, E. (1994): Auf dem Weg in die postfamiliale Familie, S. 115ff

²⁹ Vgl. Kroeber-Riehl, W. (1993): Bildkommunikation, S. 4ff

³⁰ Saltzwedel, J. (1995): Erziehen - aber wozu?, S.19

³¹ Um zu erfahren, wie Menschen mit den zunehmenden Mobilitätsanforderungen umgehen, hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Studie „Berufsmobilität und Lebensform - Sind berufliche Mobilitätsanfordernisse in Zeiten der Globalisierung noch mit Familie vereinbar?“ der Universität Mainz in Kooperation mit den Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg in Auftrag gegeben. Die Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie kann auf der Internetseite unter der Adresse „www.bmfsfj.de/dokumente/artikel/ix_53773.htm“ eingesehen werden.

gendforscher Hurrelmann bezeichnet Kinder als „kleine Erwachsene“, die aufgrund der gestiegenen Belastungen mit vergleichlichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen reagieren wie Erwachsene.

„Seit mehreren Jahren beobachten wir an der Fakultät für Gesundheits-
Gesundheitswissenschaften in Bielefeld, daß schon bei Kindern und
Jugendlichen Beeinträchtigungen der Gesundheit zu verzeichnen sind,
die wir bisher nur von Erwachsenen kannten. Erschöpfungszustände,
Nervosität, Unruhe, Magenverstimmungen und Schlafstörungen, die
nicht auf eine einzelne Ursache zurückgeführt werden können.“³²

Neben körperlichen Veranlagungen und einer zunehmenden Umweltbelastung durch Schadstoffe spielen dabei sehr wahrscheinlich auch Entwicklungen im sozialen Umfeld (Familie, Schule und Freunde) eine Rolle.

Wie soll die Erziehung von Kindern und ihre Vorbereitung auf eine unbekanntere zukünftige Welt aussehen?

Vielleicht ist besonders diese Frage nach den Erziehungsperspektiven die schwierigste von allen. Denn mit der raschen Veränderung der Lebensumstände müssen sich die angemessenen Antworten in wesentlich kürzeren Zeitabständen ändern. Es wird folglich schwerer werden, aus Fehlern oder Wiederholungsversuchen zu lernen.

Es ist anzunehmen, dass das besonders wirksame Vorbild der eigenen Eltern nicht mehr zielführend sein kann, weil sich die Familie in Zeiten zunehmender Mobilität nicht mehr als eine sinnstiftende Einheit präsentiert. Sollte diese Vermutung zutreffen, müssen die schwierigen Antworten zur Kindererziehung in Zukunft mit den eigenen wachsenden Problemen in Beruf und Partnerschaft abgestimmt werden.

Selbst wenn sich Eltern nicht aus ihrer Erziehungsverantwortung zurückziehen, könnte es ihnen schwerer fallen, Werte vorzuleben und Normenkonformität einzufordern, weil sie sich in der zunehmenden Pluralität von Werten und Lebensstilen selbst nicht mehr zurecht finden.³³

Auch Familienkonstellationen unterliegen dem Trend zur Auflösung bzw. zur Pluralität der Formen.

³²Hurrelmann, K. (1995): Die Psycho-Krüppel, S. 87

³³ In der Soziologie wird die Auflösung oder Relativierung gesellschaftlicher Normen als Anomie bezeichnet.

Emotionale Beziehungen und Vertrauensverhältnisse sind in ‚Patchwork-Familien‘ zwar nicht unmöglich, sicher aber schwerer zu verwirklichen.

Der Niedergang der Erziehungsinstitution ‚Kleinfamilie‘ ist sowohl für die Eltern als auch für die SchülerInnen im Zusammenhang mit der Transformation zur Wissens- und Informationsgesellschaft zu betrachten.

Die Tatsache, dass der Zugang zu Informationen immer einfacher wird, bedeutet noch lange nicht, dass handlungsbefähigendes Wissen angeeignet wird.

Vielmehr bleibt der Mensch Dreh- und Angelpunkt nicht nur bei der Produktion, sondern auch bei der Beschaffung, Übermittlung und Anwendung von Wissen. Wird Wissen weitergegeben, dann zunächst in Form blosser Information, die erst nach - mehr oder minder aufwendiger - inhaltlicher Auseinandersetzung und Eingliederung in die eigenen Wissensbestände wieder zu handlungsbefähigendem Wissen werden kann. Genau dieser Aneignungsprozess wird immer mehr spezialisiertes, in lebenslangem Lernen erworbenes Vorwissen voraussetzen, weil strukturelle gesellschaftliche Veränderungen, auf die man sich immer wieder neu einstellen muss, in kürzeren Zeitabständen stattfinden. Dieser Individualisierungstrend wird weitere Individualisierungsprozesse bezüglich der Chancen und Risiken in der Informationsgesellschaft nach sich ziehen. Es entsteht ein lebenslanges Kompetenz- und Wissenswettbewerb, und es ist damit zu rechnen, dass mit zunehmender Wettbewerbsintensität der Prozentsatz derjenigen ansteigt, die in kleinen oder grösseren Schritten desintegriert werden.

Um den Kompetenz- und Wissenswettbewerb zu bewältigen und eine gesellschaftliche Entgleisung zu vermeiden, wird es einer guten Allgemeinbildung, einer guten fachlichen Grundlage, vielfacher Schlüsselqualifikationen, sozialer-emotionaler Kompetenzen und psychischer Stabilität bedürfen. Trotz Aus-, Fort- und Weiterbildung in lebenslangem Lernen dürfte der Überblick der Menschen über das jeweilige relevante Wissen besonders für die privaten Handlungen geringer werden, da es sich - anders als im Beruf - nicht auf Spezialfragen im Rahmen gesellschaftlicher Arbeitsteilung einschränken lässt. Es wird unerlässlich sein, in dem Prozess des lebenslangen Lernens eine konkrete Auswahl der Fragen und möglichen Antworten zu treffen.

2.3 Ausgangsbefund: Das Pluralismusedilemma in der Pädagogik

Für den Prozess der Globalisierung ist folgendes anzunehmen: Je mehr die Welt zusammenwächst, desto mehr entwickeln sich gesellschaftliche Subsysteme. Diese Subsysteme sind durch Heterogenität gekennzeichnet; es herrscht ein Pluralismus der Subsysteme.

Es gibt seit vielen Jahren einen pädagogisch-philosophischen Pluralitätsdiskurs, der sich jedoch weitgehend in der Frage erschöpft, ob es neben geisteswissenschaftlichen und soziologischen Ansätzen gleichzeitig auch noch konstruktivistische oder systemtheoretische Paradigmen geben kann, ob es also eine oder mehrere Wahrheiten gibt.

Pädagogische Pluralität könnte verstanden werden als Mehrzahl widerstreitend-alternativer Erziehungs- und Bildungswege bzw. pädagogischer Konzepte und Theorien in ein und demselben Koexistenzraum während ein und derselben Zeitspanne.

Theoretisch braucht eine Gesellschaft eine Vorstellung von sich selbst, um der Erziehung gehaltvolle Vorgaben machen zu können. Moderne Gesellschaften im 21. Jahrhundert werden allerdings durch einen besonderen Typ strukturellen Wandels transformiert, „der die traditionelle kulturelle Landschaft von Klasse, Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, Rasse und Nationalität, in der wir als gesellschaftliche Individuen fest verortet sind“, fragmentiert.³⁴

Aber selbst das Vorbild des Individuums und seine Emanzipation scheint in einer Gesellschaft von Singles und Alleinerziehenden als Orientierung seinen Glanz bereits schon wieder verloren zu haben.

Der Prozess, in dem sich die Menschen in ihren kulturellen und subjektiven Identitäten entwerfen, ist offenbar variabler und problematischer geworden.

Hall bezeichnet den zunehmenden Verlust einer stabilen Selbstwahrnehmung des Individuums als „De-Zentrierung des Subjekts.“³⁵

Erweitert könnte man von einer ‚De-Zentrierung der Gesellschaft‘ sprechen, der ihre Sinngabungsinstanzen verloren gehen.

Die Gesellschaft, verstanden als kollektive Praxis, sucht nach Entparadoxierungsangeboten, um das Dilemma zu lösen, das durch das unfreiwillige Tauchbad in der Postmoderne entstanden ist und sich durch die altruistischen und egoistischen Bewegungen und Diskursen erkennen lässt.

³⁴ Hall, S. (2000): Rassismus und kulturelle Identität, S. 181

³⁵ ebd., S. 193

Bei der Suche nach dem normativen, gesellschaftlichen Minimalkonsens bedient sich die Pädagogik an zwei Theorien aus der politischen Philosophie: Dem Liberalismus und dem Kommunitarismus.

„In der Kontroverse zwischen „Liberalismus“ und „Kommunitarismus“ wird versucht, eine Einheit der Vielfalt gesellschaftlicher Perspektiven und Interessen zu bestimmen und daraus die Regeln abzuleiten, denen der gesellschaftlicher Prozess unterworfen werden kann.“³⁶

Gesucht wird eine Übereinstimmung, an die sich die Politik und mit ihr die Pädagogik halten könnten: eine Einigkeit wenigsten darüber, was im Machtkampf partikularer Interessen noch an Gemeinsamkeit erhalten geblieben ist.

Im Hintergrund der Auseinandersetzung mit diesen beiden Theorien scheint die Frage zu stehen, ob der einzelne Mensch oder freiwillige Gemeinschaften in ihrer Autonomie gestärkt werden sollen.

Der Liberalismus versteht das Gemeinwohl einer Gesellschaft als einen Kompromiss, der als Ergebnis widerstreitender Interessen bestimmt wird. Gesellschaft wird als eine Vorstellung von Individuen konzipiert, die ihre eigenen Lebenspläne verfolgen und ganz unterschiedliche moralische Vorstellungen vom guten und richtigen Leben haben.³⁷

Die gesellschaftlichen Institutionen sollen allen Menschen dabei helfen, die Verwirklichung ihrer individuellen Lebenspläne zu ermöglichen. Der Staat soll in der wettbewerbsorientierten Leistungsgesellschaft die individuelle Freiheit, Rechts- und Chancengleichheit garantieren, jedoch nicht für die individuellen Lebensentwürfe eintreten. Die Theorie des Kommunitarismus versteht Individuen nicht als isolierte und eigenschaftslose Interessenvertreter, die bei der Verfolgung ihrer jeweiligen Lebenspläne ausschliesslich einem rationalen Kalkül folgen.

Dem Kommunitarismus nach werden die Entscheidungen von Überzeugungen und Werten geprägt und getragen, in denen eine Übereinstimmung mit den anderen Mitgliedern der Gesellschaft besteht.

Um die Teilnahme am sozialen Prozess einer demokratischen Gesellschaft zu ermöglichen, müssen sowohl die Rechte und Ansprüche der Menschen am Gemeinwesen orientiert werden, als auch

³⁶ Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 107

³⁷ Vgl. ebd., S. 107

dessen Werte und Normen geteilt werden. Nicht durch Kontrolle und Zwang, so der Kommunitarismus, sondern durch eine freiwillige Identifizierung mit der funktionierenden Gesellschaft werden Regeln befolgt. Demnach könnte Gesellschaft mit einer intakten Familie verglichen werden, in der eine gegenseitige Verbundenheit herrscht, der sich die Menschen zugehörig fühlen und aus der eine nationale Identität mit gemeinsamen Werten, Normen, Pflichten und Zielen entsteht.³⁸

Der Dissens zwischen der Theorie des Liberalismus und der des Kommunitarismus liegt in der inhaltlichen Bestimmung von Gemeinsamkeit. Während der Liberalismus versucht, mit einer universalistischen Gerechtigkeitsregel auszukommen und die Richtung des gesellschaftlichen Prozesses sich selbst überlassen bleibt, besteht die Theorie des Kommunitarismus auf die Vorgabe partikularer und historisch gewachsener, kultureller Inhalte.

Sowohl der prozedurale Liberalismus als auch der dezisionistische Kommunitarismus machen ihr Konstruktionsprinzip und ihre Abhängigkeit von Prämissen transparent, die man überzeugend finden oder verwerfen kann.

Aktuell gehen der Gesellschaft die Fixpunkte abhanden, die für ihren sozialen Zusammenhalt notwendig sind. Der Nationalstaat wird von globalen Kapital- und Kulturströmen erfasst und verändert. Die Individualisierungsprozesse lösen zunehmend Klassen- und Schichtgrenzen, aber auch traditionelle Milieus und Familienstrukturen auf. Und der posttraditionale Wert der Selbstverwirklichung wird gelebte gesellschaftliche Realität. Aufgrund dieser Entwicklungen entsteht eine widersprüchliche Situation für die Soziologie. Neue Felder der theoretischen und empirischen Beschäftigung eröffnen sich, doch droht andererseits der Soziologie der Verlust ihrer Bezugsgröße - der Gesellschaft.

Die postmoderne Krisenbeschreibung gilt auch für die veränderten Lebenslagen von Heranwachsenden:

Enttraditionalisierung, Entstrukturierung und eine zunehmende Orientierungslosigkeit deuten auf einen unübersichtlich gewordenen Pluralismus von Stilformen und Lebensentwürfen hin, in dem anstelle der Suche nach Identität die Suche nach Individualität wichtiger geworden ist.

³⁸ Vgl. Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusdilemma und die Pädagogik, S. 107

„Richtungslosigkeit und Ziellosigkeit, frei strömende Neugier, Trekking im Unbekannten, das sind die Voraussetzungen [...] der High Tech-Kinder der Zukunft.“³⁹

Auf die Pädagogik als ein gesellschaftliches Subsystem haben diese Entwicklungen einen grossen Einfluss.

3. Die gesellschaftlichen Veränderungen als Herausforderung für die (Erziehungsschwierigen-) Pädagogik im 21. Jahrhundert

Die veränderten Lebensformen in einer Welt abnehmender Verbindlichkeiten und zunehmender Möglichkeiten stellen die Erziehungswissenschaft in den nächsten Jahren vor ganz neue Herausforderungen. Als Handlungswissenschaft ist es ihre Aufgabe, Verantwortung für alle Kinder und Jugendlichen zu übernehmen.

Vielmehr wird sie sich den gesellschaftlichen Veränderungen und den damit einhergehenden Problemen stellen müssen, um es allen Kindern zu ermöglichen, sich ihrer Fähigkeiten und ihren Bedürfnissen entsprechend zu entfalten, und sie auf das vorbereiten, was sie in einer Multioptionsgesellschaft erwartet.

3.1 Philosophische Argumentation gegen postmoderne Beliebigkeit

Der wissenschaftliche Diskurs muss das methodologische Problem, welches die Postmoderne aufwirft, adressieren statt es zu ignorieren. Man kann in der Postmoderne nicht mehr so tun, als habe man die gesellschaftlichen Veränderungen nicht bemerkt und das methodologische Problem, mit den neuen Herausforderungen kompetent umzugehen, nicht erkannt.

Besonders die pädagogische Disziplin, die den Nachweis ihrer sozialen Nützlichkeit immer wieder neu erbringen muss, kann sich bei aller Reflexivität ihrer eigentlichen Aufgabe, Erziehungsmaßstäbe zu bieten, nicht entziehen. Dass die Aufrichtung solcher Maßstäbe in postmodernen Gesellschaften noch möglich ist, wird bestritten:

³⁹ Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft, S. 75

„In modernen, funktional differenzierten und politisch pluralisierten Gesellschaften diffundiert die (Definitions-)Macht auf widerstreitende Interessengruppen oder Apparate, die im Zusammenspiel ihrer Handlungen Effekte erzeugen, die keiner der beteiligten Einzelakteure angestrebt haben muß. Auch die Quelle der Letztbegründungen von Erziehung, Werten und Normen sind in den zurückliegenden Jahrhunderten der Aufklärung im Zuge der Modernisierung delegitimiert worden. Weder die Religion, noch die kulturelle Tradition, noch die Selbstgewißheit der Nation liefern nach historischen Katastrophen, in denen Tugenden sich in Verbrechen verkehrten, heute noch hinreichende ideologische Sicherheiten, die als Begründungswissen für pädagogische Entscheidungen brauchbar wären.“⁴⁰

Wenn die Prämissen postmodernen Denkens zutreffen, dann unterliegen die Aussagen des Postmodernismus selbst dem Verdikt der Beliebigkeit bzw. dem grenzenlosen Relativismus. Folglich ist rationales Argumentieren nicht mehr möglich, denn wenn alle Aussagen zeit- und kontext-, beobachter- und kategorienabhängig sind, dann auch diese.

Die fragmentierte Welt der Postmoderne stellt für die Pädagogik als Handlungswissenschaft eine ganz neue Herausforderung dar: Die Postmoderne stellt die Grundlagen der Pädagogik in Frage. Träfe dieser Relativismus zu, wäre pädagogisches Handeln unmöglich, weil ihm die Grundlagen entzogen wären, denn ohne Prinzipien und operationalisierbare Lern- oder Bildungsziele ist pädagogisches Handeln nicht möglich.⁴¹

Mit Logik darf erkenntnistheoretisch allerdings nicht das erledigt sein, was handlungspraktisch nicht sein darf. Die Pädagogik darf ihr erkenntnistheoretisches Dilemma nach dem unfreiwilligen Tauchbad in der Postmoderne nicht länger vor sich selbst verborgen halten.

Schule muss gegenüber dem Gemeinwohl der Gesellschaft Verantwortung übernehmen und auf die mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergehenden Probleme mit konstruktiven Ideen und Lösungsvorschlägen bzw. -angeboten reagieren.

„Gesichert werden müßten die Regeln, die den Zusammenhalt der Gesellschaft, trotz ihrer in der Arbeitsteilung begründeten zentrifu-

⁴⁰ Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 104

⁴¹ Vgl. Jank, W. / Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle, S. 300

galen Kräfte, garantieren könnten. Es bedürfe einer gemeinsamen, Gemeinschaft stiftenden Kultur und Ideologie, die zunächst in der Religion und später, mit deren Verfall, in der Nation gesucht wurde.“⁴²

Wenn das deutliche Bild von der Gesellschaft, in der wir leben, immer verschwommener wird, dann müssen wir versuchen, Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, sich ihre eigene Wirklichkeit zu erschliessen. Wir müssen ihnen eine klare Position auf dieser Welt anbieten, von der aus sie ihre eigenen Entscheidungen treffen können. Kinder brauchen Ideologien, die sie als Entscheidungsgrundlage für ihr Handeln nehmen können.

Wenn eindeutige Sicherheiten immer weniger zu erwarten sind und die Gesellschaft es mit immer uneindeutigeren Ordnungen auf Zeit zu tun hat, dann kann das Ziel einer Erkenntnisproduktion nicht die Aufdeckung klarer Strukturen sein. Vielmehr muss es dann um die Konstruktion veränderbarer Beziehungs- und Deutungsmuster gehen.

Statt sich an einer Wahrheit und allgemeinen, kontextfreien Regeln zu orientieren, müssen Multidimensionalität und Prozesshaftigkeit der Welt - und damit ihre Unkontrollierbarkeit - ins Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung gerückt werden.

Popper hat darauf eine einfache aber doch zutreffenden Antwort: „Die Geschichte [...] hat weder ein Ziel noch einen Sinn, aber wir können uns entschließen, ihr beides zu verleihen.“⁴³

3.1 Nur der Verzicht auf konkrete inhaltliche Vorgaben kann die Erziehungsgrundlage in der Postmoderne sichern

Die strukturellen Veränderungen konfrontieren die Bildungsforschung und Pädagogik mit neuen theoretischen und praktischen Herausforderungen.

Die Verdichtung und Vernetzung grenzüberschreitender Beziehungen stellt die Erziehungswissenschaft und die Bildungspraxis vor die Herausforderung, Bildung und Lernen im erweiterten Sinne in dieser Weltgesellschaft neu zu verorten und einen pädagogischen Beitrag zur Bewältigung der anstehenden Probleme zu leisten.

⁴² Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 102

⁴³ Popper, K. R. (1958): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, S. 345

Globale Rahmenbedingungen, die auf das Denken und Handeln der nachfolgenden Generationen Einfluss nehmen, lassen sich durch unmittelbare Nahbereichserfahrungen nicht mehr erschliessen. Vielmehr wird die Erschliessung der weltumspannenden Zusammenhänge, in die die Lebenswelt latent eingebunden ist, nur durch neue didaktische Zugänge und Lernprozesse möglich sein, die erhebliche Abstraktionsleistungen implizieren.⁴⁴

Um der neuen Weltlage des neuen Jahrhunderts gerecht zu werden, darf die Erziehungswissenschaft nicht länger einem nationalstaatlichen Gesellschafts- und Bildungsverständnis verhaftet bleiben.

Eine primäre Aufgabe der Pädagogik wird es sein, den Menschen zu befähigen, Zusammenhänge zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene zu erkennen, um in dieser Weltgesellschaft adäquat handeln zu können.

„Systemtheoretisch gesprochen muß sich das Erziehungssystem heute darauf einstellen, daß sich in einer funktional differenzierten Gesellschaft der gesamtgesellschaftliche Wandel nicht mehr von einem der sozialen Teilsysteme planen und steuern läßt - und darüber hinaus die Hoffnung, die soziale Evolution würde a priori den moralischen Fortschritt der Menschheit zur Vollendung bringen, keine Evidenz für sich hat.“⁴⁵

Von Pädagogik als Handlungswissenschaft wird eine viel umfassendere Reflexions- und Urteilskompetenz im Hinblick auf diese neuen Herausforderungen und raschen globalen Veränderungen abverlangt.⁴⁶

Die Rolle der Bildung bei der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft kann allerdings nicht auf eine reine Pädagogik der Weltprobleme begrenzt werden, sondern umfasst vielmehr eine Persönlichkeitsbildung im Welthorizont. Es wird darum gehen, Lernbereiche zu erschliessen, die möglichst alle Menschen dazu befähigen, an einem globalen Lernprojekt mitzuwirken, das kleine Lösungen in widersprüchlichen Situationen verspricht.

⁴⁴ Vgl. Scheunpflug, A. / Hirsch, K (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, S. 87f

⁴⁵ Vgl. Scheunpflug, A. / Hirsch, K (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, S. 93f

⁴⁶ Vgl. Gudjons, H. (2001): Pädagogisches Grundwissen, S. 360

Sofern es gelingt, den Reichtum menschlicher Kreativität und Lernfähigkeit zu entfalten, können sich im Zuge der globalen Vernetzung und der damit in Aussicht gestellten Erweiterung menschlicher Handlungsspielräume enorme Potentiale und Chancen für die Menschheitsentwicklung ergeben.

Wichtig sind die aus diesen Erkenntnissen zu ziehenden Folgerungen: Sie sollten nicht darin bestehen, Über- oder Unterlegenheitsgefühle, sondern ein kritisch aufgeklärtes kulturelles und individuelles Selbstbewusstsein zu entwickeln, um verdeutlichen zu können, dass die Zugehörigkeit zur Weltkultur nicht nur als Nachteil, sondern auch als Chance zu begreifen ist.

3.2 Neue Herausforderungen für die Institution Schule

Rascher Wandel und Komplexität stellen den seelischen und geistigen Alltag unserer Kinder dar. Gesellschaftliche Zustände und Tendenzen sollten bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. Hillenbrand macht darauf aufmerksam, dass besonders unter Berücksichtigung von Unterrichts- und Verhaltensstörungen der Einbezug institutionell-organisatorischer und gesellschaftlicher Bedingungen in das didaktische Denken eine bereichernde Blickerweiterung darstellt.⁴⁷ Hopf hat ebenfalls auf die Notwendigkeit hingewiesen, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse in einem Zusammenhang mit didaktischen Orientierungsversuchen zu stellen, „um eine didaktische Orientierung zu behalten bzw. zu bekommen.“⁴⁸

Die Institution Schule bildet einen Teil des Kräftefeldes der Globalisierung. In wirtschaftlicher Hinsicht manifestiert sich die Globalisierung in Form des ‚New Public Management‘, nach dessen Vorgaben die öffentliche Verwaltung umgestellt wurde. Die wirkungsorientierte Verwaltung soll effizient und effektiv sein, um rationell das zu produzieren, was ihre Kunden nachfragen. ‚Kundenorientierung‘, ‚Marktorientierung‘, ‚Outsourcing‘ und ‚autonome Organisationseinheiten‘ sind einige der Stichworte, die immer wieder in den Medien auftauchen.

Auch die Weiterentwicklung des Weltmodells Schule wird von globalen Entwicklungen beeinflusst. Vergleiche bezüglich der Schul-

⁴⁷ Vgl. Hillenbrand, C. (1999): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen, S. 24

⁴⁸ Hopf, A. (1993): Grundschularbeit heute, S. 14

leistungen in verschiedenen Bildungssystemen zeigen, dass nationale Bildungssysteme im Wettbewerb stehen.

Unter dem Einfluss der globalen Ökonomie und der Konkurrenz der Standorte um Investitionen und Arbeitsplätze verändert sich auch der Staat und damit der wichtigste Träger von Bildungseinrichtungen. Er entwickelt sich zum Wettbewerbsstaat, der Politik zunehmend an der internationalen Wettbewerbsfähigkeit ausrichtet. Das erklärt auch, warum die Veröffentlichungen der TIMSS- und Pisa-Ergebnisse so viel öffentliche Aufmerksamkeit erregt haben, verweisen sie doch in Deutschland auf gravierende Schwächen des Standorts in qualifikationsstrategisch relevanten Bereichen gegenüber wichtigen Konkurrenten auf dem globalen Markt.⁴⁹

Die Schule gerät dabei in Kompressionstendenzen bisher unbekanntem Ausmaßes, denn nicht weiterer Ausbau, sondern Verschlankung und Verbesserung ist die Devise.⁵⁰ Diesem Kompressionsdruck kann die Schule nur durch eine verstärkte Autonomie begegnen.

Ohne eine solche Autonomieausweitung wird es Schulen wohl kaum gelingen, die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern. Der Abstand zwischen der Entscheidungsebene und dem Feld, in dem sich die bildungspolitischen Entscheidungen auswirken ist zu gross. Selbst diejenigen, die etwas verändern möchten, kämpfen mit eingefahrenen Strukturen und Erlassen einer Schulaufsicht, die zu weit weg von Schülern, Lehrern und Schulleitungen sind.⁵¹

Die gesteigerte Autonomie ermöglicht es den Schulen, ihre eigentliche Aufgabe zu erfüllen: Es sollte Aufgabe der Schulen sein, die SchülerInnen und ihre Bezüge zur Welt in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen zu stellen und strukturelle und organisatorische Fragen dem nachzuordnen.

⁴⁹ Die Ergebnisse der Schulvergleichsstudie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), die in enger Zusammenarbeit mit der International Association of Evaluation of Education Achievement (IEA), dem National Center for Education Statistics and Lassonlab, Inc. of Los Angeles durchgeführt wurde, verweisen auf Schwächen in den Lernbereichen Mathematik und Naturwissenschaften. Die Pisa-Ergebnisse dagegen machen zudem auf eine mangelnde Problemlösefähigkeit deutscher SchülerInnen aufmerksam (Vgl. Der Spiegel, Heft 50 / 2001, S. 60ff).

⁵⁰ Vgl. Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S. 10

⁵¹ Laut einer Befragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund wünschen sich mehr als 80% der Lehrer mehr Gestaltungsfreiheit in der Schule. Vgl. Kanders, M. / Rolff, H.-G. et al. (1996): Mehr Frust als Lust. In: Zeitpunkte 2 / 96, S. 43.

Um fachliches und überfachliches Lernen zu ermöglichen, um verschiedene Lerndimensionen ansprechen zu können und Schule als Lern- und Lebensraum zugleich sehen zu können, muss der einzelnen Schule eine weitgehende Autonomie mit Selbstverwaltung zugestanden werden, damit sie ihr Profil und ihre Schulkultur entwickeln und gleichzeitig in das Umfeld ihres Gemeinwesens eingebunden bleiben kann.

Wenn SchülerInnen befähigt werden sollen, übergreifend und problemlösend zu denken, ist lineares schulisches Vorgehen in lehrgangsorientierten, standardisierten und über Jahre hinweg eingeschliffenen Verfahren mit wenig Rücksicht auf die geistige Lage der Kinder in der heutigen Gesellschaft in Frage zu stellen. Unter Berücksichtigung zunehmender Heterogenität unter den SchülerInnen sind statische Sichtweisen mit zu stark vorgefertigten Ergebnissen, wie sie zum Beispiel in Schulbüchern vorzufinden sind, zu überdenken. Einseitige Fachorientierung unterliegt der Gefahr, analytische Vereinzeln zu produzieren statt übergreifendes Denken zu fördern, das angesichts aller regionalen und globalen Problemstellungen und Herausforderungen notwendig ist.

Aber nicht nur inhaltliche und methodische Denkstrukturen des Unterrichts, sondern auch die internen Arbeitsorganisationen der Schulen berücksichtigen zu wenig die Notwendigkeit einer neuen Lehr- und Lernkultur aufgrund einer zunehmend fragmentierten Welt der Heranwachsenden.⁵²

Die Welt, die in Form von Lehrplan und Sache portioniert in die Schule kommt, braucht einen Raum, in dem sich der Umgang mit der komplexen Welt vorgeordnet, notwendigerweise reduziert, in der Zeit gestaffelt und sinnvoll geplant ereignen kann. Der 45-Minutentakt des Unterrichts berücksichtigt diesen Aspekt genauso wenig wie die fehlende professionelle Koordination pädagogischer Arbeit.

Gesellschaftliche Veränderungen verlangen flexibel agierende Administrationsstrukturen, die fördern statt verhindern und Innovationen unterstützen statt ängstlich und voreilig reglementieren.

Wenn die einzelne Schule die Aufgabe hat, für ihre SchülerInnen eine geordnete Lernumwelt zu schaffen, die dazu anregt, mit Selbstvertrauen Wissen zu erwerben, allgemeine Kompetenzen und Wertvorstellungen zu entwickeln und soziale Erfahrungen zu machen, brauchen Schulen Gestaltungsfreiheit und Verantwortungsspielraum.

⁵² Vgl. Hall, S. (2000): Rassismus und kulturelle Identität, S. 185

Monolineare, statische und additive Denkweisen in Unterricht, Schule und Organisation verhindern die zeitgemässe Orientierung im Zusammenhang, eine Verortung im Ganzen und die Nutzung vielseitig vorhandener pädagogischer Ideen und Kräfte.

Die Schule der Zukunft entsteht nicht durch Einzelne, sondern wird durch einen gemeinsamen, kollegialen Aufbau eines Schulprogramms und eines Schulprofils getragen. Ein solches Schulprofil muss beständig den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen angepasst und ausdifferenziert werden, um aus dem Angebot der pädagogischen Vielfalt neue anregende Elemente einzubauen.

3.2.1 Neue erzieherische Aufgaben für die Schule: Primärsozialisationsdefizite ausgleichen

Die Schule leidet an den selbstverständlichen Anforderungen einer Gesellschaft, der just ihre Selbstverständlichkeiten verlorengehen. In der Vergangenheit konnte die Schule mit einer ersten Erziehungsinstanz, dem Elternhaus, rechnen. Da in den Familien die Primärsozialisation abnimmt und Heranwachsende hier kaum noch soziale Verhaltensweisen wie Rücksicht und Kompromissfähigkeit lernen, wachsen der Schule neue Aufgaben zu, für die sie bisher nicht vorgesehen war. Schulen werden zu einem gesellschaftlichen 'Reparaturbetrieb' und Pädagogen zum Elternersatz (Vgl. 2.2.3).

„Auf dem Humus unseres Zeitalters wuchert neben der Pflanze des technischen Fortschritts das Unkraut der personellen Entfremdung, neben sozialen Errungenschaften ein ungebremsster Hedonismus.“⁵³

In dieser Situation des unübersichtlichen Nebeneinanders von Emanzipationsbestrebungen und Orientierungslosigkeit, in der die Familie als Erziehungsinstanz immer weiter in den Hintergrund tritt und Familienkonstellationen dem Trend zur Auflösung bzw. zur Pluralität der Formen unterliegen, müssen emotionale Beziehungen und Vertrauensverhältnisse in der Schule aufgebaut werden.

Es ist jedoch anzunehmen, dass Leistungsorientiertheit und Auslesemechanismen es Schülern erschweren, in ihrem Lehrer allzeit den wohlwollenden Freund zu erkennen. Eine uneigennützig Anteil-

⁵³ Mahlmann, F. (1996): Laßt tausend Blumen blühen, S. 8

nahme an der Person des Anderen stellt eine wichtige Voraussetzung für erzieherisches Handeln dar.

Bildung sollte dem Umstand Rechnung tragen, dass jeder Einzelne in jeweils unterschiedlicher Weise an vielfältigen ausdifferenzierten Funktionsbereichen der modernen Gesellschaft partizipiert und dabei stets gezwungen sein wird, sich jeweils sehr spezifische Kompetenzen anzueignen. Wenn als Konsequenz des Globalisierungsprozesses die Zeiten vorbei sind, in denen man einen Beruf erlernt und sein Leben lang ausübt, in Zukunft also mit mehr temporärer Projektarbeit ein Portofolio verschiedener Arbeitsfelder gefragt sein wird, müssen LehrerInnen ihre SchülerInnen auf diese veränderten Bedingungen vorbereiten.⁵⁴

3.2.2 Stärkere Kompetenzorientierung in Schulen

Um diesen neuen Aufgaben gerecht zu werden, muss die Schule Grundfertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die nötig sein werden, um in der Berufs- und Arbeitswelt von morgen bestehen zu können: Die entscheidenden Schlüsselqualifikationen sind Selbstständigkeit, Frustrationstoleranz, Selbstkritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit.

Da die Menschen lernen müssen, sich angesichts vielfältiger Brüche in ihrem Arbeitsleben und in ihren persönlichen Lebensläufen in immer komplexeren sozialen Bezugssystemen stets neu zu verorten und die entsprechenden Qualifikationen zu kultivieren, verliert die Aneignung vorgegebener, klar definierter Lerninhalte an Bedeutung.

„Korrespondierend dazu gewinnen individuelle, flexible Lernprozesse an Relevanz, in denen es um das Erschließen von Wissen im Wandel, um offenes Experimentieren, um Entwickeln und Ausprobieren geht.“⁵⁵

Es ist fraglich, ob der beobachtete Hedonismus, die Ich-Orientierung und der verstärkt ausgelebte Individualismus vieler Jugendlicher Konzepte darstellen, mit denen zukünftige Verantwortung in Familie, Beruf und Gesellschaft übernommen werden können. Das Problem

⁵⁴ Vgl. Sennet, R. (1998): Der flexible Mensch, S. 188ff

⁵⁵ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 35

dieser Lebenseinstellungen ist die ausschliessliche Orientierung am eigenen Wohlergehen.

Setzt sich der Trend der autonomen Individualität, verstanden als Verlust gemeinsamer Werte, Normen oder religiöser Bindungen als Regulativinstanzen, fort, wird in der Postmoderne ein neue Form des 'sozialen Kitts' notwendig, „der jene sich allmählich neu herausbildenden gesellschaftlichen Systeme zusammenhalten könnte.“⁵⁶

Über den familiären Sozialisationsprozess unter dem Einfluss von Massenkonsum und einer steigenden Informationsüberflutung, lässt sich nach der kontroversen Debatte über den neuen, narzistischen Sozialisationsstypus wenig Gesichertes aussagen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass das Muster defensiver Identifikation mit seiner Einschränkung initiativen, autonomen Handelns, also die Orientierung an sozialen Autoritäten, durch den Wandel der kindlichen Lebenswelt seine Verbindlichkeit verliert und die tätige Erschliessung der materiellen und symbolischen Kultur durch den neuen, vom Massenkonsum und von der Massenkultur bestimmten Alltag eingeschränkt wird.⁵⁷

Wenn die Schule auf diese entstandene Lücke nicht angemessen reagiert, geraten Kinder und Jugendliche bei ihrer Suche nach Identität immer häufiger ins Trudeln.

Es ist zu erwarten, dass Teamfähigkeit eine der wesentlichen Schlüsselqualifikationen sein wird, die als Anforderung des Berufslebens an SchülerInnen herangetragen wird. Die heute vorherrschende Form der Pädagogik, die sämtliche Leistungen von Kindern in so gut wie allen Fächern nur individuell benotet, verhindert die Entwicklung von Teamfähigkeit und fördert einen „utilitaristischen Individualismus“.⁵⁸ In Anlehnung an die Arbeiten Durkheims weist Bertram darauf hin, dass Individualismus auch in einer anderen Spielart auftreten kann:

„... ein Individualismus nämlich, der die Achtung der Persönlichkeit und zwar nicht nur der eigenen Persönlichkeit, sondern auch die Achtung der Persönlichkeiten anderer als Basis individualistischer Orientierungen nimmt und den DURKHEIM als kooperativen Indi-

⁵⁶ Keupp, H. (1999): Identitätskonstruktionen, S. 51

⁵⁷ Vgl. Vetter, H.-R. (1991): Muster moderner Lebensführung, S. 235ff

⁵⁸ Bertram, H. (1991): Jugend und Individualismus: Abschied vom Interesse an öffentlichen Angelegenheiten und Rückzug in das Private, S. 199

vidualismus bezeichnet.⁵⁹

Eine solche Form der Individualisierung hätte möglicherweise nicht die negativen Auswirkungen, die mit der Form des utilitaristischen Individualismus verbunden sind.

Es gilt, den utilitaristischen Individualismus zu korrigieren, der grösstenteils in der Schule von Physik bis Geschichte trainiert wird.⁶⁰ Obwohl der Anspruch erhoben wird, durch die universelle Inklusion im Bildungsprozess, der prinzipiellen Gleichheit der Menschen gerecht zu werden und über Bildung und Erziehung jedem Menschen zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung zu verhelfen, bleibt ausgeblendet, dass es die Schule selbst ist, die - trotz angeblich gleicher Eingangsbedingungen - soziale Selektion produziert und Karrierechancen verteilt. Darin besteht sogar eine entscheidende soziale Funktion eines modernen Bildungssystems. Es dürfte angesichts der Vielfalt der individuellen Biographien der SchülerInnen schwer sein, ein inhaltliches Curriculum der Allgemeinbildung zu bestimmen, die in der postmodernen und multikulturellen Weltgesellschaft 'Bildung für alle' sein kann. Vielmehr dürfte es auf der Hand liegen, dass angesichts der Pluralisierung der sozialen und kulturellen Milieus und der Partikularisierung individueller Lebenswelten nicht ‚alle alles lernen‘ müssen und auch nicht können.

Die Erosion eines allgemeinen Kanons einer 'Bildung für alle' ist nicht zuletzt daran erkennbar, dass die hergebrachte Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung inzwischen kaum mehr trägt. Es hat den Anschein, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen der Versuch ist, zwischen der fortbestehenden Anforderung an gemeinsame gesellschaftsübergreifende Leitvorstellungen und der Individualisierung der Biographien, die jeden substantiellen allgemeinen Bildungsbestand unterläuft, zu vermitteln.

Das Bildungssystem wird den zukünftigen Anforderungen in seiner jetzigen Gestalt nicht mehr gerecht.

„Die Kluft zwischen den im Bildungssystem erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen und den Anforderungen z.B. in der Arbeitswelt, in der Gesellschaft oder den sozialen Bezugsgruppen des Individuums ist demzufolge unübersehbar und mahnt zu

⁵⁹ Bertram, H. (1991): Jugend und Individualismus: Abschied vom Interesse an öffentlichen Angelegenheiten und Rückzug in das Private, S. 199

⁶⁰ Vgl. Klippert, H. (2000); Pädagogische Schulentwicklung, S. 23

Veränderungen.“⁶¹

Die individuellen Bildungswege dürften umso unterschiedlicher verlaufen, je heterogener sich der Qualifikationsbedarf entwickelt.

Es ist angesichts der Diversifizierung der Lernanforderungen und der beschleunigten Dynamik des gesellschaftlichen Wandels konsequent, einen zeitgemässen Bildungsbegriff an der Grundqualifikation der lebenslangen Lernfähigkeit und Lernbereitschaft auszurichten.

Der Vorschlag, durch ein Bildungskonzept des ‘globalen Lernens’ den Bildungshorizont zum ‘Welthorizont’ zu erweitern und in einem universellen Kerncurriculum zu etablieren, der einen gemeinsamen Lehrplanblock zu globalen Fragen für alle verknüpft, setzt auf die universelle Inklusion aller Menschen.⁶²

„Vor dem Hintergrund der Desorientierung, die die quantitative Explosion und qualitative Komplexität und Differenziertheit des Wissens zwangsläufig hervorruft, wird heute allenthalben empfohlen, von der Orientierung an der Vermittlung von Kenntnissen zugunsten des Aufbaus von Schlüsselkompetenzen abzurücken und damit den Übergang von einer „informierten“ zu einer „lernenden Gesellschaft“ in die Wege leiten.“⁶³

3.2.3 ‘Erziehungsschwierigkeit’ als Diagnose vor dem Hintergrund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen

Da sich gesellschaftliche Veränderungen in der Postmoderne fragmentierend und individualisierend auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken, werden gesellschaftliche Veränderungen und neue Lebensformen bei Erklärungsversuchen von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten berücksichtigt.

Für hilfreiche Massnahmen bei Erziehungsschwierigkeiten gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Ansätze. Die Theorien werden verstanden als lösungsorientierte Konstrukte, die in unterschiedlichen Sprachsystemen dieselben Phänomene betrachten, im analytischen Prozess jedoch vielfältig unterschiedliche Facetten beleuchten.

⁶¹ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 22

⁶² Vgl. Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 81

⁶³ Seitz, K. (2000): Bildung für ein globales Zeitalter, S. 95

Der Begriff 'erziehungsschwierig' ist als problematisch anzusehen und abzulehnen, weil er die Annahme nahelegt, dass es sich um eine Störung als objektive Tatsache handelt und den Aspekt des Beurteilers nicht deutlich berücksichtigt.⁶⁴

Da sich das Auftreten von Erziehungsschwierigkeiten nicht absolut bestimmen lässt, sondern von einem Beobachter, ausgehend von dem Vergleich mehr oder weniger subjektiver Bewertungsmaßstäbe in Beziehung zu normativen Bezugssystemen festgestellt wird, ist ein kritischer Umgang mit Bezugssystemen zu empfehlen. Der Aspekt der Relativität von Erziehungsschwierigkeiten und der Beitrag verschiedener Beurteilerrelativitäten muss unbedingt beachtet werden.

„Ob eine Verhaltensweise als eine besondere Konfiguration von Bewegungen adäquat erscheint, wird deshalb von der Umgebung abhängen, in der wir sie beschreiben. Erfolg oder Mißerfolg einer Verhaltensweise sind immer durch die Erwartungen definiert, die der Beobachter bestimmt.“⁶⁵

Die Beurteilung eines Verhaltens als auffällig sollte von der Beachtung des situativen, des sozialen, des altersgemässen, des weltanschaulichen und des historischen Kontextes abhängig gemacht werden.

Unter Berücksichtigung der Normenvielfalt in einer postmodernen und pluralistischen Gesellschaft ist eine Normdefinition problematisch. Da die Vielfalt der Normen in einer Weltgesellschaft eine Vielfalt von Verhaltensweisen legitimiert, wird es zunehmend schwieriger, zu entscheiden, von welcher Norm aus man Erziehungsschwierigkeit definiert.

Um verantwortungsvolle Beurteilungen bei Selektionsentscheidungen und geeignete Fördermassnahmen vornehmen zu können, ist ein grundsätzlicher Normenkatalog notwendig, der allerdings reflektiert und gut begründet sein sollte. Stein und Faas schlagen vor, bei der Definition eines auffälligen Verhaltens zu reflektieren, welche Norm der eigenen Beurteilung zugrunde liegt, in welchem Kontext, unter welchen Bedingungen eine Erziehungsschwierigkeit erscheint und aus welchen möglicherweise relevanten und Einfluss nehmen-

⁶⁴ Vgl. Stein, R. / Fraas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 29f

⁶⁵ Maturana, H. R. / Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis., S. 151

den Kontexten und Bedingungen heraus der Pädagoge die Auffälligkeit beurteilt.⁶⁶

Nimmt man die Verschiedenheit von SchülerInnen als Ausgangspunkt und sieht sie als einen positiven Wert an, ist auf linear-kausale Erklärungsansätze zu verzichten.

Da pädagogische Handlungen immer im Kontext der sie umgebenden Personen- und Sachsysteme geschehen, kann linear-kausales Denken die Komplexität von Problemen nur eingeschränkt erfassen, weil es Zusammenhänge zwischen Ereignissen unter dem Gesichtspunkt von Ursache und Wirkung knüpft.

Der Versuch der empirischen Sozialforschung, komplexe Kausalmodelle mit Hilfe von Faktorenanalysen auf Zusammenhänge hin untersuchen zu wollen, bringt nicht den erwünschten Erkenntnisgewinn.

„In Anbetracht der unübersehbaren Datenberge ist der Erkenntnisgewinn dieser Art von Forschungsstrategie jedoch gering. Auf den späteren Lebensverlauf von Kindern bezogen, können meist nur schwache Zusammenhänge in solchen Klausel-Netzwerken wiederentdeckt werden.“⁶⁷

Traditionelles linear-kausales Denken berücksichtigt nicht, dass Ereignisfolgen Prozesse von sich gegenseitig beeinflussenden Ereignissen sein können.

3.2.4 Die Paradoxie eines selektierenden Schulsystems in einer zunehmend vernetzten Welt

Angesichts der Partikularisierung individueller Lebenswelten, ist das Streben nach möglichst homogenen Lerngruppen ein kontraproduktives Unterfangen.

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen ist mit einer zunehmenden Heterogenität zu rechnen, da SchülerInnen ihre ganz individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse mit in die Schule bringen.

Um auf die Vielfalt der Lernbedürfnisse optimal einzugehen, ist es notwendig, Schulkonzepte zu entwickeln, die als Ausgangspunkt die Verschiedenheit der SchülerInnen als einen positiven Wert ansehen.

⁶⁶ Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 31

⁶⁷ Hopf, A. (1993): Grundschularbeit heute, S. 79

Ganz und bewusst gehören ausschliesslich individuelle Weltzugänge zu den Bereichen, die einer jeden Person individuell zugehörig sind. Jedem Menschen muss die Schule dabei helfen, zu seinem eigenen und speziellen handwerklichen, künstlerischen, philosophischen und kulturellen Weltzugang finden zu können. Schule muss alle Kinder in ihrer Individualität respektieren und den Lehrplan so gestalten und alle zur Verfügung stehenden Ressourcen so nutzen, dass eine gleichberechtigte Förderung möglich ist.

Da schülerspezifische Dispositionen, familiäre und soziale Umweltvariablen sowie schulische und unterrichtliche Merkmale Risikofaktoren darstellen, die sich gegenseitig bedingen und mit Schulproblemen einhergehen, sollten durch die Organisation günstiger Lernumwelten im Lebensraum Schule präventive Förderstrategien entwickelt werden, um individuelle Lern- und Entwicklungsrückstände auszugleichen.⁶⁸

Die individuellen und wegen der in den heterogenen Lerngruppen bei den SchülerInnen höchst unterschiedlich ausfallenden Zonen der aktuellen Entwicklung erfordern eine Vielzahl instrumenteller Kenntnisse, die zu individualisieren und in differenzierter Weise zu fördern sind. Die Diskrepanz zwischen der zunehmenden globalen Interdependenz der Lebensverhältnisse und der unzureichenden Kompetenz des Menschen, die wachsende Komplexität einer zusammenwachsenden Welt angemessen zu bewältigen, kann letztlich nur über individuelles und kollektives Lernen überbrückt werden.

Die zunehmende Vernetzung der Welt und die damit einhergehende Entwicklung hin zu pluralen Lebensformen in einer hoch differenzierten Gesellschaft verweisen auf die Notwendigkeit, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der Erziehung in Frage zu stellen. Verschiedenheit darf nicht als ein zu beseitigender Störfaktor interpretiert und nicht länger als Defizit im Vergleich zu einem Normalitätskonstrukt verstanden werden. Vielmehr wird es notwendig sein, Verschiedenheit als konstitutives Element der gemeinsamen Situation zu akzeptieren.

Integration verstanden als 'Freiheit zur Verschiedenheit' reduziert die Möglichkeit, Verschiedenheit zu Abwertung und Diskriminierung zu nutzen. Gleichheit und Verschiedenheit stehen in einem dialektischen Verhältnis: Gleichheit, die mit einem emanzipatorischen Inte-

⁶⁸ Vgl. Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen, S.6

resse verfolgt wird, drückt sich im angemessenen Umgang mit Verschiedenheit aus.

Die allgemeine pädagogische Theoriebildung ist noch weitgehend unberührt durch die postmoderne Kritik und das durch sie implizierte Aufbrechen des Normalitätskonstruktes.

Nach Radke sollen gesellschaftliche Institutionen die Verwirklichung der individuellen Lebensentwürfe ermöglichen und in der Leistungsgesellschaft Freiheit, Rechts- und Chancengleichheit garantieren.⁶⁹

Nicht nur die Pisa-Ergebnisse verdeutlichen, dass wir uns die Effizienzmodelle anderer Länder genauer anschauen sollten, um eine neue Lernkultur zu fördern, in der eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen ermöglicht wird, um die Kompetenzen zu erwerben, die notwendig sein werden, um den zukünftigen ‚globalen Mehrkampf‘ unversehrt zu überstehen.

Mit der aufklärerischen Vorstellung des vernünftigen, zur Freiheit bestimmten Subjekts gerät jedoch die Idee einer perfekten Erziehungsmethode in eine Paradoxie: die neuen technologischen Entwicklungen stellen die Pädagogik vor ein substantielles Problem, nämlich wie die Erziehung zu einem freien, sich selbstreflexiv bestimmenden Subjekts überhaupt möglich ist.

Dafür ist ein gewisses Mass an Mitbestimmung der SchülerInnen bei der Planung von Lehr- und Lernprozessen erforderlich. Daher lautet ein Befund dieser Arbeit: Ein Aufbrechen des Normalitätskonstruktes zugunsten einer Akzeptanz von Andersartigkeit ist durch ein selektierendes Schulsystem nicht zu verwirklichen.

Vielmehr soll über integrative Lernorte nachgedacht werden, die aus Allgemeinen Schulen mit angepasster veränderter Struktur, Beratungsinstitutionen, verhaltenspädagogischen Förderzentren, schulinintegrierten Erziehungs- und Unterrichtshilfen, Integrationsklassen und sozialpädagogischen Einrichtungen bestehen könnten.⁷⁰ Dabei gilt es zu beachten, dass es sich nicht um eine Beschränkung auf eine bloße Addition integrativer Hilfsdienste bei einer Aufnahme behinderter Kinder in eine ansonsten traditionell arbeitende Schule handeln darf. Vielmehr sollte es um ein Konzept gehen, das von den Rechten aller SchülerInnen seinen Ausgang nimmt und versucht, die Schule zu verändern. Die Betonung sollte auf einer institutionellen

⁶⁹ Vgl. Radke, F.-O. (1994: Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 107

⁷⁰ Vgl. Myschker, N. / Ortmann, M. (1999): Integrative Schulpädagogik, S. 269ff

Veränderung liegen, die Verschiedenheit der SchülerInnen als einen positiven Wert ansieht.

3.2.5 Die Notwendigkeit eines integrativen Unterrichts

Nicht nur weil zu erwarten ist, dass die Heterogenität im Klassenzimmer zunehmen wird und damit einhergehend mit zunehmend unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen zu rechnen ist, sondern besonders weil eines der ernüchterndsten Ergebnisse der Pisa-Studie belegt, dass kein anderes Bildungssystem mehr Chancenungleichheit fördert als unseres, ist pädagogische Phantasie bezüglich der Unterrichtsgestaltung notwendig.⁷¹

Da die Lebensräume vieler Kinder kleiner und unwirklicher werden und ungünstige Familienstrukturen dazu führen, dass Kinder häufig nicht mehr die Sicherheit in ihrer Familie wie in früheren Generationen erfahren, besteht die Notwendigkeit, eine kindgerechtere Pädagogik zu realisieren.

Im Zentrum der Bemühungen sollte dabei die Unterrichtsreform stehen.

Der Unterricht ist der Kernbereich der Lehrertätigkeit und stellt zudem ein äusserst virulentes Problemfeld dar, das von Lern- und Motivationsproblemen unmittelbar betroffen ist. Unterricht verlangt nach neuen Wegen des Lehrens und Lernens, die LehrerInnen und SchülerInnen mehr Erfolg, Identifikation und Zufriedenheit versprechen.

Soll Schulentwicklung nicht in abgehobenen Grundsatzdebatten und höchst aufwendigen und unterrichtsfernen „Diagnose-, Zielklärungs-, Planungs-, Kooperations-, Evaluations- und Konfliktregelungsprozessen stecken bleiben“, muss dem Innovationsfeld Unterricht eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.⁷²

Eine Sortierung der SchülerInnen in möglichst homogene Lerngruppen durch ein gestuftes Regelschulsystem entspricht nicht der Akzeptanz von Pluralität und Heterogenität in unserer Gesellschaft.

Die Heterogenität der SchülerInnen bezüglich der Vorerfahrungen und der Lernbedürfnisse im Klassenzimmer nimmt weiter zu. Daher

⁷¹ Nicht zuletzt aufgrund der globalen Migration in Richtung Industriestaaten wird die Einwanderung von Ausländerinnen und Ausländern kaum abreißen, sondern weil der Staat - das zeigt die heftig diskutierte „green-card“-Diskussion - auf sie angewiesen sein wird.

⁷² Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 46

müssen individuelle Lehrangebote gemacht werden, denn gleiche Lehrangebote bei ungleichen Lernvoraussetzungen verstärken die Divergenz.⁷³ Auch Husén formuliert das Problem als Paradoxon, in dem er darauf hinweist, dass Kinder zur vollständigen Entfaltung ihrer Fähigkeiten die Chance haben müssen, ungleich behandelt zu werden.⁷⁴

Im Zentrum von Unterricht sollte das Kind mit seiner Einzigartigkeit und seinem Bezug zur Welt stehen.

Herkömmliche Unterrichtsmethoden mit ihrem 'pädagogischen Gleichschritt' können zur Identitätsbildung von Heranwachsenden nicht länger beitragen.

Vielmehr wird Methoden- und Prinzipienvielfalt von notwendiger Bedeutung sein, um auf die unterschiedlichen Lernbedingungen eingehen zu können. Konsequenz zu Ende gedacht, wird Chancengleichheit umso reiner verwirklicht, je mehr jede einzelne Schülerpersönlichkeit entsprechend ihrer individuellen Bedingungen optimal gefördert und gefordert wird. Chancengleichheit wäre der Idee nach individuelle Optimalität des Angebots, so schwierig es auch sein mag, Optimalität für jeden einzelnen zu bestimmen.

Wenn Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Frustrationstoleranz, Selbstkritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit eine entscheidende Rolle im 'globalen Mehrkampf' spielen, werden Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalen Erziehungsschwierigkeiten diejenigen sein, die nicht heile ins Ziel kommen.⁷⁵ Denn besonders weil es bei Kindern und Jugendlichen mit Erziehungsschwierigkeiten an tragfähigen methodischen, kommunikativen und sozialen Schlüsselkompetenzen mangelt, ist ein verstärktes Methoden-, Kommunikationstraining und Teamschulung im Unterricht notwendig.

Wird Erziehungsschwierigkeit als ein Hilferuf verstanden, in dem sich die komplexe psychische Problematik eines Menschen spiegelt, der durch innere und/oder äussere Bedingungen beeinträchtigt ist und nicht nur sich selbst in seiner Entwicklungs- und Lebensgestaltung, sondern auch seine Umwelt stört, wird deutlich, dass die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Unterricht besondere Berücksichtigung finden muss.⁷⁶ Auch Stein und Faas machen darauf

⁷³ Vgl. Heckhausen, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit, S. 129

⁷⁴ Vgl. Husén, T. (1977): Soziale Umwelt und Schulerfolg, S. 23

⁷⁵ Vgl. Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 47

⁷⁶ Vgl. Myschker, N. / Ortmann, M. (1999): Integrative Schulpädagogik, S. 239

aufmerksam, dass im Bereich der Erziehungsschwierigenpädagogik die Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Ebene besondere Bedeutung beigemessen werden sollte, im Hinblick auf die berufliche Integration der SchülerInnen aber der fachliche Bereich nicht vernachlässigt werden darf.⁷⁷

Traditionelle Belehrungs- und Unterweisungsmethoden, die vorrangig auf rezeptives Lernen und Nachahmung der SchülerInnen setzen, sind fraglos obsolet geworden.

Bei der Erziehung zu Mündigkeit, Selbständigkeit, Selbstbewusstsein, Problemlösungsfähigkeit und Teamfähigkeit muss traditionelle Unterrichtsgestaltung in Frage gestellt werden; es sind grundlegende Unterrichtsreformen anzusteuern.

In den folgenden Unterpunkten werden die Bedingungen erläutert, die bei der Durchführung solcher Reformen berücksichtigt werden müssen.

3.3.5.1 Die Notwendigkeit der kritischen Wahl eines theoretischen Handlungsansatzes

Die Entscheidung des Pädagogen für eine theoretische Perspektive ist auch eine Frage der individuellen Sozialisation, der professionellen Ausbildung, der persönlichen Passung und der Wertentscheidung. Die eigene theoretische Grundlage ist als eine Art Filter zu verstehen, der einerseits für die eigene theoretische Handlungskonzeption ungeeignete, unverträgliche bzw. ethisch unvertretbare Vorschläge reflektiert und begründet ablehnt und andererseits das eigene professionelle Handeln mit verträglichen Elementen anderer Konzepte anreichert.

Es gilt immer situativ zu entscheiden, welches Modell für geeignete Interventionsmassnahmen herangezogen werden kann: Erziehungsschwierigkeiten und Handlungsmuster von Kindern und ihren Bezugspersonen, aber auch die jeweiligen Systeme, in die sie eingebettet sind, erfordern professionell reflektiertes Handeln.

Obwohl die unterschiedlichen Interventions- und Handlungsmöglichkeiten in je spezifischer Weise vergleichbare Ziele ansteuern, wird aufgrund der Komplexität der Beeinträchtigungsfaktoren und der Vielfalt der Erscheinungsformen von Erziehungsschwierigkeiten kein

⁷⁷ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 66

Handlungsmodell für sich beanspruchen können, universell in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit bei Erziehungsschwierigkeiten geeignete Lösungsstrategien zu liefern.

„Je einsichtiger in Faszination von bestimmten Theorien vorgegangen wird [...], desto anspruchsloser ist auch die Fachdiagnostik und desto weniger ist von ihr hilfreiche Aufklärung für die anstehenden Maßnahmen zu erwarten.“⁷⁸

Erst eine Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln wird der Mehrdimensionalität und Komplexität des psychischen Lebens gerecht. Eine mehrperspektivische Sichtweise ermöglicht es dem Praktiker, über seine Grenzen hinauszuschauen und den 'toten Winkel' zu minimieren.

Versteht man Erziehungsschwierigkeit als ein gesundes Verhalten vor dem Hintergrund einer krank machenden Umwelt, ist es sinnvoll, Ansätze auszuwählen, die die Ganzheitlichkeit des Systems aus Anlage, Umwelt und Selbstbestimmung berücksichtigen.

Die fachliche Herangehensweise von einer explizierten theoretischen Basis her ist sinnvoll und auch notwendig, jedoch sind gegebenenfalls andere theoretische Aspekte nicht ausser Acht zu lassen oder zu vernachlässigen. Pädagogen brauchen eine praktische und zutreffende Vorstellung von der Gesellschaft, in der sie leben, um mit ihrem Erziehungsstil gehaltvolle Vorgaben zu machen.

Gleichzeitig aber sind auch sie von der Transformation durch den besonderen Typ strukturellen Wandels, der die kulturelle Landschaft fragmentiert, in der sie verortet sind, nicht verschont geblieben.⁷⁹

LehrerInnen brauchen erkenntnistheoretische Entscheidungsgrundlagen für ihr pädagogisches Handeln, um Kindern und Jugendlichen bei ihrer individuellen Konstruktion von Wirklichkeit zu unterstützen.⁸⁰

3.3.5.2 Die Notwendigkeit einer subjektiven Didaktik

Inzwischen lehrt die moderne Kognitionsforschung, dass Lehr- und Lernprozesse nicht nach dem Modell der Übertragung von Bewusst-

⁷⁸ Mutzeck, W. (1998): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen, S.228

⁷⁹ Hall, S. (2000): Rassismus und kulturelle Identität, S. 181

⁸⁰ Vgl. Berger, P. L. / Luckmann, T. (2001): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, S. 139ff

seinsinhalten von 'Kopf zu Kopf' beschrieben werden können.⁸¹ Insofern das individuelle Bewusstsein ein operational geschlossenes System darstellt, kann Bildung nur als Anregung zur Selbstorganisation des Lernenden verstanden werden. Mithin müsste das Konzept einer Vermittlungsdidaktik auf eine Animationsdidaktik umgestellt werden: 'Coaching' statt 'teaching' ist angezeigt. Wenn in zeitgenössischen Konzepten des 'globalen Lernens' die neue Qualität des 'Globalen' nicht nur auf der Sachdimension im Sinne einer Erweiterung des Bildungshorizontes der „Einen Welt“ sondern gleichermaßen in methodischer Hinsicht als Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses interpretiert wird, ist aufmerksam zu prüfen, inwieweit damit auch vermessene Ansprüche an die Perfektionisierung des pädagogischen Instrumentariums einhergehen müssen.

Unterricht sollte Lernen durch Erfahrungen ermöglichen, weil in ihnen neben den kognitiven der emotional-ästhetische Bereich tritt. Lernen mit allen Sinnen öffnet menschliche Zugänge für vielfältige Eindrücke und Erfahrungen mit unserer Umwelt. Praktisches, handlungsorientiertes Lernen gibt Gelegenheit zur Verbindung von Kopf, Herz und Hand und fördert tätiges Begreifen.

Es sollte um den Prozess des individuellen Erkennens beim Kind, um die Ergänzung des Kognitiven beim Lernen durch sinnlich-ästhetische Erfahrungen, um ganzheitlich komplexes Erleben und um die Beschreibung der Welt als einen dynamischen offenen Zusammenhang gehen.

„Im Unterschied zu Ausbildung und Bildung richtet sich Erziehung auf die Ausprägung einer handlungsorientierten Gesinnung. Sie vermittelt sowohl soziale als auch personale Qualitäten. Der Respekt vor dem anderen, die Bereitschaft, ihn in seiner weltanschaulichen Richtung zu akzeptieren, die Stärke, Misserfolge zu ertragen, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, all dies sind Anforderungen, die nicht im Sinne eines kognitiven Lernprozesses vermittelt werden können, sondern Verstand und Gefühl gleichermaßen einbeziehen.“⁸²

Dabei gilt zu berücksichtigen, dass kindliche Einsicht und die Einsicht von Jugendlichen in Regeln, Regelstrukturen, in Beziehungen

⁸¹ Vgl. Maturana, H. R. / Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis, S. 31

⁸² Mahlmann, F. (1996): Laßt tausend Blumen blühen, S. 8

und Beziehungsstrukturen zu anderen reflektiert und thematisiert werden müssen.

Im Mittelpunkt sollte die geistige und handelnde Eigenaktivität des Kindes stehen. Verstehens-, Lern- und Bildungsprozesse sind demnach differenzierter zu sehen.

Versteht man den Prozess des Erkennens der Welt als einen inneren Aufbauprozess des Individuums, also als eine Evolution des individuellen Geistes und seines Weltbezugs, sollte Didaktik als die Lehre vom Lehren durch die Lehre vom Lernen ergänzt werden.

Im Unterricht sollen Prozesse ermöglicht, vorangetrieben und gestaltet werden, in denen sowohl kausale Zusammenhänge als auch analoge Denkmethode, die über assoziative Vorgänge Verbindungen herstellen, möglich sind.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nur bei einem sehr kleinen Teil aller Kinder, bei denen Erziehungsschwierigkeiten zu beobachten sind, eine sonderschulische Förderung notwendig ist und die Schule für Erziehungshilfe ihrem Verständnis als Durchgangsschule gemäss der Rückschulung der SchülerInnen in die Regelschule zum Ziel hat, ist eine besondere Didaktik für erziehungsschwierige SchülerInnen in Frage zu stellen. Sie könnte die Reintegration erschweren.⁸³ Sinnvoller ist es, grundsätzlich eine Didaktik zu fordern, die davon ausgeht, dass alle SchülerInnen aufgrund einer zunehmend fragmentierten Welt ganz unterschiedliche Lernvoraussetzungen und spezielle Lernbedürfnisse haben. Störungen müssen berücksichtigt und erlaubt werden und ein flexibler Umgang mit diesen ist notwendig.

Die von der grossen Mehrheit der Pädagogen noch immer vertretene objektive Didaktik, also vom Objekt ausgehend, verspricht keinen wirklichen Fortschritt.

Die skizzierten Probleme sind nur auf der Grundlage einer fortschrittlichen, subjektorientierten, also vom Subjekt ausgehenden Didaktik anzugehen, einer Didaktik, die modernste wissenschafts- und erkenntnistheoretische Erkenntnisse und gesellschaftspolitische Notwendigkeiten nicht ignoriert und somit integrativ ist.

⁸³ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 53ff

3.3.5.3 Die Notwendigkeit einer Abkehr von lehrerzentriertem Unterricht

Wenn sich für Kinder und Jugendliche die Umwelteindrücke summieren und ihre Medienerfahrungen zu Wahrnehmungs- und Denkstrukturen führen, die sich von Kindern früherer Generationen deutlich unterscheiden, kann das insofern Auswirkungen auf ihre Aufmerksamkeitshaltung im Unterricht haben, als Erlebnisweisen zu beobachten wären, die sich in modernen Filmen, TV-Serien ebenso zeigen wie in den neuen Erfahrungen mit Computer und Computerspielen. Schnelle Prozesse erzwingen ihre Konzentration, wogegen lineares, Schritt für Schritt Vorgetragenes ihnen Probleme bereitet.

„Was von Rhythmuswechsel und einer Ästhetik der „Plötzlichkeit“, des Unerwarteten geprägt ist, findet Aufmerksamkeit; dagegen langweilt alles, was rational und vorhersehbar erscheint, sehr rasch.“⁸⁴

Da Kinder einer steigenden Bilder- und Informationsflut ausgesetzt sind, gehört es zu den zentralen Aufgaben der Schule, einen adäquaten Umgang mit bildlichen Symbolsystemen systematisch zu vermitteln, damit sie kompetent und mündig mit Medieneinflüssen umgehen können.⁸⁵

Um unter den Bedingungen medial übersättigter SchülerInnen erfolgreichen Unterricht durchzuführen, ist sorgfältig zu prüfen, mit welchen Unterrichtsmethoden, -konzepten und didaktischen Prinzipien das am besten umzusetzen ist.

Sieht man die Verschiedenheit der Menschen als 'normal' an, müssen die Lernbedingungen dem Kind angepasst werden, nicht das Kind den Lernbedingungen. Anstatt in technischen Interventionen, wie speziellen Unterricht und Therapie, den Nutzen für den einzelnen zu integrierenden Schüler zu sehen, sollte durch Unterricht für Alle der Vorteil für jedes einzelne Kind hervorgehoben werden.

Ein lehrerzentrierter Unterricht, der sich wenig am Prinzip der didaktischen Öffnung orientiert, verhindert die erfolgreiche Umsetzung eines integrierenden Ansatzes: Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Erziehungsschwierigkeiten an der Regelschule, der zieldifferente und zielgleiche Lernzielformulierungen, individuelles und zugleich gemeinsames Lernen, problemlösendes Denken und

⁸⁴ Bergmann, W. (1996): Heimisch zwischen Trance und Schock, S. 13

⁸⁵ Vgl. Hopf, A. (1993): Grundschularbeit heute, S. 39

Kreativität, ganzheitlich-ästhetisches Lernen und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ermöglicht, ist lehrerzentriert nicht zu realisieren.

„In einem Unterricht, in dem vorwiegend der Lehrer exzerpiert, strukturiert, interpretiert, analysiert, argumentiert, fragt, kontrolliert, kritisiert, organisiert, Probleme löst und in sonstiger Weise das Lernen managt und dominiert, können sie SchülerInnen diese Schlüsselqualifikationen naturgemäß nur schwer erwerben.“⁸⁶

3.3.5.4 Die Notwendigkeit einer veränderten Leistungsbeurteilung

Dieses Verständnis von Bildung hat Auswirkungen auf die Leistungsmessung und -beurteilung im Unterricht. LehrerInnen werden zunehmend die pädagogische Verantwortung dafür tragen, diese Kompetenzen und Inhalte gleichermaßen in die Leistungsmessung und -beurteilung einzubeziehen.

Zieldifferentes Fördern erfordert auch zieldifferentes Beurteilen.⁸⁷ Binnendifferenzierende Lernformen können nur konsequent durchgeführt werden, wenn auf die Leistungsbeurteilung mit Ziffernzensuren verzichtet wird.

Wenn allerdings Ziffernzensuren lediglich durch verbale Beschreibungen ersetzt werden, ist das Problem nicht gelöst, weil Worte verletzender sein können als Ziffern.

Das Ziel jeglicher Beurteilung sollte sein, dass die SchülerInnen lernen, ihre Fähigkeiten selbst einzuschätzen, um so emotional weitgehend von einer Fremdbeurteilung unabhängig zu werden.

3.3.6 Die Notwendigkeit differenzierter diagnostischer Kompetenzen

Unter dem Aspekt der Fragmentierung kindlicher Identitäten und der Tatsache zunehmender Heterogenität in einer postmodernen Gesellschaft muss stärker auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden. Um alle SchülerInnen ihren Möglichkeiten, Fähigkeiten und Stärken entspre-

⁸⁶ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 42

⁸⁷ Vgl. Schöler, J. (1999): Integrative Schule - Integrativer Unterricht, S. 244

chend optimal zu fördern, sind differenzierte förderdiagnostische Kompetenzen zur Erstellung geeigneter Fördermassnahmen und -pläne notwendig.

Diese Arbeit geht von der Annahme aus, dass es zwischen unauffälligem und problematischem Verhalten eine Kontinuität gibt. Da der soziale Bezug dabei entscheidend ist, besteht Multikausalität. Das Interaktionsmodell der Diagnostik ist gut geeignet, um Erziehungsschwierigkeiten als Ergebnis eines Interaktionsprozesses zu verstehen. Dies verhält sich so, trotz des durchaus berechtigten Einwandes, dass es nur eine eingeschränkte intersubjektive Gültigkeit der Aussagen geben kann. Die Gütekriterien müssen teilweise aufgegeben werden da kein standardisiertes Vorgehen angezeigt ist.

Aus sonderpädagogischer Sicht ist eine reine Statusdiagnostik abzulehnen, da sie lediglich der Zuordnung in eine bestimmte Schulform dient statt hilfreiche Hinweise für geeignete Fördermassnahmen zu liefern.

Sonderpädagogische Förderung wird in dieser Arbeit verstanden als die Suche nach Ansatz- und Handlungsmöglichkeiten. Das Hauptaugenmerk sollte also auf dem Bedingungsgefüge des Kindes liegen. Förderdiagnostik zielt auf die Förderung und Hilfe im pädagogischen Prozess, auf Integration im sozialen Bereich unter Einbeziehung der Familie, der übrigen sozialen Umwelt und die Entwicklung und Entfaltung im psychischen Bereich.⁸⁸

Unter dem Aspekt des Paradigmenwechsels sollte stärker vom individuellen Förderbedarf, von der lebenslangen Entwicklung des Menschen in seiner spezifischen, aber auch in Veränderung begriffenen Umwelt und vom Einbezogensein in Systeme und ökosystemische Bedingungen ausgegangen werden.

Es sollte darum gehen, möglichst alle Bedingungsfaktoren zu erfassen und zu berücksichtigen, die es Kindern unter Umständen erschweren, ihr Leben positiv und erfolgreich zu gestalten anstatt nach den Ursachen dafür zu suchen, dass sie die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen.

Eine Defektorientierung behindert die Konstruktion eines umfassenden Bildes von dem Kind in seinem lebensweltlichen Kontext. Eine effektive Förderung von Kindern und Jugendlichen mit individuellen besonderen Bedürfnissen ist nur möglich, wenn neben der Erfassung der Problembereiche ein besonderes Augenmerk auf vorhandene

⁸⁸ Vgl. Bundschuh, K. (2000): Differenzierte Begutachtung und Kompetenzorientierung, S. 322

Potentiale, Fähigkeiten und Ressourcen des Kindes in seiner Lebenswelt gelegt wird.

Nicht die Behandlung der Auffälligkeit ist die Aufgabe einer integrativen pädagogischen Arbeit, sondern vielmehr die Förderung von Normalität, die durch die Wahrnehmung, Unterstützung und Begleitung dieser entwicklungsfördernden Bedingungen ermöglicht wird.

Integrative Förderung ist nur durch die kontinuierliche Begleitung der Lern- und Entwicklungsprozesse aller SchülerInnen zu realisieren, wobei das Hauptaugenmerk auf den SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf liegen sollte.

Aus dieser Perspektive ist das prozessbegleitende Zusammenspiel von verschiedenen Aktivitäten notwendig, das eine sensible Beobachtung und die Reflexion der Beobachtungen im kollegialen Austausch erfordert.

Diese Vorgehensweise lässt die Bildung von Hypothesen über Entwicklungsmöglichkeiten zu, die anschliessend in einer Planung und Realisierung pädagogisch-therapeutischer Fördermöglichkeiten umgesetzt werden können.⁸⁹

Im Sinne integrativen Unterrichts geht es nicht um die Frage des Förderortes, es sei denn die Schwere der Problematik verhindert eine Förderung im gemeinsamen Unterricht.

Gutachtliche Stellungnahmen und Beratung werden mehr und mehr zum Aufgabenfeld der LehrerInnen an Allgemeinen und Förderschulen gehören, an denen individuell gefördert wird.

Auch wenn sich diagnostisch tätige LehrerInnen je nach Ausbildung in ihrer Fachlichkeit unterscheiden, werden sie in ihrem Aufgabenbereich, professionelle Hilfe zu leisten, entsprechende Kompetenzen benötigen.⁹⁰ Als da wären:

- Fachliche Kompetenzen (Entwicklung, Lernen, Förderung),
- diagnostische Kompetenzen (für diagnostisches Handeln),
- beratende Kompetenzen (für Eltern, LehrerInnen und Förderkommission bzw. Förderteam),
- didaktische Kompetenzen (zum Verstehen und zur individuellen Vermittlung von Lernprozessen, zur Fehleranalyse und Erarbei-

⁸⁹ Vgl. Mutzeck, W. (1998): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen, S. 99ff

⁹⁰ Vgl. Bundschuh, K. (2000): Differenzierte Begutachtung und Kompetenzorientierung, S. 324

tung des Fördervorschlages, etwa gemeinsam mit den bisherigen Grund- oder HauptschullehrerInnen) und

- therapeutische Kompetenzen (zur Beseitigung psychisch bedingter Lernhemmnisse, für die konstitutiv-aufbauende, innovative und emanzipatorisch-ganzheitliche Förderung).

3.2.6 Die Notwendigkeit einer neuen Lehreridentität

Pädagogen sind in pluralen und hoch differenzierten Gesellschaften, die sich in einem fortlaufenden, schnellen Wandel befinden, sowohl theoretisch als auch praktisch vor schwer lösbare Probleme gestellt. Praktisch ist ein beabsichtigtes Einwirken auf Kinder und Jugendliche, die noch nicht vollständig sozialisiert sind, an situativ zu treffende Entscheidungen gebunden, „die von den jeweils verfügbaren Mitteln und dem vorgefundenen organisatorischen Rahmen spezifiziert werden.“⁹¹

In pädagogischen Situationen wie zum Beispiel in der Schule ist eine Entscheidung nur in dem Rahmen der augenblicklich bestehenden und gültigen Werte und Normen möglich, der sie umgibt.

Eine Normenkonfirmität als Entscheidungsgrundlage scheint sich jedoch mehr und mehr aufzulösen und durch eine Vielfalt der Optionen einer Multioptionsgesellschaft ersetzt zu werden.

„Auf der Kostenseite der offenen Gesellschaft steht eine Liste von Zerstörtem und Verschwundenem, auf der nicht nur Menschen und Kulturgüter stehen, sondern Geographien, Zeitstrukturen, Ordnungen, Sinn-systeme. Modernisierung kennt keinen Halt, keine Etappe, sondern nur Dauerverschränkung von Schöpfung und Zerstörung, von Konstruktion und Destruktion. Das ist der andere Inhalt dessen, was man *Fortschritt* nennt.“⁹²

LehrerInnen müssen ihren SchülerInnen stärker als bisher dabei helfen, sich ihr individuelle Welt zu erschliessen, um zu einer positiven Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung beizutragen.

Das setzt natürlich voraus, dass LehrerInnen selbst ein klares Bild von der Gesellschaft haben, in der sie leben. Sie müssen wissen, auf

⁹¹ Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 101

⁹² Gross, P. (1994); Die Multioptionsgesellschaft, S. 75

was Kinder vorbereitet werden müssen, um in der Welt, in die sie später entlassen werden, zurecht zu kommen.

Die Suche nach gemeinsamen Werten ist eine schwierigere Aufgabe, als fixe Lehrstoffe zu vermitteln. Empathie ist notwendig, um auf die eigenen Wahrheiten der SchülerInnen eingehen zu können.

An die Stelle einer normativen tritt eine kommunikative Regelung in den pädagogischen Prozess, in dem die SchülerInnen nicht mehr Objekte, sondern Subjekte ihrer Lernprozesse sind.

Eines der Haupttätigkeitsfelder wird die Navigation in den globalen Informationsnetzen und das Zurechtkommen in der Sprache der Medien sein.

Der Umgang mit kulturellen Unterschieden wird zu den Grundanforderungen an die LehrerInnen der Zukunft.

LehrerInnen müssen Empathie entfalten, weil sie die eigenen Wahrheiten der SchülerInnen berücksichtigen müssen und sich mit unterschiedlichen Wertestandpunkten auseinander zu setzen haben.

Kausale Zusammenhänge sind dabei genauso zu berücksichtigen wie analoge Denkmethode, die über Assoziationen berechnete Verbindungen herstellen. Im Mittelpunkt steht die geistige und handelnde Eigenaktivität des Kindes. Verstehens-, Lern- und Bildungsprozesse sind aus diesen Gründen heute und zukünftig differenzierter zu sehen. Dabei ist ein vielfältiges Methodenrepertoire für die unterrichtliche Umsetzung notwendig.

Selbst wenn Lehrkräfte mit den gesellschaftlichen Entwicklungen nicht persönlich überfordert sind, so werden sie es wahrscheinlich aus personellen und strukturellen Gründen sein, denn mit der herkömmlichen Bildungspolitik und ihren finanziellen Zuweisungen werden die Probleme offensichtlich nicht zu bewältigen sein.

Die Kompetenz und die Professionalität aller in der Schule Tätigen sollte sich darin dokumentieren, dass sie Fehler und Fehlentwicklungen selbst erkunden, sie reflektieren und für Veränderungsprozesse nutzbar machen.

Dabei ist die Sorge um die Zukunft der Welt ein schlechter Ratgeber für pädagogisches Handeln.⁹³

⁹³ Vgl. Datta, A. (2000): Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung?, S. 122

4. Möglichkeiten einer inklusiven (Erziehungsschwierigen-) Pädagogik im Kontext einer offenen Gesellschaft

Eine selektierende Pädagogik, die an Massnahmen der äusseren Differenzierung festhält, kann den Herausforderungen einer postmodernen Gesellschaft nicht länger kompetent begegnen.

So lange die Integrationspädagogik Unterricht durch individuelle Curricula im Sinne der Einhaltung der Lehrpläne für einzelne SchülerInnen entsprechend ihrer denkbaren Sonderschulzuweisung aufrechterhält und damit an Massnahmen der äusseren Differenzierung festhält, bleibt sie selektierend und kontraproduktiv für die Weiterentwicklung der Integration.

Diese Arbeit fasst unter dem Begriff 'Integration' einen pädagogischen Ansatz, der es sich zum Anliegen macht, dass individueller Förderbedarf aller als behindert und nichtbehindert geltenden SchülerInnen in einer Schule für Alle befriedigt werden kann. Das Ziel muss es sein, Kinder unabhängig von körperlichen, intellektuellen, sozialen und sprachlichen Voraussetzungen, aufzunehmen. Dazu gehören sowohl behinderte als auch hochbegabte Kinder sowie SchülerInnen aus kulturellen Minderheiten und sozialen Randgruppen.⁹⁴

Diesem Verständnis nach bedeutet integrativer Unterricht also Heterogenität durch SchülerInnen mit speziellen Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und verschiedenen Lernausgangslagen, nichtdeutsche Muttersprache und Kultur. Das wäre eine integrative Reformschule ohne Aussonderung von Kindern mit speziellem Erziehungs- und Bildungsbedarf.

Die zentralen Mittel zur Integration aller SchülerInnen sind dabei die Realisierung einer angemessenen Unterrichtsmethodik für die ganze Klasse und eine kindgerechte Pädagogik, die die Verschiedenheit der Menschen als normal ansieht und die Lernbedingungen dem Kind statt das Kind den Lernbedingungen anpasst.

Durch höhere Qualitätsstandards wird schulisches Lernen für alle Kinder erfolgreicher gestaltet. Es geht also nicht ausschliesslich um Veränderungen, die mit der Einbeziehung von Kindern mit speziellen Lernbedürfnissen, zu tun haben, sondern vielmehr um eine breite Reform zur Verbesserung des Bildungswesens für alle SchülerInnen.

⁹⁴ Vgl. Biewer, G. (2000): „Inclusive Schools“ - Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte, S. 154

Das soll dadurch ermöglicht werden, dass für Kinder und Jugendliche mit speziellem Förderbedarf ein abgestuftes Unterstützungssystem aufgebaut wird, das von geringfügigen Hilfen in der regulären Klasse bis zu SonderschullehrerInnen und mobilen Unterstützungsdiensten ausserhalb der Schule reicht.⁹⁵

Das inklusive Schulsystem reagiert in diesem Sinne in Form von einer Didaktik und Unterrichtsgestaltung auf grundsätzlichere Erziehungsschwierigkeiten, die sich innerhalb pädagogischer Situationen konstituieren, aber auch auf Störungen, die sie unter Umständen selbst erzeugt.

Bei dem Anliegen der Integrationspädagogik geht es also um eine nicht selektierende und nicht segregierende 'Allgemeine Pädagogik'.

4.1 Der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlage

Diese Arbeit prüft die Theorie des Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlage zur Lösung des Pluralismudilemmas. Anstatt zu versuchen, die Paradoxien der Erkenntnis und des Handelns mit formaler Logik abzuweisen oder mit Entscheidungen zu beenden, schlägt der Konstruktivismus vor, sie im Spiel zu halten. Das erkenntnistheoretische Programm des Konstruktivismus offeriert keine Gewissheiten. Vielmehr wird vorgeschlagen, das Problem der Unsicherheit und der Paradoxie nicht zu verleugnen, sondern es theoretisch auszuhalten und den Versuch zu machen, damit praktisch umzugehen.⁹⁶

Die Anerkennung der Mehr- und Vieldeutigkeit der Welt führt zu einer Vervielfältigung der Erkenntismöglichkeiten und Erkenntniswege.

Radke ist der Auffassung, dass der Postmodernismus, der sich selbst auch als Poststrukturalismus und De-Konstruktivismus präsentiert, behauptet, „daß alles, was wir über die Welt und uns selbst in ihr erzählen, immer schon auf Konstruktionen beruht, auf die zugehörige Praktiken folgen, die Wirklichkeiten konstituieren.“⁹⁷

„Wir sind aufgefordert, unsere alltäglichen Einstellungen beiseite zu legen und aufzuhören, unsere Erfahrung als versehen mit dem

⁹⁵ Vgl. Biewer, G. (2000): „Inclusive Schools“ - Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte, S. 154

⁹⁶ Vgl. Radke, F. -O. (1994): Das Pluralismudilemma und die Pädagogik, S. 121

⁹⁷ ebd. S. 106

Siegel der Unanzweifelbarkeit zu betrachten - so als würde sie eine absolute Welt widerspiegeln.⁹⁸

Das Phänomen des Erkennens sollte nicht so verstanden werden, als gäbe es Tatsachen und Objekte auf der Welt, die man einfach nur mitzunehmen braucht, um sie zu besitzen. Vielmehr wird jede Tatsache auf der Welt durch die menschliche Konfiguration zu etwas, was in der Beschreibung entsteht.

„Die Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung, diese Unzertrennbarkeit einer bestimmten Art zu sein von der Art, wie die Welt uns erscheint, sagt uns, daß jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt.“⁹⁹

Nach der Theorie des Konstruktivismus beschreibt ein Beobachter der Wirklichkeit eine Teil der Aussenwelt, der im Vergleich mit anderen Teilen einer beschreibbaren Ordnung zu unterliegen scheint. Er konstruiert damit eine eigene Wirklichkeit, die es ohne ihn so nicht gibt.

Genauso ist ein Beobachter zweiter Ordnung vorzustellen, der den Beobachter erster Ordnung dabei beobachtet, wie er seine Wirklichkeit konstruiert und welche Folgen das für sein Handeln hat.

Mit der Vervielfältigung der Beobachterperspektiven treibt man das Paradox, ohne Entscheidungsgrundlagen erziehen zu müssen vor sich her und konstruiert ständig neue Wirklichkeiten. Das ermöglicht eine Sicht von den Dingen, die so vorher nicht möglich war und die hilfreich ist, die Folgen der Konstruktionen abschätzen zu können.

„Mit der Figur der Beobachtung zweiter Ordnung geraten Theorien in ein Verhältnis der Kompensation“, weil sie durch gegenseitige Beobachtung sehen können, was die jeweils andere Theorie aufgrund der Unterscheidung, die sie unternimmt, nicht kann, weil sie sich durch diese Unterscheidung die Sicht der anderen versperrt.¹⁰⁰

Die Pädagogik muss ihre erkenntnistheoretischen Bedingungen reflektieren.

„Wenn indes die Ordnung der Dinge nicht mehr qua Schöpfungsordnung vorausgesetzt, sondern, aus konstruktivistischer Sicht als

⁹⁸ Maturana, H. R. / Varela, F. J. (1997): Der Baum der Erkenntnis, S. 31

⁹⁹ ebd., S. 31

¹⁰⁰ Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik, S. 122

kognitives Konstrukt aufgefaßt werden muß, muß auch die Voraussetzung einer ontologischen Ordnung der Welt durch die Prämisse von der kognitiven, beobachterabhängigen Struktur des Wissens ersetzt werden.¹⁰¹

Die Pädagogik hat die Möglichkeit, sich mit der erkenntnistheoretischen Grundlage des Konstruktivismus einer reflexiven Moderne zu stellen und den ihr eingeschriebenen Strukturfunktionalismus zu überwinden, weil sie durch diese Theorie von „Allzuständigkeitszuminungen“ entlastet werden könnte und folglich auf die Limitierung ihres Tuns hinweisen kann.¹⁰²

4.2 Interaktionspädagogische Erklärung von Erziehungsschwierigkeit

Im Mittelpunkt der soziologischen Theorie des symbolischen Interaktionismus stehen die kulturellen Aspekte menschlichen Verhaltens, das im wesentlichen aus dem Kontakt zu anderen Menschen resultiert und von Symbolen beherrscht wird. Die Sozialisation eines Menschen vollzieht sich somit durch eine Interaktion durch Symbole, die eine allen gemeinsame Bedeutung haben, die durch Übereinkunft entsteht. Interaktion wird als Wechselspiel zwischen Personen verstanden, „mit dem Beziehungen ausgedrückt, Erwartungen signalisiert und gedeutet, Regeln ausgehandelt, Werte berücksichtigt und erwartet, Symbole ausgetauscht, Konflikte analysiert und zu einer Lösung gebracht sowie Handlungskonzepte und Zukunftsperspektiven geplant und Situationen strukturiert werden.“¹⁰³ Von grundlegender Bedeutung ist der Symbolkomplex der Sprache, weil der Mensch über sie Kontakte herstellt, Regeln des sozialen Lebens und die Werte moralischer Bereiche lernt, Rollen kennen lernt und sich auf sie vorbereitet, sich selbst zum Objekt nimmt und sich als reflexives Subjekt eine Identität entwickelt.¹⁰⁴ Zentrales Anliegen des interaktionspädagogischen Ansatzes ist die Erziehung mit Modellen und Methoden, mit denen sich die Menschen in ihren eigenen Interaktionen erfahren und Verhaltensänderungen im interpersonalen Anteil angestrebt werden.

¹⁰¹ Seitz, K. (2000): Bildung für ein globales Zeitalter?, S. 94

¹⁰² Vgl. Radke, F.-O. (1994): Das Pluralismudilemma und die Pädagogik, S. 123

¹⁰³ Myschker, N. (1998): Interaktionspädagogischer Ansatz, S. 102

¹⁰⁴ Vgl. Myschker, N. (1998): Interaktionspädagogischer Ansatz, S. 103

Die psychische Grundstruktur, die Vernooij als Lebenskonzept bezeichnet, entsteht in einem Prozess ständiger Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seiner Umwelt. Der Lebensgrundplan wird aus Meinungen, Wertungen und Vorstellungen gebildet, die sich auf die eigene Person, auf das soziale Umfeld, auf die Existenz und auf die natürliche und kulturelle Umwelt beziehen.¹⁰⁵

Der interaktionspädagogische Ansatz beruht auf drei theoretischen Säulen, dem symbolischen Interaktionismus, der Systemtheorie sowie der Kommunikationspsychologie.

Die Identität eines Menschen, die sich in den vielfältigen Interaktionen und impliziten Beziehungsdefinitionen entwickelt, ist die Summe seiner Selbstdefinitionen (Selbstbild).

Eine adäquate Identitätsentwicklung setzt ein positives Selbstbild voraus, welches in seinen wichtigsten Anteilen durch die Interaktion mit bedeutenden Bezugspersonen entsteht.

Der Mensch entwickelt eine dem Eigenanspruch entsprechende personale und eine den gesellschaftlichen Normen und Werten entsprechende soziale Identität. Die Umwelt erwartet, dass Menschen für Interaktionen bedeutsame Qualifikationen entwickeln und diese im Sinne gesellschaftlicher Normen realisieren, die sich als Empathie, Antizipation, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Metakommunikation bezeichnen lassen.¹⁰⁶

Als abweichend lässt sich ein Verhalten definieren, das den gesellschaftlichen Erwartungen nicht entspricht.

Anstatt kindliche Erziehungsschwierigkeiten als situationsadäquate Aktionen zu sehen, die den Versuch darstellen, widersprüchliche Anforderungen und Probleme verschiedener Systemebenen kompromisshaft zu lösen, erfolgen durch die Umwelt typisierende und stigmatisierende Reaktionen, die weitere abweichende Verhaltensweisen nach sich ziehen können. Typisierungen und Stigmatisierungen verändern die Selbstdefinition durch Identifikation mit dem Fremdbild und haben besonders bei Kindern und Jugendlichen meist negative Auswirkungen auf das Lernen, Arbeiten und Verhalten.

Die zweite Säule des interaktionspädagogischen Ansatzes ist das systemische Denken. Das systemische Denken stellt einen geeigneten Ansatz dar, um der Verschiedenheit von Kindern mit ihren spezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die zentrale Einsicht,

¹⁰⁵ Vgl. Vernooij, M. (1998): Individualpsychologischer Ansatz, S. 42

¹⁰⁶ Vgl. Mischker, N. (1998): Interaktionspädagogischer Ansatz, S. 104

dass alle Teile eines Systems in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen und Veränderungen eines Teilsystems Auswirkungen auf das gesamte System haben, macht deutlich, dass die Systemstruktur nicht durch linear-kausales Denken zu erfassen ist.

Anstatt die Dinge aus ihrem Kontext zu reißen und zu beurteilen, versucht die systemisch denkende Pädagogik vielmehr, ihr Augenmerk auf die Relationen zu legen, die Kinder mit ihrer Umwelt verbinden, und darüber hinaus auf die Relationen, die zwischen diesen komplexen Kontextsystemen bestehen. Damit wird eine vernetzte Sicht aller Systeme beabsichtigt, die einen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen kann. Dadurch lassen sich Problemkonstellationen verdeutlichen, die den Einzelnen prägen, unter denen er leidet und die er mit seinen Reaktionen wiederum rückwirkend beeinflusst.

Das zirkuläre Modell des systemischen Denkens bereichert diagnostische Prozesse insofern, als es ermöglicht, ein auffälliges Verhalten eines Kindes als „sinnvoll“ und bedeutungsreich in das Muster familiärer, schulischer, sozialer und gesellschaftlicher Kontexte eingebettet sehen zu können, welches eine Reaktion auf das Verhalten der Anderen ist und zugleich als Aktion eine Reaktion Anderer hervorruft und beeinflusst.¹⁰⁷

Sich auf diese Art des Denkens einzulassen, bedeutet, zu akzeptieren, dass sich das auffällige Kind vor dem Hintergrund einer krank machenden Umwelt gesund und normal verhält, oder dass die Symptomatik unter Berücksichtigung einer für das Kind schädlichen Umwelt durchaus normal ist.

Das Verstehen des Sinns, der in der Erziehungsschwierigkeit zum Ausdruck kommt, setzt allerdings voraus, kindliche Auffälligkeit nicht auf Teilbereiche der Lebenswelt zu reduzieren und diese isoliert zu betrachten, sondern die Symptomatik im Zusammenhang aller Faktoren zu sehen, die bei der kindlichen Entwicklung eine Rolle spielen könnten.

Borchert weist darauf hin, dass methodisch einfache, isolierte und auf Einzelsymptome ausgerichtete pädagogisch-therapeutische Massnahmen wirkungslos und unbrauchbar sind.¹⁰⁸

Die Kommunikationspsychologie stellt die dritte Säule des interaktionspädagogischen Ansatzes dar und sollte von dem Begriff der In-

¹⁰⁷ Vgl. Hopf, A. (1993): Grundschularbeit heute, S. 79

¹⁰⁸ Vgl. Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen, S. 8

teraktion abgegrenzt werden, weil Kommunikation neben dem informativen Aspekt auch auf Wirkungen ausgerichtet ist.

„Unter pädagogisch-psychologischem Aspekt kann Kommunikation nicht einfach als Reiz-Reaktions-Vorgang, als Informationsübertragung in einem Sender-Empfänger-Verhältnis bezeichnet werden, sondern sie ist ein sich auf der Basis intersubjektiver Symbolik vollziehender verständigungsorientierter Akt in einem zirkulären Prozeß.“¹⁰⁹

Durch Kommunikation wird also Interaktion erst ermöglicht.

In der Kommunikationstheorie lassen sich nach Watzlawick et al. fünf Axiome formulieren, die Mutschker um ein weiteres sechstes Axiom erweitert:¹¹⁰

1. Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren, da sich in einem kommunikativen Zirkel die Interaktionspartner verbal wie nonverbal beeinflussen.
2. Jede Kommunikation hat neben dem Inhalts- auch einen Beziehungsaspekt, da selbst bei einem Austausch banaler Informationen die Interaktionspartner durch Mimik, Gestik, Tonfall und durch die gesamte Körperhaltung einander Signale über ihre Beziehung geben.
3. Das dritte Axiom lautet, dass die Natur einer Beziehung durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bestimmt wird. Es hängt demnach von jedem einzelnen Interaktionspartner ab, an welcher Stelle einer Kommunikation er die Interpunktionen setzt.
4. Das vierte Axiom befasst sich verbaler und nonverbaler Kommunikation. Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler Modalitäten, die eine komplexe und vielseitige logische Syntax haben, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen eine unzulängliche Semantik. Analoge Modalitäten besitzen dagegen ein semantisches Potential, haben allerdings nicht die für eine eindeutige Kommunikation erforderliche, logische Syntax.
5. Das fünfte Axiom beschreibt zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe als entweder symmetrisch oder als komplementär, je

¹⁰⁹ Mutschker, N. (1998): Interaktionspädagogischer Ansatz, S. 108

¹¹⁰ Vgl ebd., S. 108ff

nachdem, ob eine Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht. Kommunikation in symmetrischen Beziehungen findet auf einer gleichen Ebene statt, wogegen in komplementären Beziehungen ein Partner eine primäre bzw. superiore Position einnimmt. Da besonders kleine Kinder symmetrische Beziehungen brauchen, die ihnen Halt und Vertrauen vermitteln, besteht die pädagogische Aufgabe geradezu darin, aus einem Lehrer-Schüler-Verhältnis, welches in der Regel komplementär ist, eine symmetrische Beziehung werden zu lassen.

6. Nach dem sechsten Axiom bedeutet jede Kommunikation eine Festlegung der an ihr Beteiligten sowohl im Hinblick auf den Gegenstand als auch auf ihre Beziehung. Die Festlegung ist dabei umso grösser, je länger die Kommunikation andauert. Von einer Fixierung spricht man, wenn die Interaktionspartner über eine Festlegung nicht mehr verfügen.

4.3 Pädagogische Qualitäts- und Schulentwicklung

Ende der 70er-Jahre wurde Organisationsentwicklung (OE) in den deutschen Bundesländern der Schulleitungsfortbildung zugrunde gelegt.¹¹¹

Der Begriff der 'Schulentwicklung' wird in Literatur und Praxis uneinheitlich verwendet. Bisher fehlte es an konkreten Umsetzungskonzepten, so wird jetzt der Ansatz 'Schulentwicklung' aktuell für die konkrete Umsetzung in der Schule entwickelt. Die drei Elemente der Schulentwicklung sind Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.

Ganz besonders seit den Veröffentlichungen der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien entwickelt sich in Deutschland eine zunehmende Einigung darüber, dass zentrale Behörden die je individuellen Schulen in ihrer Entwicklung nicht länger lenken können. Zum einen fehlt es den zentralen Behörden angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft an Steuerungswissen, zum anderen ist die innere Entwicklung ohnehin nur bedingt von aussen zu organisieren.

¹¹¹ Vgl. Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S.19

Die Einzelschule stellt deshalb die Basis für Qualität dar, weil sich die Qualität einer Schule weder anordnen noch konservieren lässt. Die Qualität einer Schule lässt sich nur in der Schule verbessern.

„Wenn von außen interveniert wird, also z.B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Interventionen verarbeiten.“¹¹²

Pädagogische Schulentwicklung meint, die Schulen von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar unter Einbeziehung aller Beteiligten. Der Schulleitung kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu und nicht selten werden Prozessbegleiter von aussen hinzugezogen. An der Stelle, an der Qualitätssicherung und -entwicklung zur Aufgabe der Einzelschule wird, verschmelzen pädagogische Qualitäts- und Schulentwicklung miteinander.

Schulinterne Diagnose-, Reflexions- und Planungsprozesse, die mit einem systembezogenen Ansatz korrespondieren, stehen dabei im Vordergrund. Unterrichtsentwicklung (UE) darf demnach der Organisationsentwicklung nicht gegenübergestellt werden. Vielmehr muss Organisation als Interaktionszusammenhang konkreter Menschen verstanden werden, wobei die Qualität des Unterrichts als ein Gestaltungszentrum gesehen werden kann.

Die Personalentwicklung (PE) ist die dritte Säule der Schulentwicklung, weil besonders der pädagogische Prozess als Interaktionszusammenhang auf persönlicher Begegnung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen beruht. Systemtheoretisch gedacht führt jeder einzelne Schritt der Schulentwicklung notwendig zu den anderen. Will man den Unterricht verändern, reicht es nicht aus, nur den Unterricht zu verändern. Andererseits würde ein Schulprogramm seine Absicht verfehlen, wenn es nicht auch eine Unterrichtsentwicklung bewirkt.

Ohne klare Zielvorstellungen, anhand derer evaluiert und entwickelt werden kann, ist pädagogische Qualitätsentwicklung nicht möglich. Ein Schulprogramm stellt den Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses dar. Am Anfang steht dabei ein internes Schulbeurteilungsverfahren, das routinemässig durchgeführt wird und zur Entwicklungsstrategie der Schule gehört. Wichtig ist dabei die Initiierung einer Evaluation der Schule als Ganzes, wobei es dabei sowohl um die Evaluation der Angebote als auch um die Evaluation der Ergeb-

¹¹² Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S. 18

nisse gehen muss. Die Evaluation nur der Lernergebnisse sagt noch nichts über die Qualität der Angebote einer Schule aus, weil gute Lernergebnisse das Ergebnis eines starken Engagements des Elternhauses oder einer hohen Leistungsfähigkeit des Schülers sein können.

Es hängt von der Fragestellung und dem Evaluationsziel ab, ob man sich für qualitative oder quantitative Verfahren entscheidet. Eine zusätzliche, externe Evaluation der Schule ist ein unerlässliches Korrektiv, da die Betrachtung der Tätigkeit einer Schule aus externen und alternativen Blickwinkeln in einem nationalen Schulsystem nützliche Hinweise liefern kann. Damit ist nicht gemeint, dass eine größere Anzahl von vergleichenden Testverfahren die Qualität steigert. Vielmehr geht es darum, dass die Betrachtung von internen und externen Evaluationsergebnissen nützliche und hilfreiche Hinweise für die Schulentwicklung liefert.

Schulentwicklungsprojekte setzen Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen der beteiligten Akteure voraus. Die Planungs- und Durchführungsprozesse müssen dabei eng miteinander zusammenhängen. Es geht um die Entwicklung von Strategien, die den Zweck haben, Aktivitäten zielgerichtet und kohärent zu bündeln. Es gibt in diesem wissenschaftlichen Diskurs drei verschiedene Typen von Strategien:

- Bei personenbezogenen Strategien stellt das Individuum die Einheit der Veränderung dar. Es handelt sich dabei um Massnahmen, die darauf zielen, Schulentwicklung mittels des einzelnen Akteurs zu fördern.
- Organisationsstrategien gehen bei der Schulentwicklung von der einzelnen Schule als Einheit der Veränderung aus.
- Systemstrategien sind Instrumente der Schulentwicklung, „die auf Teile des Systems oder das ganze System gerichtet sind.“¹¹³

Klippert liefert mit dem Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung (PSE) konkrete Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer zukunftsweisenden neuen Lehr- und Lernkultur.

„Angestrebt wird Organisationsentwicklung (OE) in einem sehr weiten Sinne des Wortes - unter besonderer Berücksichtigung

¹¹³ Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 287

der Arbeitsstrukturen, Arbeitsprozesse und Interaktionsbeziehungen in der jeweiligen Einzelschule.“¹¹⁴

Organisationsentwicklungsprozesse sind langfristig angelegt und setzen auf Prinzipien der Selbsterneuerung.

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen der SchülerInnen ist Dreh- und Angelpunkt der neuen Lehr- und Lernkultur.

„Diesen EVA-Unterricht verstärkt zu praktizieren und die SchülerInnen diesbezüglich möglichst konsequent zu fordern und zu fördern hat den wichtigen und wünschenswerten Effekt, dass die SchülerInnen sukzessive selbstständiger, zielstrebig, kreativer und verantwortungsbewusster werden und zunehmend die Fähigkeit erwerben, komplexere Aufgaben bzw. Problemstellungen in eigener Regie - alleine oder in Gruppen - zu lösen.“¹¹⁵

Im Mittelpunkt steht das ‘Haus des Lernens’, in dem durch eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen die im Dachgeschoss angesiedelten Schlüsselqualifikationen möglichst wirksam erworben werden sollen. Zu den Schlüsselqualifikationen zählen:

- Fachkompetenz (Fachwissen, Strukturwissen, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Problembewusstsein und Problemlösefähigkeit),
- die Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken,
- die Fähigkeit zur überzeugenden Kommunikation und Argumentation,
- die Fähigkeit und Bereitschaft zur konstruktiven und regelgebundenen Zusammenarbeit
- der Aufbau spezifischer Persönlichkeitsmomente (Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen).

Kempfert und Rolff machen ebenfalls darauf aufmerksam, dass neben kognitivem und sozialem Lernen auch Kreativität, Originalität und Identität, Zusammenhänge und Probleme erkennen sowie Persönlichkeitsentwicklung zum Verständnis von Bildung gehören.¹¹⁶

¹¹⁴ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 12

¹¹⁵ ebd., S. 17

¹¹⁶ Vgl. Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S.12

Die Legitimierung der Pädagogischen Schulentwicklung liegt darin, Lehren und Lernen in der Schule durch Unterrichtszentrierung, Methodenzentrierung, Servicegestützte und Teamorientierung menschlicher und erfolgreicher zu gestalten. SchülerInnen sollen zeitgemässer und effektiver als bisher qualifiziert werden, und die Kultivierung der neuen Lernformen soll zu einer spürbaren Entlastung und zu einem Mehr an Berufszufriedenheit der verantwortlichen LehrerInnen führen.



Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen steht und fällt mit dem Vorhandensein tragfähiger methodischer Routinen auf der SchülerInnenseite. Da es aber bezüglich der Basiskompetenzen gravierende Defizite gibt, müssen 'Skill-Trainings' in unseren Schulen ausgebaut und gepflegt werden. Notwendig ist eine Methoden-, Kommunikations- und Teamschulung im Unterricht. Es reicht nicht aus, die vom Lehrer induzierten fachlichen Kenntnisse zu reproduzieren. Vielmehr verlangt Fachkompetenz im Sinne eines erweiterten Lernbegriffs fachliche Souveränität, Problemlösungskompetenz, fachspezifische Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit, fachbezogene Methodenbeherrschung und Teamfähigkeit.

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen wird durch aktivproduktive Lernaktivitäten ermöglicht, die vom Bearbeiten themenzentrierter Arbeitsblätter über das Erstellen einschlägiger Lernprodukte bis hin zur Durchführung ausgewählter Rollenspiele und Projekte zum jeweiligen Thema des Unterrichts reichen. Ziel des EVA-Unterrichts ist die Integration von praktischem Tun, fachlicher Reflexion, konstruktiver Begriffserklärung und fachspezifischer Erkenntnisgewinnung. Die Integration fachlicher, methodischer, kommunikativer, kooperativer und affektiver Lernprozesse wird durch umfangreiche Lernhandlungen gewährleistet.

„Die SchülerInnen forschen und entdecken, planen und entscheiden, schreiben und gestalten, diskutieren und argumentieren, produzieren und organisieren, kooperieren und präsentieren, zeigen Initiative und übernehmen Verantwortung.“¹¹⁷

Durch spezielles Methodentraining mit den SchülerInnen werden elementare Lern- und Arbeitstechniken systematisch eingeübt, weil besonders längerfristig grosse Lerneffekte erzielt werden, wenn der Lernstoff methodisch durchdacht erschlossen und im Gedächtnis verankert wird. Lernen ist effektiver und erfolgreicher, wenn SchülerInnen lernen, den anstehenden Lernstoff sinnvoll zu strukturieren und zu visualisieren, Informationen rasch nachzuschlagen und selektiv zu lesen sowie stringent zu schreiben und zu protokollieren. Zur Methodenbeherrschung gehört zudem das Formulieren von Fragen, das Anlegen von Lernkarteien, das Erstellen von Exzerpten und die Anfertigung von Mitschriften. In methodenzentrierten Trainings-

¹¹⁷ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 176

wochen kann durch konsequentes Üben, Reflektieren, Wiederholen und Festigen elementarer Lern- und Arbeitstechniken ein Methodenbewusstsein geschult werden, das es im Unterricht ständig zu pflegen gilt.

Offene Lernformen sind in hohem Maße mit Gruppen- und Partnerarbeit verbunden und verlangen sensibles und konstruktives Kommunizieren. Daher ist ein Kommunikationstraining mit SchülerInnen unerlässlich. Die SchülerInnen sollten zunächst mit grundlegenden Strategien und Techniken der themenzentrierten Kommunikation vertraut gemacht werden, bevor im Rahmen des Unterrichts bestimmte Kommunikationsweisen und -regeln geübt und wiederholt werden. Kommunikationsschulungen können durch komplexe Kommunikations- und Interaktionsspiele sowie mit Hilfe spezieller rhetorischer und propädeutischer Übungen durchgeführt werden. Im Unterricht kann die Kommunikationskompetenz der SchülerInnen durch Simulationsspiele, Rollenspiele sowie durch regelgebundene Kreisgespräche und Debatten zu ausgewählten Streitfragen trainiert und reflektiert werden.

Eine verstärkte Teamentwicklung im Klassenraum ist notwendig, weil Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens SchülerInnen voraussetzen, die dazu in der Lage sind, sich wechselseitig zu unterstützen, helfen zu kontrollieren und zu kritisieren. Um gute Gruppenarbeit in offenen Lernprozessen zu ermöglichen, müssen die SchülerInnen systematisch üben und lernen, in kleineren oder grösseren Zirkeln zielstrebig und konstruktiv zusammenzuarbeiten. Dabei gilt es die gemeinsam vereinbarten Regeln zu beachten und unnötige Störungen gruppenintern zu unterbinden. Nun durch gruppendynamische Übungen und aufwendige Befindlichkeitserklärungen ist ein gewünschtes Teamverhalten unter den SchülerInnen nicht zu erreichen. Teamentwicklung im Klassenraum impliziert eine enge Koppelung fächerübergreifender Teamtrainings und fachspezifischer Teampflege. Um die Schülerinnen bereits in der Anfangsphase ihrer Schullaufbahn mit grundlegenden Spielregeln und Verfahrensweisen guter Gruppenarbeit vertraut zu machen, empfiehlt es sich, Teamentwicklungsprozesse so früh wie möglich anlaufen zu lassen. Alternative Grundformen der Gruppenarbeit können im Unterricht durchgespielt werden. Gemeinsam mit den SchülerInnen werden wichtige Verhaltensregeln entwickelt und eingeübt und Gruppenprozesse problematisiert und reflektiert.

„Versteht man unter Lernen den Erwerb fachlicher, methodischer, sozialer und affektiver Kompetenzen [...], dann ist Gruppenarbeit per se effizient, weil sie als einzige Sozialform alle diese Kompetenzen fordert und fördern hilft.“¹¹⁸

Gruppenarbeit, wie sie hier verstanden wird, fördert den Erwerb von Demokratiekompetenz sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene. Damit trägt sie der Forderung von Klafki, dass Bildung in der Demokratie die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität zu vermitteln hat, in höchstem Maße Rechnung.¹¹⁹

Dadurch, dass die SchülerInnen trainieren und lernen, selbstständig, diszipliniert und methodenbewusst alleine oder in Kleingruppen zu arbeiten, sollen LehrerInnen vom ständigen „Geben-Müssen“ entlastet werden.¹²⁰

Mit Hilfe pädagogischer Schulentwicklung kann die Schule ihre sozialintegrative Funktion wirksamer als bisher erfüllen und die Kommunen von sozialen Folgekosten entlasten. Stabile Persönlichkeiten, die sozial kompetent sind, sich sozial eingebettet fühlen und in den Lerngruppen Beachtung und Anerkennung finden, sind vermutlich weniger anfällig für Gewalt, Drogen und andere Formen der Fremd- und Selbstzerstörung. Schule kann hier einen wichtigen Beitrag zur wirksamen Integration von Kinder und Jugendlichen in der modernen Gesellschaft leisten.

4.3.1 Voraussetzungen der Realisierung pädagogischer Schulentwicklung

Eine Mischung aus Kompetenz und Diplomatie, aus Kreativität und Durchsetzungsvermögen, aus Fordern und Fördern sowie aus Verbindlichkeit und Toleranz ist notwendig, um in den Kollegien nachhaltige Innovationsprozesse in Gang zu bringen und in Gang zu halten.

Damit sich Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden ein Bild davon machen können, welche Massnahmen und Herausforderungen Pädagogische Schulentwicklung mit sich bringt und was es bezüglich

¹¹⁸ Klippert, H. (1998): Teamentwicklung im Klassenraum, S. 36

¹¹⁹ Vgl. Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 52

¹²⁰ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 50

unterrichtlicher und gesamtschulischer Bereiche zu unterstützen gilt, müssen einführende Kurse zum Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung sowie zum korrespondierenden Methodentraining angeboten werden. Ausgangspunkt kann dabei ein einführender Vortrag sein, der einen Überblick über das Konzept, die Ziele und die konkreten Massnahmen der Pädagogischen Schulentwicklung gibt sowie darüber, welche Chancen sich daraus für SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Kommunen und regional ansässige Wirtschaftsbetriebe ergeben.

Entscheidet sich ein Kollegium in der Lehrerkonferenz dafür, den Prozess der Pädagogischen Schulentwicklung anzugehen, setzt die konkrete Trainingseinheit ein.

Die Grundmodule des hier ins Auge gefassten Trainingsprogramms, das LehrerInnen schulintern und schulübergreifend in profilierten Trainingstagungen zu den Methodenfeldern und des Methodentrainings mit SchülerInnen und LehrerInnen angeboten werden kann, umfassen das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen im Fachunterricht, das Training elementarer Lern- und Arbeitstechniken, die Teamentwicklung im Klassenraum sowie das Kommunikationstraining.¹²¹

Die Realisierung der skizzierten pädagogischen Schulentwicklung verlangt nicht nur von den SchülerInnen, sondern auch den LehrerInnen eine gravierende Umstellung und Weiterentwicklung der alltäglichen Unterrichtsrouinen. Soll die angezielte Schul- und Unterrichtsreform nicht an althergebrachten Methoden und Materialien scheitern, muss zumindest ein Grundinventar an korrespondierenden Lehr- und Lernhilfen vorliegen, die den interessierten LehrerInnen einen Einstieg erleichtern und dazu verhelfen, ihre methodische Kreativität weiterzuentwickeln.

Pädagogische Schulentwicklung zeichnet sich durch relativ klar strukturierte Fahrpläne aus, die den Akteuren in den Schulen Sicherheit und Zielstrebigkeit vermitteln sollen, um den anvisierten Innovationsprozess zügig voranzubringen. Neue Lehrpläne oder gute Ideen sind keine Innovationen, notwendige Beiträge zu einem Prozess. In einem komplizierten und vielschichtigen Schulalltag können Pläne und Ideen einen Innovationsprozess anregen, fördern und ihm eine Richtung geben.¹²²

¹²¹ Vgl. Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 56

¹²² Zur konkreten Umsetzung vgl.: Klippert, Heinz: Methoden-Training. Weinheim Basel 1994, ders.: Kommunikations-Training. Weinheim Basel 1999, ders.: Plan-

Zusätzlich ist eine ebenso systematische wie intensive Trainingsarbeit im Rahmen der Lehrerfortbildung notwendig. Fortbildung kann allerdings nur effektiv sein, wenn sie sich auf die Schule als Ganzes erstreckt. Kollegiale Kulturen, in denen Offenheit und Zusammenarbeit die Norm sind, fördern den Prozess der Schulentwicklung.

„Nicht nur des einzelnen Lehrers Motivation, Karrierestreben oder Kompetenz entscheidet also über seinen Erfolg als Veränderungsagent in der eigenen Schule; auch die Kultur der Schule spielt dabei eine maßgebliche Rolle.“¹²³

Die Implementierung der pädagogischen Schulentwicklung bedarf des Einsatzes von Innovationsexperten, die den interessierten Schulen als Trainer und Berater zur Verfügung stehen und den betreffenden Lehrkräften in den Schulen dazu verhelfen, dass diese in puncto Methodentraining und Pädagogische Schulentwicklung schnell an Sicherheit und strategischer Routine gewinnen. Da diese Innovationsexperten primär die Aufgabe haben, ganz spezifische methodenzentrierte Innovationsprozesse zu operationalisieren, ergibt sich aus der relativ eingeschränkten Funktion der Trainer eine entsprechend straffe Trainerausbildung, die vorrangig darauf abzielt, mit instrumentell-strategischem Know-How die neuen Lehr- und Lernformen zu implementieren. Die Innovationsexperten mit ihrem spezifischem Know-how im Bereich der Methodenschulung und im Hinblick auf die interne Umsetzung pädagogischer Schulentwicklung stehen interessierten LehrerInnen unterstützend zur Seite. Sie sind im Auftrag eines zuständigen Lehrerfortbildungsinstituts tätig und können von interessierten Schulen angefordert werden.

Die Trainingstagungen werden durch drei weitere Basisseminare sowie einer abschliessenden Supervisionsveranstaltung ergänzt, in denen das Hauptaugenmerk darauf gerichtet ist, den übergreifenden Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung noch einmal genau zu klären und die Trainerrolle intensiv zu reflektieren und zu konkretisieren.¹²⁴

spiele. Weinheim Basel 1998 und ders.: Teamentwicklung im Klassenraum Weinheim Basel 1999.

¹²³ Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 326

¹²⁴ Vgl. Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 85-86

Spezielle Angebote zum Projektunterricht, zur Stationenarbeit, zur Wochenplanarbeit und zum Lernfeld Rhetorik können sich anschließen, sofern es das Kollegium will.

Der richtige Einsatz des externen Innovationsberaters ist dabei von wesentlicher Bedeutung. Das Entscheidende ist, ihn so einzusetzen, dass er die schulinterne Problemlösekapazität stärkt. Die Schule darf sich nicht von ihm abhängig machen, sondern muss sich von ihm beim Aufbau ihrer Ressourcen helfen lassen.

Die schulkulturellen Voraussetzungen sind ein unerlässlicher Bestandteil eines Innovationsprozesses. Schule kann sich für die Innovation qualifizieren, wenn sie die Bereitschaft zu ihr mobilisiert. Es gilt jedoch zu bedenken, dass sie einen wichtigen gesellschaftlichen Auftrag hat, so dass interne Ideen und Entwicklungen mit den Visionen konfrontiert werden müssen, an denen sich die Gesellschaft orientiert, um eine Innovation überhaupt zu ermöglichen.¹²⁵ Ein erfolgreiches Innovationsmanagement verlangt gut funktionierende Teamsstrukturen auf der Klassenebene, auf der Fachebene und auf der Führungsebene, um eine Umsetzung der Orientierungs- und Arbeitshilfen in der Praxis zu ermöglichen. Durch teamorientierte Fortbildungsveranstaltungen, schulinterne Teamklausurtage, spezifische Teamkonferenzen, gelegentliches Teamteaching und gegenseitige Hospitationen können Teamstrukturen aufgebaut und längerfristig etabliert werden. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen, Konferenzen, Elternabenden und gegenseitigen Hospitationen sind unerlässlich, weil sich Teamgeist erst durch aufgabenbezogenes Zusammenarbeiten und mittels gemeinsamer Aktionen und Problemlösungen entwickelt.

Da die Teamarbeit ein integraler Bestandteil des Reformprozesses ist, sie aber in vielen Kollegien ziemlich im Argen liegt, muss die nötige Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit vielerorts erst noch entwickelt werden. Dazu werden unterschiedliche Lehrerteams gebildet, die sich mit Hilfe von Fortbildungen sowohl um das PSE-Management als auch um die einzelnen Trainingsmassnahmen im Unterricht kümmern. Die Teams existieren auf Schul-, Klasse- und Fachebene, werden gemeinsam fortgebildet und implementieren die neuen Lern- und Trainingsformen.

Um Pädagogische Schulentwicklung erfolgreich umzusetzen, ist es notwendig, in der jeweiligen Schule eine Projektgruppe zu bilden, die

¹²⁵ Vgl. Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 258

für klare Vereinbarungen, für präzise Zeit- und Arbeitspläne, für einen zügigen Informationsfluss, für ergiebige Konferenzen, für geschickte Öffentlichkeitsarbeit und für innovationsfördernde Rahmenbedingungen sorgt. Dieses Steuerungsteam ist notwendig, da das Projektmanagement nicht noch zusätzlich von den Klassen- und Fachteams geleistet werden kann.

Um eine Verständigung der in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen agierenden 'Führungskräfte' und Innovationsgruppen zu ermöglichen, ist eine konsequente Vernetzung der unterschiedlichen 'pädagogischen Zirkel' für eine erfolgreiche Umsetzung des skizzierten Innovationsmanagement notwendig. Nur durch gegenseitige Unterstützung können Synergieeffekte erzielt werden, die allen Akteuren eine möglichst konstruktive und regelmässige Kooperation über die Grenzen der einzelnen pädagogischen Einrichtungen hinaus ermöglichen.

Eine weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung pädagogischer Schulentwicklung ist die Beteiligung des gesamten Kollegiums. Um auch die LehrerInnen vom skizzierten Innovationsmanagement zu überzeugen, die Veränderungen eher reserviert gegenüberstehen, empfiehlt es sich, Informationen über den laufenden Prozess auszuhängen, um das gesamte Geschehen möglichst transparent zu machen. In Einführungs-, Bilanz- und Fachkonferenzen zur gemeinsamen Erarbeitung methodenzentrierter Lehr- und Lernmittel, sollte allen Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, sich einen Einblick in die laufenden Qualifikations- und Innovationsmassnahmen zu verschaffen. An einem Studientag mit Produktions- und Hospitationsphasen können gemeinsam in fachbereichsspezifischen Gruppen methodenzentrierte Unterrichtsstunden vorbereitet werden. Hospitationen in den Klassen, in denen das Schulentwicklungsprogramm durchgeführt wird, dienen der Veranschaulichung methodischer Lehr- und Lernarrangements. Um den nicht ganz überzeugten LehrerInnen die Möglichkeit zu geben, sich in das bestehende Gefüge der Klassenteams einklinken zu können, werden zu Beginn eines jeden neuen Schuljahres zusätzliche tutorengesteuerte Klassenteams eingerichtet. Fortbildungsprojekte sollten für nachträglich Interessierte möglichst schnell verwirklicht werden. Eine konzentrierte Elternarbeit ermöglicht deren Integration und trägt zur gemeinsamen Vorbereitung methodenzentrierter Elternveranstaltungen auf der Klassenebene bei. Ein Tag der Offenen Tür bietet eine handeste

Kooperations- und Kommunikationsgelegenheit in Sachen Methodenschulung.

Innovationsprozesse lassen sich nur durchführen, wenn sie für die LehrerInnen übersichtlich, nicht zu arbeitsaufwendig sind und schnell zu Erfolgen und Entlastungsperspektiven im Unterrichtsbetrieb führen.

Pädagogische Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn innovationswillige Lehrkräfte im jeweiligen Kollegium durch aufgeschlossene 'Führungskräfte' zum selbstbewussten Handeln und Experimentieren ermutigt werden. Denn in einer geleiteten Schule, die ihren Bildungsauftrag optimal erfüllen will, bedarf es Vorstellungen darüber, wie geplant, entschieden und umgesetzt wird.

Bei der Einrichtung einer Schulleitung handelt es sich nicht bloss um die Schaffung einer Funktion innerhalb der lokalen Schulorganisation, sondern um das gemeinsame Klären von Vorstellungen, Rollen und Erwartungen an diese Rollen sowie das gemeinsame Aushandeln von Aufgaben und Kompetenzen in der entsprechenden Schule. Pädagogische 'Führungskräfte' „müssen ideenreiche, couragierte, auf Verbindlichkeit achtende Problemlöser und Innovatoren sein, die um die Bedingungen und Möglichkeiten des anstehenden Reformprozesses wissen und diesen engagiert unterstützen.“¹²⁶ Um alle Beteiligten dauerhaft aufzuschliessen und einzubinden, muss zusätzlich das vertiefende Kennenlernen und Miterleben überzeugender Qualifizierungs- und Innovationsmassnahmen im alltäglichen Schulbetrieb ermöglicht werden. Zudem muss die gesamte Schulöffentlichkeit durch konsequente Information für das angestrebte Innovationsmanagement sensibilisiert werden, um eine möglichst breite Lobby für den skizzierten Schulentwicklungsprozess zu bekommen. Neben den Instanzen, die eine gewisse Mitverantwortung für die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht tragen (Schulträger, Kommunalpolitiker, Wirtschaftskammern, Lehrerverbände etc.), gehören in erster Linie die Eltern zu der Schulöffentlichkeit. Wenn durch die Entwicklung personenbezogener Strategien Aktivitäten zielgerichtet und kohärent gebündelt werden sollen, so muss man selbstverständlich darauf eingehen, wie die einzelnen SchülerInnen und Eltern an der Erneuerung der Schule mitarbeiten können.

¹²⁶ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 76

4.3.2 Unterricht im Zentrum Pädagogischer Schulentwicklung

Unterricht als Kernbereich der Lehr- und Lerntätigkeit steht im Zentrum der Schulentwicklung, weil er ein virulentes Problemfeld darstellt, das Lehrkräfte nicht selten verunsichert und belastet.

Im Folgenden werden Möglichkeiten und Instrumente vorgestellt, mit deren Hilfe man die Qualität des Unterrichts steigern kann.

Kempfert und Rolff identifizieren zehn Gelingensbedingungen für sogenanntem guten Unterricht:¹²⁷

- Bei Disziplinstörungen greift der Lehrer ohne Verzögerung ein. Es handelt sich jedoch nicht um autoritär geführte Klassen. Er beruft sich auf ein System gemeinsam vereinbarter und formulierter Verhaltensregeln. Dadurch ist den Kindern klar, was in den verschiedenen Phasen zu tun ist.
- Die zur Verfügung stehende Zeit wird intensiv für die Behandlung des Unterrichtsstoffs genutzt. Angelegenheiten, die nicht auf den Unterricht bezogen sind, werden gut organisiert und zügig abgewickelt. Es gibt nur ein sehr geringes Maß an Hausaufgaben, da sie aufgrund unterschiedlicher Qualität und Intensität der Elternbetreuung zu einer Vergrößerung der Leistungsstreuung führen können.
- Individualisierende Arbeiten werden nicht auf einzelne SchülerInnen, sondern mehr auf Zweier- oder Dreier-Gruppen verteilt, die ähnliche Probleme haben und entsprechend vom Lehrer zusammengesetzt werden. Das führt zu einer effektiveren individuellen Förderung.
- Der Anteil anspruchsvoller Fragen ist nahezu doppelt so hoch wie der Durchschnitt bei gewöhnlichen Klassen. Entscheidend ist dabei nicht die Variation der Schwierigkeitsgrade, sondern vielmehr eine gute Dosierung der Fragen. Schwierige und anspruchsvolle Fragen werden gut vorbereitet und im rechten Moment gestellt.
- LehrerInnen sind förderorientiert. Der Akzent liegt bei der Beschäftigung mit leistungsschwachen SchülerInnen.
- Der Tempofaktor spielt eine Schlüsselrolle bei einer erfolgreichen Koppelung überdurchschnittlich egalisierender und überdurchschnittlich qualifizierender Leistung. Die LehrerInnen zeigen ein hohes Mass an Toleranz für Langsamkeit.

¹²⁷ Vgl. Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S. 30ff

- Die diagnostische Sensibilität stellt eine wichtige Bedingung dar.
- Die LehrerInnen beziehen Diagnosefähigkeit auf die affektiven Lernvoraussetzungen der SchülerInnen.
- Das LehrerInnenverhalten ist von wichtiger Bedeutung. Die SchülerInnen erfahren von ihren LehrerInnen mehr Lob, Ermutigung und Freundlichkeit.
- Leistungsorientierter Unterricht ist kein Selbstzweck und führt nicht umstandslos zu den gewünschten Zielen. Entscheidend für die Leistungssteigerung aller SchülerInnen ist es, auf geschwindigkeitsbetonte Leistungsanforderungen zu verzichten, um somit Leistungsangst bei SchülerInnen abzubauen.

Anhand dieser zehn Bedingungen für einen ‚guten‘ Unterricht wird deutlich, dass die Eigenanteile der SchülerInnen betont werden.

Entscheidend für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung ist die Selbstverantwortung der Lernenden, die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit und der Disput der Lernenden - Kompetenzen also - die uns im ‚Haus des Lernens‘ auch schon begegnet sind.

Eine wichtiger Aspekt für die Qualitätsverbesserung von Unterricht ist die Unterrichtsevaluation. Um möglichst viele Informationen aus verschiedenen Perspektiven zu erhalten, ist es sinnvoll, verschiedene Evaluationsmethoden in Betracht zu ziehen.

Lehrerselbstevaluation

Es ist anzunehmen, dass einige Lehrkräfte mit Misstrauen auf externe Evaluation reagieren, weil sie befürchten könnten, dass die eigene Arbeit mit unangemessenen Kriterien und Deutungsmustern beleuchtet und am Ende in unberechtigter Weise diskreditiert wird. Von daher empfiehlt es sich, vorrangig auf Selbstevaluation zu setzen und die unmittelbar Betroffenen zu den eigentlichen Akteuren des Evaluationsprozesses zu machen. Für die Weiterqualifikation von LehrerInnen und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität ist die Selbstevaluation eine entscheidende Grundlage. Denn LehrerInnen müssen als verantwortliche Trainer ein Interesse daran haben, die in ihren Klassen laufenden Methoden-, Kommunikations- und Teamtrainings auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen, um Stärken und Schwächen identifizieren zu können.¹²⁸

¹²⁸ Vgl. Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 138

Verfügbare Dokumente der Selbsteinschätzung aufzubewahren, ist für LehrerInnen eine Möglichkeit der Selbstevaluation. Damit können sie ihre eigenen Stärken und Schwächen analysieren sowie ihre persönliche Entwicklung dokumentieren. Zum Inhalt dieser Mappen können Unterrichtsentwürfe, Videoaufnahmen vom eigenen Unterricht, Zertifikate der Aus- und Fortbildung sowie Dokumente der Selbst- und Fremdeinschätzung gehören. Auch Eltern, die das Arbeitsverhalten ihrer Kinder zu Hause oder sogar im Unterricht beobachten, können hilfreiche Hinweise und Rückmeldungen geben, die in einen Evaluationsbericht einfließen können.

Schülerselbstevaluation

Kempfert und Rolff sehen in der Schülerselbstevaluation die wirkungsvollste Form einer Qualitätsverbesserung von Unterricht, weil sie davon ausgehen, dass SchülerInnen die grössten Lernfortschritte machen, wenn sie selbst etwas dazu beitragen, sich ein Lehrerkollegium am besten an Selbstevaluation gewöhnt, wenn die SchülerInnen damit beginnen und SchülerInnen dabei lernen, ihre Lernprozesse selbst zu steuern.¹²⁹

Kempfert und Rolff stellen ein Lernmodell - bestehend aus vier Stadien - vor, das SchülerInnen bei der Selbsteinschätzung des im Unterricht Gelernten hilft und ihnen die Möglichkeit bietet, die Ergebnisse der Selbsteinschätzung mit anderen zu besprechen.¹³⁰

- Der Einbezug von SchülerInnen bei der Definition von Selbsteinschätzungskriterien ist notwendig, da sie die Kriterien sonst unter Umständen nicht verstehen oder ablehnen.
- Anhand stichprobenhafter Beispiele, die LehrerInnen mit ihren SchülerInnen besprechen, soll die Anwendung der Kriterien trainiert werden. Dabei sollen die SchülerInnen bereits versuchen, sie auf die eigenen Lernergebnisse zu beziehen.
- Die SchülerInnen erhalten Feed-back zu ihren Selbstevaluationen, wobei über Differenzen ausführlich diskutiert wird.
- Anhand der Evaluationsergebnisse wird den SchülerInnen gezeigt, sich selbst Ziele zu setzen und Handlungspläne auszudenken, um diese Ziele zu erreichen.

¹²⁹ Vgl. Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S.34

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 34

Alle zwei bis vier Wochen erfolgt eine Fremdeinschätzung, um Fehleinschätzungen der eigenen Wahrnehmung aufzudecken und halbwegs realistische Masstäbe heranwachen zu lassen.

SchülerInnen, die sich ständig zu niedrig einschätzen, benötigen eine Spiegelung durch den Lehrer / die Lehrerin und spezielle Förderprogramme, die über die eigenen Handlungspläne hinausgehen.

Unterrichtsbeurteilung durch die SchülerInnen

Um die Unterrichtsqualität zu verbessern, ist es besonders naheliegend, wenn sich LehrerInnen regelmässig Rückmeldungen von den SchülerInnen über ihren Unterricht einholen, da dieses Feed-back direkt vor Ort stattfindet und sich unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen bezieht. Kempfert und Rolff weisen darauf hin, „dass Schüler ausgesprochene Experten für die didaktische und pädagogische Qualität des Unterrichts sind.“¹³¹ Kinder besitzen ein feines Gespür dafür, ob bestimmte Planungselemente im Unterricht die intendierte Funktion erfüllen. Aber nicht nur die Tatsache, dass SchülerInnen Experten in Sachen Schule und Unterricht sind, macht die Notwendigkeit deutlich, sich mit ihren Wünschen und Urteilen zu beschäftigen. Darüber hinaus ist es die erzieherische Pflicht der LehrerInnen, SchülerInnen sind die Subjekte der Ausbildung und Erziehung. Nehmen LehrerInnen ihre pädagogische Pflicht, die subjektiven Sichtweisen der SchülerInnen ernst, nicht wahr, ist eine Erziehung zur Mündigkeit nicht möglich. SchülerInnen sind kein Gegenstand didaktischer Erwägungen und gut gemeinter Lehrabsichten, sondern vielmehr Akteure und Mitgestalter des Unterrichtsprozesses. Sie müssen schrittweise zu Gesprächen über Unterricht eingeführt werden, bei denen auch der Sinn methodischer Massnahmen vermittelt werden kann. Entsprechend ihres Alters und ihren Erfahrungen sollten die SchülerInnen auch bei der Planung und Gestaltung von Unterricht miteinbezogen werden. Eine regelmässige Aufforderung zur Beurteilung der Unterrichtsqualität eröffnet LehrerInnen wie SchülerInnen die Möglichkeit, ihren Erfahrungshorizont zu erweitern.

Um eine unwirksame Routine zu vermeiden, spielt die Methodenvielfalt bei der Verwendung von Evaluationsinstrumenten eine grosse

¹³¹ Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S. 47

Rolle. Qualitative Verfahren versprechen allerdings eine grössere Datenvielfalt und liefern eher unerwartete Ergebnisse.

Unterrichtsbeobachtung

Eine weitere Möglichkeit zur Steigerung der Unterrichtsqualität ist die gezielte, systematische Unterrichtsbeobachtung. Dadurch können LehrerInnen nach ihren eigenen Vorstellungen und mit vertretbarem Aufwand verbessern. Dokumentierte Unterrichtsbeobachtungen können als Unterlagen für Besprechungen mit Eltern, KollegInnen, SchülerInnen und der Schulleitung genutzt werden. Des weiteren können sie als Anregung für SchülerInnen dienen, ihre Arbeit zu reflektieren und sich ihrer Ziele des Lernens sowie der Kriterien für einen erfolgreichen Lernprozess bewusster zu werden.

Es ist sinnvoll, dabei die Schultür für Andere zu öffnen, da durch die Einbeziehung Aussenstehender die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität eher erfüllt werden.

Folgende Voraussetzungen sollten erfüllt sein, um Unterrichtsbeobachtungen in Schulen nutzbringend anzuwenden:¹³²

- Die Beobachtungsmethoden müssen einfach zu handhaben sein, weil sich LehrerInnen in erster Linie auf den Unterricht konzentrieren müssen.
- Es muss darauf geachtet werden, dass die Methoden dem Beobachterfokus angepasst sind, um Verfälschungen zu vermeiden.
- Damit sich LehrerInnen nicht überlasten, sollten sie nur einen Beobachtungsfokus während einer bestimmten Zeit im Auge haben.
- Die Beobachtungsmethoden und die Ergebnisse sollten den SchülerInnen mitgeteilt werden.

Pädagogische Qualitätsverbesserung bedarf einer systematischen Vorgehensweise. So ist es zunächst notwendig, die Beobachtungskriterien festzulegen und Rechenschaft über Beweggründe der Beobachtungsgegenstände abzulegen. Nachdem der Fokus definiert wurde, kann die Beobachtungsmethode entwickelt werden. Diese ist davon abhängig, wer die Beobachtung vornimmt und muss vor allem die Kriterien der Einfachheit und Klarheit berücksichtigen. Je nach

¹³² Vgl. Kempfert, G. / Rolff, H.-G. (2000): Pädagogische Qualitätsentwicklung, S.55

Beobachtungskriterium können Verhaltensweisen einzelner Schü-
lerInnen, Aktivitäten bestimmter Gruppen sowie der eigene Unter-
richtsverlauf ins Zentrum der Beobachtung rücken. Die Auswahl der
Aufzeichnungsmethode kann ganz unterschiedlich sein. Das Ent-
scheidende ist es, den Unterricht nach der Protokollauswertung spe-
ziell auf die aus ihr gewonnene Erkenntnis hin auszurichten und die
Reaktion darauf wiederum zu protokollieren.

Es empfiehlt sich, beim Entwurf des Beobachtungsinstruments mit
wenig anzufangen und die Methode kontinuierlich zu modifizieren,
um nicht zu viel Energie in die Konzeption eines Instruments zu ste-
cken, das alle Eventualitäten berücksichtigt.

Es ist sinnvoll, Beobachtungsinstrumente gemeinsam mit Kollegium
zu konzipieren, denn Schulkultur ist als ein gemeinsames Werte-
system zu verstehen, „eine gemeinsame Agenda und kollegiale Be-
ziehungen der Erwachsenen, die alles in Verbindung mit einer Leh-
rerrolle, die über den eigenen Klassenraum hinausreift.“¹³³

LehrerInnen sollten sich zudem gegenseitig im Unterricht besuchen,
weil eingeschliffene Verhaltensweisen oft blinde Flecken sind, die
nur durch einen fremden Blick aufgedeckt werden können.

4.4 Unterrichtsentwicklung in der Pädagogischen Schulent- wicklung

In der Konferenz der Länderkultusminister mit ihren Empfehlungen
zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesre-
publik Deutschland vom 06. Mai 1994 wurde festgelegt, dass nur
noch solche Kinder und Jugendlichen in Sonderschulen, Sonderber-
ufsschulen und vergleichbaren Einrichtungen unterrichtet werden
sollen, deren Förderung an allgemeinen Schulen nicht ausreichend
gewährleistet werden kann.¹³⁴

Abgesehen von diesem Beschluss ist mit der Tatsache, dass Kinder
zunehmend mit ganz unterschiedlichen Auffälligkeiten auf die gesell-
schaftlichen Veränderungen reagieren, die Notwendigkeit deutlich
geworden, statt der Selektion, der integrativen und individuellen För-
derung eine grössere Bedeutung beizumessen.¹³⁵

¹³³ Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung, S. 326

¹³⁴ Vgl. Myschker, N. / Ortmann, M. (1999): Integrative Schulpädagogik, S. 262

¹³⁵ Stein und Faas (1999) zitieren in ihrem Diskurs über integrativen Unterricht
Speck (1996), der die Prognose wagt, dass das „nicht-gestörte Kind“ zu einer Aus-

Das Verständnis integrativen Unterrichts ist das gemeinsame Lernen und Arbeiten von Schülern mit und ohne Behinderungen bzw. Schwierigkeiten - hier im besonderen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Erziehungsschwierigkeiten.

‘Lernen unter einem Dach’ bedeutet Unterricht so zu gestalten, dass Arbeit an einem gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichem Niveau ermöglicht wird.

Da im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts keine Entscheidungen über Veränderungen des Förderortes getroffen werden müssen, muss das Bemühen im Mittelpunkt stehen, für alle SchülerInnen einen entwicklungs- und lernfördernden Lebensraum zu realisieren.

4.4.1 Grundlegende Unterrichtsprinzipien und -aspekte der Erziehungsschwierigenpädagogik

Aufgrund der Komplexität von Erziehungsschwierigkeiten ist es notwendig, zunächst auf bedeutsame Bereiche der Pädagogik bei Erziehungsschwierigkeiten einzugehen, um spezielle Aspekte der integrativen Pädagogik bei Erziehungsschwierigen herauszuarbeiten.

Erziehungsschwierigkeiten sind individuell ausserordentlich unterschiedlich und zeigen sich in vielen verschiedenen Erscheinungsformen.

In der Definition von Erziehungsschwierigkeit kann eine eher personenorientierte Sicht und eine stärker systemorientierte Sicht zum Ausdruck kommen.

Eher personenorientiert kann unter Erziehungsschwierigkeit ein Verhalten verstanden werden, das bezüglich der Art des Umgangs eines Menschen mit anderen, mit sich selbst und mit Dingen von der erwarteten Handlungsweise negativ abweicht.

Aus der systemorientierten Perspektive stellt Erziehungsschwierigkeit eine Störung des Funktionsgleichgewichts des Personen-Umwelt-Bezugs dar, sei es, dass für bestimmte Funktionen unangemessene Mittel eingesetzt werden oder dass bestimmte Teilfunktionen des Gesamtsystems zu sehr in den Vordergrund treten.¹³⁶

Myschker gibt eine mögliche Definition von Erziehungsschwierigkeit, sie sowohl die personenorientierte als auch die systemorientierte Perspektive berücksichtigt:

nahme wird, zugleich aber soziale Probleme riskiert (Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 31).

¹³⁶ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 27

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“¹³⁷

Hier wird deutlich, dass es sich bei einer Erziehungsschwierigkeit um Beeinträchtigungen handelt, die durch Problemkonstellationen bezüglich Anlage, Umwelt und Selbstbestimmung entstehen können. Erziehungsschwierigkeiten sind also nicht urplötzlich da, sondern haben unter Umständen eine längere Genese und formen sich häufig erst unter den kognitiven, emotionalen und sozialen Anforderungen und Belastungen der Schule aus.¹³⁸

Myschker und Ortmann weisen darauf hin, dass sich bei vielen Modellversuchen zur integrativen Erziehung herausgestellt hat, dass Kinder mit Erziehungsschwierigkeiten in integrativen Klassen das schwierigste Problem darstellen.¹³⁹

Da Störungen des Lernens als einen umfassenden Bildungsprozess einen integrierten Bestandteil der Entwicklung von Individuen und Gruppen bilden, liegt es in der Verantwortung des Pädagogen, diese Störungen nicht als Hindernisse zu betrachten, sondern sie auf ihren Sinngehalt hin zu analysieren und in die Planung von Lern- und Bildungsprozesse mit einzubeziehen.

Eine Verfügbarkeit über ein breites pädagogisch-psychologisches Wissen ist unbedingt notwendig, um präventativ zur Verhinderung oder rehabilitativ zur Reduktion von Kindern und Jugendlichen mit Erziehungsschwierigkeiten pädagogisch und integrativ zu arbeiten.

¹³⁷ Myschker, N. (1999): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, S. 41

¹³⁸ Vgl. Myschker, N. (1998): Interaktionspädagogischer Ansatz, S. 101

¹³⁹ Vgl. Myschker, N. / Ortmann, M. (1999): Integrative Schulpädagogik, S. 238

4.4.2 Konstruktivistische Didaktik in der (sonder-) pädagogischen Förderung

Integrativer Unterricht setzt voraus, dass alle Kinder auf ihrem unterschiedlichen Niveau lernen können, und durch einen gemeinsamen Gegenstand, den Bildungsgehalt, elementar miteinander verbunden sind. Dabei stellt der Bildungsgehalt den zentralen Begriff einer subjektorientierten und integrativen Didaktik dar.

Eine entwicklungslogische Didaktik ist in der Lage, allen SchülerInnen im grundsätzlich gemeinsamen Unterricht ein zieldifferentes Unterrichts- und Lernangebot zu machen. Dies geschieht mittels innerer Differenzierung durch eine den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der SchülerInnen Rechnung tragende Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums über alle Schulstufen hinweg. So ermöglicht sie zieldifferentes und kooperatives Lernen aller miteinander in einer 'Schule für Alle'.

Der konstruktivistischen Didaktik liegt das erkenntnistheoretische Verständnis zugrunde, dass Realität keine allgemeine Tatsache ist, sondern in einem kommunikativen, rückgekoppelten Prozess immer wieder neu konstruiert wird.¹⁴⁰ In diesem Sinne wird Schulwirklichkeit integrativ, subjektorientiert, konstruktivistisch und gesellschaftskritisch betrachtet.

Diese Erkenntnis hat für die didaktische Komponente des Unterrichts, Planens und Durchführens von Unterricht gravierende, neu zu entwickelnde Möglichkeiten. Wenn man also davon ausgeht, dass das Gehirn nur das verarbeitet, was es sinnlich wahrnimmt und so mit Hilfe des Vorwissens eine subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit konstruiert, kann auch der Lernprozess als ein vom Subjekt konstruierter Prozess definiert werden, der unabhängig von den Lernangeboten abläuft. Lernen ist demnach kein 'Input-Output-Modell', sondern ein aktiver, selbstorganisierender, rückkoppeln-der Prozess.

Auf Unterricht bezogen heisst das, dass SchülerInnen strukturdeterminiert nur solche Lernprozesse durchlaufen, die sie in ihrem Gehirn neu strukturieren und organisieren. Hingegen erkennt ein Lehrer nur an einer Verhaltensänderung auf der Grundlage der subjektiven Lernstruktur des Schülers, ob er gelernt hat oder nicht. Die Lernprozesse hängen von den Wirklichkeitskonstruktionen des Lehrers ab.

Ein Lernprozess ist folglich abhängig von der Strukturdeterminiertheit eines Subjektes und der Interaktion mit seiner Umwelt.

¹⁴⁰ Vgl. Maturana, H. R. / Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis, S. 31

Dabei müssen SchülerInnen dazu angehalten werden, sich viabel zu verhalten, da ein erfolgreicher Lernprozess sonst nicht möglich ist.

Das Elementare des Lerngegenstandes sind kognitive Verbindungen zwischen Situationen und Handlungen und nicht die Vielfalt der Lernmethoden.

Ereignisse im Unterricht, die nicht als Perturbationen wirken, führen auch nicht zu strukturellen Umwandlungen subjektiver Systeme, und können somit auch keine Lernprozesse in Gang setzen.

Die konstruktivistische Didaktik stellt folglich Lernen vor Wissen, um so einen Lernprozess zu initiieren.

Aus der Perspektive der Lehrtradition nehmen die SchülerInnen beim Lesen Informationen auf. In Wirklichkeit ist es ein Zuordnen vorausgegangenen Verstehens auf das aktuell Gelesene. Aus der Sicht der Hermeneutik ist das Rezeptive ein individueller Aufbauprozess von Verstehen.

Die konstruktivistische Theorie versteht Lernen als einen selbstorganisierten Prozess, der aus Konstruktion, Rekonstruktion und De-konstruktion besteht. Dieses Verständnis erweitert den Kognitionsbegriff massiv: Lernen ist demnach vor allem eine Konstruktion von Bedeutungen, Strukturen und Problemlösungen, so dass das Wissen über die Welt individuell erschlossen werden muss.¹⁴¹ Sinn und Bedeutung des Wahrgenommenen sind für den Menschen die führenden, motivbildenden Ebenen, hinter denen seine Bedürfnisse und seine Emotionen stehen.

Der Lernprozess kennzeichnet sich durch ein hohes Mass an Selbsttätigkeit. Durch die eigene konstruktive Anwendung und umfassende Erfahrung und Reflexion der SchülerInnen kann Lernen effektiv und motiviert organisiert werden. Die konstruktivistische Didaktik fordert zu einem „Sprach-und Konstruktionsspiel“ auf, welches seine eigenen Regeln preisgibt, indem alle Beteiligten aus ihren eigenen Beobachterperspektiven darlegen, wie sie zu ihrer Wirklichkeitskonstruktion gelangen. Durch diesen interaktionistisch orientierten Austausch zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen entsteht „ein neuer Wahrheitsbegriff, der auch Veränderungen an den Wahrheitskonstrukten in bezug auf Inhalte und Beziehungen reflektiert.“¹⁴²Insofern verlangt die konstruktivistische Didaktik eine metho-

¹⁴¹ Vgl. Maturana, H. R. / Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis, S. 31

¹⁴² Vgl. Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, S. 283

dische Offenheit, in der alle Methoden eingesetzt werden können, die sich als hilfreich erweisen.

Unterrichtsmethoden werden konstruktivistisch als Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten unterrichtlichen Lehrens und Lernens verstanden. Sie bezeichnen die Beziehungen zwischen den Prozessen der Unterrichtsorganisation, der Lehrprozesse und der angestrebten und zu ermöglichenden Lernprozesse auf seiten der SchülerInnen.¹⁴³

Lehren, verstanden als Hilfe zu gegenstandsorientierten und interaktiv-sozialen Lernprozessen, verlangt nach einer gemeinsamen, diskursiven Rechtfertigung und Planung von Lehr- und Lernprozessen, in denen die Prinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade verwirklicht werden sollen.

Die konstruktivistische Didaktik umfasst vier komplexe Fragerichtungen, die in einer Wechselwirkung stehen:¹⁴⁴

1. Im Mittelpunkt des Begründungszusammenhangs stehen die Fragen nach der Gegenwartsbedeutung eines Themas, nach der Zukunftsbedeutung und nach den Zusammenhängen und Gesetzmässigkeiten.
2. Die thematische Strukturierung befasst sich mit den Fragen, unter welcher Perspektive das Thema bearbeitet werden soll, welche methodischen Hinweise in einer Thematik stecken, in welchen grösseren Zusammenhängen sie steht und welche Begriffe und Verfahren für die Bearbeitung des Themas Voraussetzung sind.
3. Der dritte Komplex beinhaltet die Bestimmung der Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten im Unterricht.
4. Der vierte Komplex umfasst die Erarbeitung einer konkreten, aber flexiblen Lehr- und Lernprozessstruktur, in der durch unterschiedliche Sozialformen sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen als auch die notwendigen sozialen Lernprozesse berücksichtigt werden.

Im Gegensatz zur traditionellen Lehrtheorie kann die konstruktivistische Theorie den Problemen der Postmoderne entgegentreten, gerade weil es nicht um die Schaffung neuer, fester Massstäbe und

¹⁴³ Vgl. Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 131

¹⁴⁴ Vgl. Gudjons, H. (2001): Pädagogisches Grundwissen, S. 239ff

Verbindlichkeiten geht, sondern die Kognitionsleistung der SchülerInnen in den Vordergrund rückt.

4.4.3 Flexible Unterrichtsformen zur Realisierung des inklusiven Ansatzes

Die zentralen Unterrichtsformen, mit denen sich eine integrative Unterrichtsgestaltung im Sinne eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA) strukturiert-schülerzentriert durchführen lässt, könnten eine methodische Drittelmischung sein:

- Ein weiterentwickelter, auf die individuellen Lernprozesse der SchülerInnen hin strukturiert-zentrierter lehrergeleiteter Unterricht,
- Formen Freier Arbeit, die in einer gut vorbereiteten Lernumgebung stattfinden können
- und projektorientierter Unterricht oder Projekte innerhalb und ausserhalb der Schule.

In ihrer Kombination decken sie die eingebrachten Forderungen nach eigenverantwortlichem Lernen, nach Selbst- und Mitbestimmung und nach Solidarität der SchülerInnen bei der Lehr- und Lernprozessgestaltung ab.

So wird ein abwechslungsreicher, lebendiger und dynamischer Unterricht mit verpflichtenden und frei wählbaren Elementen ermöglicht, der anspruchsvoll und gleichzeitig den Kindern und Jugendlichen in ihrer Situation zugewandt ist.

Strukturiert-schülerzentrierter Unterricht

Um personale Begegnungen zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Erziehungsschwierigkeiten im Interaktionsprozess zuzulassen, müssen Bedingungen geschaffen werden, „die eine Selbstöffnung und -verwirklichung unter diesen erschwerten Bedingungen ermöglichen.“¹⁴⁵

Schülerzentrierter Unterricht ist ein Sammelbegriff, unter dem unterschiedliche Unterrichtsansätze zusammengefasst werden, deren

¹⁴⁵ Vgl. Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 5

gemeinsames Merkmal darin besteht, den SchülerInnen zunehmend Mit- und Selbstbestimmung in der Gestaltung von Unterrichts- und Lernprozessen zu ermöglichen.

Unterrichten wird als eine Lernförderung aufgefasst, der die Merkmale des Verstehens, der Wertschätzung und der Echtheit zugrunde liegen und in der der Lehrer die Aufgabe hat, den SchülerInnen zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung zu verhelfen.¹⁴⁶

Schülerzentrierte Unterrichtsmodelle versuchen, Selbständerungsprozesse in die Wege zu leiten. Ein offenes Auseinandersetzen mit dem eigenen Erleben soll ermöglicht werden. Achtung, Rücksichtnahme, einführendes und nicht wertendes Verstehen, Echtheit und Selbstkongruenz sowie fördernde, nicht direktive Einzeltätigkeiten werden im Unterricht vermittelt.

Der rein schülerzentrierte Ansatz berücksichtigt zwar die emotionale Dimension, bietet jedoch wenig konkrete Hilfen für die Unterrichtsgestaltung bei verhaltensauffälligen Schülern an.

Strukturierte Lernansätze betonen dagegen eine Notwendigkeit lehrergesteuerter Massnahmen, in denen Unterrichtsplanung und -durchführung spezifisch an die unterschiedlichen Bedingungen des einzelnen Schülers angepasst sind. Allerdings tritt hier die sozial-emotionale Dimension in den Hintergrund. Mit Hilfe gezielter Interventionen wie Vertragschliessen, systematisches Bekräftigen, Reizkontrolle und Raum- und Materialstrukturierung wird versucht, positive Verhaltensziele an die Stelle von Erziehungsschwierigkeiten treten zu lassen.¹⁴⁷ Die technische Komponente der Unterrichtsgestaltung wird hier stärker berücksichtigt.

Um sowohl der Erziehung zur Selbstbestimmung als auch der Integration erziehungsschwieriger SchülerInnen gerecht zu werden, müssen die Methoden des schülerzentrierten und des strukturierten Unterrichts verknüpft werden.

Um beide Dimensionen gleichzeitig zu berücksichtigen, ist es notwendig, die Aspekte des schülerzentrierten und des strukturierte Unterrichts miteinander zu verknüpfen.

Die Vermittlung von Wissen soll zugunsten von Lernen ersetzt werden, weil in der sich ständig verändernden Welt die Fähigkeit zu lernen wichtiger ist als die reine Aneignung von Faktenwissen. Stein und Faas beschreiben den Prozess, in dem das Lernen gelernt wird,

¹⁴⁶ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 131

¹⁴⁷ Vgl. Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 83

als das sozial wertvollste Lernverhalten in einer unübersichtlichen Moderne.¹⁴⁸ Reines Faktensammeln hat kein Bezug zu den Lebenshintergründen der SchülerInnen und bezieht weder ihre Gefühle noch ihre persönlichen Bedeutungszusammenhänge ein.

Signifikantes Lernen dagegen ist ein durchdringendes Lernen, das selbst initiiert ist, auf persönlichen Erfahrungen beruht und somit für die SchülerInnen bedeutungsvoll ist.

Die Aufgabe der LehrerInnen besteht also im Fördern von Lernprozessen. Der traditionelle statische Wissensbegriff muss durch einen dynamischen, prozessualen Begriff von Wissen ersetzt werden. Um signifikantes Lernen zu ermöglichen, müssen Bedingungen gegeben sein, die auch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Therapie darstellen:¹⁴⁹

- LehrerInnen müssen für ihre Einstellungen, Haltungen und inneren Gefühle zugänglich sein.
- Sie müssen ihren SchülerInnen Wertschätzung entgegenbringen, deren Gefühle und Meinungen akzeptieren und ihre Einzigartigkeit als einen positiven Wert ansehen.
- Signifikantes Lernen kann nur verwirklicht werden, wenn LehrerInnen die Fähigkeit besitzen, sich in das Erleben ihrer SchülerInnen einzufühlen und einzudenken.

Freie Arbeit

Im Rahmen der Freien Arbeit wird den SchülerInnen ein Angebot von Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, aus dem sie Aktivitäten frei auswählen können.

So wird es den SchülerInnen ermöglicht, eigene Entscheidungen zu treffen. Der Raum, in dem diese freien Entscheidungen gewährt werden, kann dabei unterschiedlich weit gefasst sein und reicht von Konzeptionen, die in der Freien Arbeit ausschliesslich freie Angebote vorsehen bis hin zu solchen, bei denen sich die Möglichkeiten der eigenen Entscheidung auf die Einteilung der für die Bearbeitung von Pflichtaufgaben zur Verfügung stehenden Zeit beziehen.

Freie Arbeit ist eine Unterrichtszeit, während der den SchülerInnen freigestellt wird, entweder selbstverantwortlich an einem mehr oder

¹⁴⁸ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 132

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 132

weniger inhaltlich vorgegebenen Gegenstand oder selbstbestimmt an inhaltlich völlig frei wählbaren Aufgaben zu arbeiten.

Es kommt auf eine ausgewogene Balance der beiden Konzeptionen an, da die Motivation, die freie Zeit zum Lernen zu nutzen, bei den SchülerInnen liegt und die Möglichkeit der inhaltlich freien Auswahl somit nicht unmotivierten SchülerInnen entgegenkommt.¹⁵⁰

Stein und Fass stellen drei Varianten Freier Arbeit vor, die einen unterschiedlichen Grad an Öffnung aufweisen:¹⁵¹

1. In der 'offenen Lernumgebung' können die SchülerInnen unter Berücksichtigung gemeinsam vereinbarter Regeln ihre Tätigkeit frei wählen und hierbei die vorhandenen Ressourcen nutzen.
2. Die Variante der 'Lerntheke' ist dagegen auf die Arbeit in einem bestimmten Fach, einem Themenbereich oder an sozialorientierten Schwerpunkten eingeschränkt.
3. Der 'Lernzirkel' ist insofern nur begrenzt geöffnet, als Thema, einzelne Aufgaben, mögliche Sozialformen und die zur Verfügung stehende Zeit weitgehend festgelegt sind. Die SchülerInnen können aus einem Angebot an Aufgaben eine Auswahl vornehmen, die Reihenfolge der Bearbeitung und die dafür verwendete Zeit selbst bestimmen.

Damit nimmt der Lernzirkel eine vermittelnde Position zwischen eher offenem und stärker geschlossenem Unterricht ein. Innerhalb eines vorgegebenen thematischen Rahmens soll selbständiges Lernen, die Einflussnahme auf Ziele und Inhalte sowie die Entwicklung eigener Fragestellungen und deren Bearbeitung ermöglicht werden.

Lernzirkel zielen auf eine Differenzierung des Unterrichts und lassen sich durch vier Ablaufphasen beschreiben:¹⁵²

1. Die Strukturierungsphase bietet den SchülerInnen einen Einblick .
2. In der Wahlphase wird durch die Erläuterung der einzelnen Stationen eine begründete Wahl der ersten Station ermöglicht.
3. In der Arbeitsphase werden einzelne Aufgaben alleine, mit einem Partner oder in Gruppen bearbeitet. Ein Wechsel der Stationen nach einem individuellen Rhythmus soll dabei möglich sein.

¹⁵⁰ Nach meinem Verständnis ist Freie Arbeit eine Kombination aus thematisch festgelegter Wochenplanarbeit und Unterrichtszeit, in der auch inhaltlich frei gewählt werden kann.

¹⁵¹ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999) Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.177

¹⁵² Vgl. ebd., S.185

4. In der Schlussphase werden die Ergebnisse vorgestellt, um die Arbeit in der Gruppe zu reflektieren.

Tages- und Wochenpläne sind ein wichtiges Hilfsmittel der Organisation, Planung und Überprüfung der Arbeit in offenen Lernsituationen.

Tagespläne enthalten die für einen Schultag vorgesehenen Aufgaben und Inhalte, wobei ein Wechsel zwischen verbindlichen und freien Lernzeiten möglich ist.

Wochenpläne enthalten Aufgaben, deren Bearbeitung sich über eine Woche oder über mehrere Stunden erstreckt. Sie sind für selbstverantwortetes Lernen vorgesehen und enthalten sowohl festgelegte Pflichtaufgaben als auch offene Elemente.

Besonders in heterogenen Lerngruppen kann der Einsatz von Tages- und Wochenplänen Differenzierung ermöglichen. Mit den SchülerInnen können individuelle Pläne erstellt werden, so dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie individuelle Ziele stärker berücksichtigt werden. Dadurch ist es möglich, Über- und Unterforderung als situationsbedingte Quellen für Erziehungsschwierigkeiten zu vermeiden.

Im Idealfall können die SchülerInnen in Absprache mit den LehrerInnen ihre Pläne selbst erstellen. Auf jeden Fall sollte beim Einsatz von Tages- und Wochenplänen auf Mitbestimmung und Selbstverantwortung der SchülerInnen geachtet werden.

Projektorientierter Unterricht

Der Projektgedanke ist in Auseinandersetzung mit der Kritik an einem Bildungssystem entstanden, das die Schule zu sehr vom Leben, von der Erfahrung und der Erziehung trennt, die Aktivität der SchülerInnen im Lernprozess verhindert und eine zu starke Betonung auf das Gedächtniswissen legt.

Goetze und Neukäter weisen darauf hin, dass die Erfahrungen und Fähigkeiten der SchülerInnen den Ausgangspunkt für das weitere Lernen darstellen sollten.¹⁵³

Die Berücksichtigung der Individualität, freie Aktivitäten und das Lernen aus Erfahrung sind die Grundprinzipien der Projektarbeit, die

¹⁵³ Vgl. Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 104

durch ein ganzheitliches planvolles Handeln bestimmt ist, das in einer sozialen Umgebung stattfindet.

Das Entscheidende am projektorientierten Unterricht ist es, die Umwelt der SchülerInnen in die Schule einzubeziehen, und nicht nur das in der Schule Gelernte in der Praxis anzuwenden und zu üben. Der fächerverbindende Ansatz von Perterßen weitet die praktischen Tätigkeiten auf alle geistigen Tätigkeiten aus.

„Fächerverbindender Unterricht hebt den Fachunterricht zeitweise in der Art auf, dass er dessen Vorteile zu bewahren, dessen Nachteile zu überwinden trachtet. Er ist als themenzentrierter integrativer Unterricht angelegt, an dem mehrere Fächer gleichwertig beteiligt sind.“¹⁵⁴

Durch projektorientierten Unterricht soll ein Lernen ermöglicht werden, das Interesse weckt, indem ein Thema intensiv und ganzheitlich bearbeitet wird. Alle Sinne der SchülerInnen werden angesprochen und ihre geistigen, emotionalen und handwerklichen Fähigkeiten gefordert. Probleme werden nicht vorgegeben, sondern von den SchülerInnen selbst entdeckt. Auf diese Weise wird selbständiges Lernen über den gesamten Prozess hin gewährleistet.

Durch das gemeinsame Lösen von Problemen wird die in der Regel vorherrschende Konkurrenz zwischen den SchülerInnen überwunden.

Projektorientierter Unterricht ist also durch Konzentration, Ganzheitlichkeit und Problemhaltigkeit gekennzeichnet. Dadurch spricht er die SchülerInnen stark an und motiviert sie zum nachhaltigen Lernen. Projektorientierter Unterricht fördert die SchülerInnen in ihrer gesamten Persönlichkeit, führt sie an die gegenwärtige Wirklichkeit heran und bereitet die Heranwachsenden auf die zukünftige Lebenspraxis vor.

¹⁵⁴ Peterßen, W. (2000): Fächerverbundender Unterricht, S. 79.

Perterßen weist ausdrücklich darauf hin, dass fächerverbindender Unterricht keinesfalls mit fächerübergreifendem Unterricht verwechselt werden darf, weil durch fächerübergreifenden Unterricht lediglich versucht wird, die Nachteile für das Lernen aufzuheben, die durch das Lernen von isolierten Bruchstücken aufgrund der zeitlichen und inhaltlichen Zerstückelung der Fächer auftreten.

4.4.4 Kooperative Verhaltensmodifikation nach Redlich und Schley

Das Modell der Kooperativen Verhaltensmodifikation von Redlich und Schley hat die Veränderung der Lehrer-Schüler-Interaktion zum Ziel. Es versteht sich als ein Modell zur Bewältigung der im Unterricht auftretenden Probleme.

Erziehung und Unterricht werden als eine unablässige Folge von Problemlösungsprozessen verstanden, in denen die Diskrepanzen zwischen einem gegebenen und einem angestrebten Zustand sowohl im fachlichen als auch im sozial-emotionalen Bereich liegen können.¹⁵⁵

Diskrepanzen im fachlichen Bereich äussern sich dadurch, dass bestimmte Lernziele nicht erreicht werden. Probleme im sozial-emotionalen Bereich können bestehen, wenn erwünschtes Verhalten ausbleibt und stattdessen ein nicht vertretbares Verhalten auftritt.

Dem Konzept der Kooperativen Verhaltensmodifikation liegt eine systemische Sicht zugrunde.¹⁵⁶ Die Schulklasse wird als ein System menschlicher Beziehungen gesehen, die in wechselseitiger Abhängigkeit stehen. Das Konzept soll LehrerInnen methodische Problemlösestrategien bieten.

Im Rahmen der Kooperativen Verhaltensmodifikation erweitern Redlich und Schley den Ansatz der Klassischen Verhaltensmodifikation um die drei Elemente Selbstbewertungskonzept, Kooperationsmodell und Handlungsstrategie.¹⁵⁷

Ausgehend von der Kritik an der Klassischen Verhaltensmodifikation, in deren Rahmen zu viele dem Schüler kaum durchschaubare Fremdsteuerungsprozesse vorgesehen sind, Beziehungsaspekte zu wenig berücksichtigt werden und eine systematische Handlungsstruktur fehlt, ist diese Erweiterung für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen durchaus sinnvoll.

Die Klassische Verhaltensmodifikation

Das Lernen durch Beobachtung (Modelllernen) und das Verstärkungslernen (instrumentelles Lernen) bilden die Grundlagen für die Klassische Verhaltensmodifikation, auf der die anderen Kompo-

¹⁵⁵ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 141

¹⁵⁶ Vgl. Redlich, A. / Schley, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht

¹⁵⁷ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen, S. 142

ten aufbauen. Die Interventionsmethoden lassen sich auf die Grundregel zurückführen, unerwünschtes Verhalten zu ignorieren und erwünschtes Verhalten zu belohnen. Borchert unterscheidet ein fünfschrittiges Ablaufschema verhaltensmodifikatorischer Massnahmen im Unterricht:¹⁵⁸

- **Problemdefinition:** zunächst geht es darum, das unerwünschte Verhalten mit den Informationen, in denen das abweichende Verhalten gezeigt wird, in einer Problemdefinition zu beschreiben. Die genaue Beachtung der Situationen, in denen unerwünschtes Verhalten gezeigt wird, ist wichtig, um Ursachenzusammenhänge zu finden und Verstärker wirksam einsetzen zu können. Um die Selbsteinschätzung und die Selbstkontrolle des Schülers beurteilen zu können, sind allerdings auch die Verhaltensweisen zu beachten, die dem abweichenden Verhalten gegenüberstehen. Der betroffene Schüler sollte bei der Bestimmung des behandlungsbedürftigen Problems einbezogen werden, um gemeinsam und offen an Veränderungen des Verhaltens zu arbeiten.
- **Ist-Analyse:** Um die im Zusammenhang mit auffälligem Verhalten bedeutsamen Daten zu sammeln, wird im zweiten Schritt eine systematische Verhaltensbeobachtung mit Hilfe von Zeit- und Ereignisstichproben durchgeführt und ausgewertet, anhand derer Interventionsziele und Interventionsmassnahmen formuliert werden. Die Beobachtung der Häufigkeit, der Dauer und der Intensität sowohl des unerwünschten als auch des erwünschten Verhaltens sind dabei von gleicher Wichtigkeit, um eine möglichst genaue Ermittlung der Verstärker vorzunehmen, die das Auftreten abweichenden Verhaltens fördern. Um ein Verhalten möglichst objektiv beschreiben zu können, ist eine klare und genaue Operationalisierung der Begriffe notwendig, mit denen man es beschreibt.
- **Lernzielformulierung:** Bei der Soll-Analyse werden Ziele der Intervention festgelegt, die sich sowohl auf die Verhaltensweisen beziehen, die abgebaut werden sollen als auch auf die, die es aufzubauen gilt. Hillenbrand weist darauf hin, dass die Verhal-

¹⁵⁸ Vgl. Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen, S. 20

tensziele operational beschrieben sein müssen, um zwischen allen Beteiligten eine Einigkeit herstellen zu können.¹⁵⁹

- **Auswahl der Intervention:** Um die Motivation des betroffenen Kindes zu erhöhen, empfiehlt es sich, bei der Planung der Interventionsmassnahmen an den Stärken anzusetzen. Die Auswahl der Massnahmen erfolgt auf der Grundlage der Verhaltensanalyse und der festgelegten Interventionsziele. Eine ständige Verhaltensbeobachtung spielt bei der Durchführung der Verhaltensmodifikation eine wichtige Rolle, um bei einem negativen Verlauf frühzeitig eingreifen zu können.
- **Evaluation:** Ob die Durchführung der Interventionsmassnahmen zu dem erwünschten Erfolg führt, muss durch ständige Verwendung der Beurteilungs- und Beobachtungsdaten kontrolliert werden. Ist das nicht der Fall, muss die Eignung der gewählten Massnahmen hinterfragt werden, um entweder eine andere Zielsetzung zu formulieren oder um die Auswahl und die Durchführung der Interventionsmassnahmen zu verändern.

Das Selbstbewertungskonzept

Stein und Faas weisen auf die Notwendigkeit einer Verlagerung von Fremdsteuerung auf Selbststeuerung hin, da pädagogische Zielsetzungen auf die Selbststeuerungsfähigkeit des Schülers hinauslaufen. Es soll also gezielt trainiert werden, Ergebnisse eigener Verhaltensweisen bezüglich der gesetzten Ziele auszuwerten. Die Selbstbewertung stellt bei den Auswertungsprozessen ein besonders wichtiges Element dar, weil in diesem Begriff sowohl selbstverstärkende als auch rückmeldende Elemente eingehen und menschliches Verhalten im wesentlichen dadurch gekennzeichnet ist, dass es durch Selbstbewertung gesteuert wird.¹⁶⁰

Eine Verknüpfung zu der Problematik 'Verhaltensauffälligkeit' wird dadurch hergestellt, dass eine realitätsgerechte Selbstbewertung zu einer Überwindung von Erziehungsschwierigkeiten in der Schulklasse führen soll.

Der Prozess der Selbstbewertung erfolgt nach einem Schema in fünf Schritten, welches sich von dem Ablaufschema der Klassischen Ver-

¹⁵⁹ Vgl. Hillenbrand, C. (1999): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen, S. 86

¹⁶⁰ Vgl. Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 72

haltensmodifikation bezüglich des Fremd- bzw. Selbststeuerungsaspektes deutlich unterscheidet:¹⁶¹

- die Zielbestimmung,
- die Zieloperationalisierung durch die Beschreibung derjenigen Verhaltensweisen, welche die Zielerreichung ermöglichen,
- die Selbstbeobachtung als möglichst objektive Beobachtung des eigenen Verhaltens,
- die Selbstbewertung durch einen Vergleich des tatsächlichen Verhaltens mit dem Zielverhalten, wodurch eine Korrektur von Verhaltensweisen ermöglicht wird und
- die Erfolgsbeurteilung, ob das Ziel wirklich erreicht ist.

Auf Fremdverstärkung wird zwar nicht völlig verzichtet werden, sie wird aber weitgehend durch Selbstbewertung ersetzt. Dies geschieht mit dem Ziel, die Selbststeuerungsfähigkeit des Schülers aufzubauen. Da die Kooperative Verhaltensmodifikation auf das Einüben einer realistischen Selbstbewertung hinausläuft, um Verhaltensprobleme zu lösen, stellen die fünf Schritte des Ablaufschemas zugleich die Basis für das Kooperationsmodell dar.

Das Kooperationsmodell

Da die Autoren Problemlösung in sozialen Gruppen als einen kooperativen Prozess verstehen, sehen sie in dem Verständigungsprozess aller Beteiligten, dem das systemische Verständnis zugrunde liegt, die einzige Möglichkeit, flexibel mit Problemen umzugehen. Sind die Probleme von den Betroffenen alleine nicht zu lösen, besteht die Möglichkeit, einen aussenstehenden Berater einzubeziehen, der zwar auch Teil des Systems wird, zu den SchülerInnen jedoch nur gelegentlich direkt Kontakt aufnimmt.

„Im Kooperationsprozeß haben alle Beteiligten je spezifische Kompetenzen, die in den gemeinsamen Prozess eingebracht werden sollen: So gelten Schüler als >Selbststeuerungsfachmänner<, Lehrer als >Feldfachmänner< und Berater als >Modellfachmänner<. Eine Mißachtung und Verletzung dieser Komponenten durch andere würde zu einer Beeinträchtigung des Kommunikationsprozesses

¹⁶¹ Vgl. Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 72

führen.“¹⁶²

Es sollte bedacht werden, dass die zentrale Position der Kommunikation zwischen allen Beteiligten und die gemeinsame Veränderung der Problembedingungen im kooperativen Prozess von allen Beteiligten hohe kommunikative Kompetenzen erfordern. Die Problemlösung setzt sowohl eine optimale Vermittlung von Sachinhalten als auch einen Austausch von Gefühlen voraus, die den Kooperationsprozess beeinflussen und die es aufzuarbeiten gilt.

Aus diesem Grund werden die schülerzentrierten Ideen von den Autoren im Hinblick auf den optimalen Austauschprozess innerhalb der kooperativen Verhaltensmodifikation verengt und folgendermaßen systematisiert:¹⁶³

- die Verständnis-Komponente: Bemühen des Empfängers, die Botschaft in Bezug auf Sachinhalte und Gefühle zu verstehen
- die Stellungnahme-Komponente: aktive Stellungnahme zur Botschaft (Feedback)
- die Informationskomponente: Informationen verständlich äussern und über Gefühle offen reden

Die Handlungsstrategie

Die technische Komponente der kooperativen Verhaltensmodifikation wird durch eine Handlungsstrategie berücksichtigt, die drei Handlungsschritte beinhaltet, die sich jeweils aus drei Teilschritten zusammensetzen:¹⁶⁴

Kooperative Diagnose sozialen Verhaltens:

- Der Lehrer erfasst eine möglichst genaue und verständliche Beschreibung des Problems und versucht, Hinweisreize und Verstärker zu bestimmen.
- Durch die Befragung der Schüler danach, was sie in bezug auf den Unterricht, auf die Mitschüler, auf den Lehrer und an sich selbst stört, wird die Schülersicht erfasst.

¹⁶² Stein, R. / Faas, A. (1999): Verhaltensstörungen im Unterricht, S. 142

¹⁶³ Vgl. Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 74

¹⁶⁴ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Verhaltensstörungen im Unterricht, S. 143ff

- Die Entwicklung eines gemeinsamen Bedingungsmodells durch den Vergleich der Sichtweisen und Entwicklung eines Bedingungsmodells durch Lehrer und Berater, das die Sichtweisen aller Beteiligten berücksichtigt und verständlich formuliert, um es mit den SchülerInnen besprechen zu können.

Kooperative Planung der Intervention:

- die gemeinsame Zielbestimmung unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Einzelnen, die Bestimmung von Teilzielen und Operationalisierung durch Lehrer und Berater, die bei fehlender Zustimmung der SchülerInnen zu ändern sind,
- die gemeinsame Planung konkreter Methoden und Massnahmen, die den Teilzielen zugeordnet werden und
- das Festlegen der Schritte, der in bestimmten Zeitabschnitten zu erreichenden Zielwerte und der Formen der Kontrolle, die Selbstbewertungen ermöglicht

Kooperative Intervention:

- Vorstellen der Planung durch den Lehrer, wobei Anregungen und Veränderungsvorschläge der SchülerInnen zu berücksichtigen sind und die gemeinsame Umsetzung der Planung
- Ausblenden der Intervention bei Erreichen des Ziels
- abschliessende gemeinsame Bewertung des gesamten Projekts

Der Vorteil dieser Strukturierungshilfe liegt darin, dass die Abfolge der Handlungsschritte und der einzelnen Teilschritte nicht starr eingehalten werden muss, sondern durch die Beteiligten an den Einzelfall angepasst werden kann.¹⁶⁵

Da es schwierig ist, alle Problembedingungen sofort zu erfassen und während des gesamten Prozesses Korrekturen erforderlich sein können, können durch die flexible Beziehung der Handlungs- und Teilschritte mit ihrer wechselseitigen Steuerung zueinander im Verlauf des Problemlösungsprozesses immer wieder neue Einsichten gewonnen werden. Diagnose und Planung haben einen vorläufigen Charakter und sind veränderbar.

Problematisch erscheint bei dem Modell der Kooperativen Verhaltensmodifikation, dass der affektive Bereich dem kognitiven und verhaltensbezogenen Bereich gleichgeordnet ist.

¹⁶⁵ Vgl. Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 75

„Die therapeutische Praxis lehrt, daß die Thematisierung der Beziehungsebene [...] oft einen mühsam konstruierten Damm emotionaler Probleme des einzelnen oder der Gruppe zum Einsturz bringt, so daß anschließend kaum noch an zielgerichtetes Arbeiten zu denken ist. Entweder bleibt der Interventionsplan oder der Klient auf der Strecke.“¹⁶⁶

Ein elektisches Vorgehen, wie es die Kooperative Verhaltensmodifikation darstellt, ist aufgrund der oben genannten Vorteile dennoch zu rechtfertigen, wenn man sich nur der Grenzen der eigenen Pläne und Handlungen bewusst bleibt.

Das Problem und nicht der einzelne Schüler steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Das Konzept geht von der Annahme aus, dass verhaltensauffällige SchülerInnen nur dann besonders auffallen und zu Symptomträgern werden, wenn es in ihrer Bezugsgruppe zu problematischen Interaktionen und Kommunikationsstörungen kommt.¹⁶⁷

Die Tatsache, dass Probleme im Unterricht gemeinsam bearbeitet werden, kommt dem integrativen Aspekt entgegen.

4.4.5 Differenzierte Leistungsmessung und -beurteilung in Integrationsklassen

Die Forderung nach einer stärkeren Vermittlung von Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz und den entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht muss mit einer veränderten Leistungsbeurteilung einhergehen. Leistungsmessung kann nicht länger auf schriftliche und mündliche Überprüfungen im kognitiven Bereich reduziert werden.

„Diese tradierte Verengung des Lern- und Leitungsbegriffs ist vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion über zukunftsgerechte Schlüsselqualifikationen längst obsolet geworden. Nötig ist stattdessen eine nachdrückliche Erweiterung des Diagnoseverfahrens sowie eine entsprechende Veränderung des konkreten Instrumentariums, mit dem die fachlichen und überfachlichen Leistungen der

¹⁶⁶ Goetze, H. / Neukäter, H. (1994): Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen, S. 76

¹⁶⁷ Vgl. Stein, R. / Faas, A. (1999): Verhaltensstörungen im Unterricht, S. 145

SchülerInnen erfasst und beurteilt werden.“¹⁶⁸

Es sollte nicht übersehen werden, dass das herkömmliche Ziffernzensurensystem sowohl guten als auch schlechten SchülerInnen schadet. So können besonders die gute SchülerInnen von LehrerInnen in ihrem Lernfortschritt gebremst werden, weil sie nicht genügend angespornt werden.

Werden in einem integrativen Unterricht Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsstufen angeboten, empfiehlt es sich, die Aufgaben dem Schwierigkeitsgrad nach zu kennzeichnen und den einzelnen SchülerInnen Empfehlungen zu geben, mit welchen Aufgaben sie beginnen sollten, um am Ende einer Woche einen sichtbaren Lernerfolg zu haben. Die Auswahl der Aufgaben bleibt allerdings den SchülerInnen selbst überlassen.

Werden von SchülerInnen wiederholt Aufgaben ausgewählt, die nicht ihrer Leistungsfähigkeit entsprechen, dann können das hilfreiche Signale sein, um mit ihnen über die Ursachen des Ausweichens zu sprechen. Dadurch können SchülerInnen von Beginn an lernen, sich und andere im Gespräch richtig einzuschätzen.

Fragen, die am Ende einer Woche im Stuhlkreis gemeinsam geklärt werden, können sich auf das beziehen, was in der Woche gelernt wurde, welche Aufgaben noch nicht fertiggestellt wurden oder was noch gemeinsam geübt werden sollte.

SchülerInnen lernen, unterschiedliche Maßstäbe zu akzeptieren, wenn sie sich gegenseitig ihre Arbeiten zeigen und selbst einschätzen, ob sie ihr Bestes gegeben haben oder oberflächlich und ungenau gearbeitet haben.¹⁶⁹

Darüber hinaus lernen sie, sich auf unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe einzustellen. Eine Leistung eines Kindes, für die es sich sehr angestrengt hat, kann dagegen für ein anderes Kind eine Kleinigkeit sein, für die es keine besondere Würdigung verdient.

„Nur in einer solchen Atmosphäre der gegenseitigen offenen Einschätzung und der solidarischen Kritik kann ein Lernklima entstehen, in dem die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen von Kindern in der Gemeinschaft akzeptiert werden.“¹⁷⁰

¹⁶⁸ Klippert, H. (2000): Pädagogische Schulentwicklung, S. 168

¹⁶⁹ Vgl. Schöler, J. (1999): Integrative Schule - Integrativer Unterricht, S. 245

¹⁷⁰ ebd., S. 245

Integrativer Unterricht braucht ein Lernklima gegenseitigen Vertrauens.

Eltern sollten die Fehler ihrer Kinder nicht verbessern, da Fehler einerseits ein Beweis für Lernfortschritte sind, andererseits für LehrerInnen dadurch nicht ersichtlich ist, was die Kinder noch nicht verstanden haben. Anstatt zu versuchen, Fehler aus Angst vor schlechten Zensuren zu verstecken, müssen Kinder offen zu den eigenen Fehlern stehen.

Kinder müssen noch nicht unter den Bedingungen des Arbeitslebens beweisen, was sie alles können, sondern gehen in die Schule, um das zu lernen, was sie noch nicht können.

In einer Klasse mit Ziffernzensuren werden die Leistungen der einzelnen SchülerInnen mit denen der anderen verglichen. Individuelle Lernvoraussetzungen und ganz besonders große Lernfortschritte sind mit Ziffernzensuren schlecht auszudrücken.

4.4.6 Förderdiagnostik in Form kooperativer Lernbegleitung

Die systemisch-konstruktivistische Perspektive hat Auswirkungen auf unser Verstehen von und unserem Umgang mit SchülerInnen mit Lern-, Leistungs- und Erziehungsschwierigkeiten. Bezogen auf diagnostisches Handeln bedeutet das, dass eine objektive Beschreibung bzw. Diagnostizierung einer Erziehungsschwierigkeit oder eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht möglich ist.

Beschreibungen von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten sind immer Konstruktionen, die in einem interaktiven Prozess zwischen einem Beobachter und dem Kind gebildet werden. Diese sind abhängig von gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Normen und Regeln sowie den Vorerfahrungen und Verständniszugängen, den Untersuchungsmethoden und -instrumenten des Beobachters.

Wenn aus der konstruktivistischen Perspektive eine objektive Diagnostik nicht möglich ist, dann kann es auch nicht die „richtige“ oder die „wahre“ Förderung geben.¹⁷¹

Handlungsleitend ist nicht die Suche nach Wahrheit oder Objektivität, sondern vielmehr die Entwicklung und Gestaltung sinnvoller Konstruktionen von Wirklichkeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich Wirklichkeiten in einem gemeinsamen Interaktionsraum bilden, in

¹⁷¹ Vgl. Mutzeck, W. (1998): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen, S. 98

dem die Personen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen.

Pädagogische Förderung ist demnach der Versuch, komplexe Systeme zu animieren, die nach einer eigenen Logik operieren. So stehen im Prozess der kooperativen Lernbegleitung die pädagogische Beobachtung, die Hypothesenbildung und die pädagogische Förderung in einer zirkulären Beziehung zueinander.

Nach Mutzeck umfasst das Konzept der kooperativen Lernbegleitung einen fünfschrittigen Stufenplan, der aus der Vorstellungskonferenz, einer Informationsphase, der Förderkonferenz, der Umsetzung des Förderplans und der prozessbegleitenden Reflexion der Förderung besteht. Der Prozess der kooperativen Lernbegleitung erfolgt nach dem 'Zwei-Pädagogen-Prinzip', bestehend StammgruppenlehrerIn und SonderpädagogIn, die sich zu Beginn zu einer intensiven Zusammenarbeit bereiterklären.¹⁷²

1. Vorstellungskonferenz

Das Kind wird in einer 90-minütigen Gruppenkonferenz vorgestellt, an der alle gegenwärtigen LehrerInnen der Schule, die früheren BetreuungslehrerInnen sowie SchulpsychologIn oder SozialpädagogIn, sofern sie bisher beteiligt waren, teilnehmen. Durch die Teilnahme aller bisher Beteiligten soll die Lern- und Entwicklungsbiographie des Kindes besprochen werden.

In einem anschließenden Brainstorming werden Ideen, Hypothesen und Anregungen für eine mögliche Verbesserung der Lern- und Entwicklungsbedingungen gesammelt, die als Grundlage für ein kooperatives Arbeitssetting dienen, in dem an der Konstruktion von lern- und entwicklungsfördernden Bedingungen für das Kind gearbeitet wird.

2. Informationsphase

In der Informationsphase werden die gesammelten Verbesserungsvorschläge aus der Vorstellungskonferenz ausgewertet, um das weitere Vorgehen zu planen.

Folgende Schritte sind nach Mutzeck dabei möglich:

¹⁷² Vgl. Mutzeck, W. (1998): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen, S. 101

- In Unterrichtsbeobachtungen können die Beziehungen zwischen den LehrerInnen und dem Kind sowie die Beziehungen zwischen dem Kind und der Klasse erfasst werden.
- Wenn es erforderlich ist, können Gespräche mit externen Beteiligten zur Unterstützung geführt werden.
- Um genauere Informationen für die Kind-Umfeld-Analyse können Gespräche mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen geführt werden.
- Durch Gespräche mit dem Kind wird es aktiv in den Förderungsprozess mit einbezogen.
- Um spezielle förderdiagnostische Informationen zu gewinnen, können unterschiedliche Testverfahren und Sceenings herangezogen werden.
- Gegebenenfalls müssen spezielle medizinische Untersuchungen durchgeführt werden.

Um nicht der Gefahr einer Stigmatisierung zu unterliegen, sollten sich die Beteiligten bei jeder der vorgestellten Möglichkeiten fragen, wie notwendig eine gewählte Möglichkeit für die pädagogisch-therapeutische Arbeit ist, und welche ‚unerwünschten Nebenwirkungen‘ mit ihr einhergehen könnte.

3. Vorbereitung der Förderkonferenz

StammgruppenlehrerIn, SonderpädagogIn und alle an dem Prozess Beteiligten tauschen sich regelmässig über ihre Beobachtungen und Informationen aus, um eine Orientierung für die Verbesserung der Entwicklungs- und Lernbedingungen des Kindes oder der Klasse zu erhalten. Entscheidend dabei ist, dass die ganzheitliche kindliche Umwelt bis hin zur Elternarbeit und der Gestaltung des Freizeitbereiches berücksichtigt wird.

Alle Ergebnisse werden schriftlich festgehalten und den LehrerInnen der Stammgruppe zur Vorbereitung der Förderkonferenz übermittelt.

4. Förderkonferenz

An der Förderkonferenz nehmen alle LehrerInnen der Stammgruppe und gegebenenfalls auch die externen Beteiligten teil, um gemeinsam zu überlegen, wie die Lern- und Entwicklungsbedingungen des Kindes sowohl im Kontext seiner Stammgruppe als auch in seiner

ausserschulischen Umgebung zu verbessern sein könnten. Alle an dem Prozess der kooperativen Lernbegleitung Beteiligten werden über die entwickelten Maßnahmen informiert, um gemeinsam zu überlegen, wie jeder Einzelne im Unterricht in der Interaktion mit dem Kind auf die Fördermaßnahmen eingehen kann und welche Veränderungen dafür notwendig sind.

5. Umsetzung und prozessbegleitende Reflexion

Die konkrete Umsetzung der Fördermassnahmen im Unterricht wird prozessbegleitend von allen am Prozess Beteiligten regelmässig reflektiert, um zu evaluieren, ob die ausgewählten Maßnahmen greifen und sie gegebenenfalls zu verändern.

Aus der veränderten Sichtweise von einer Status- bzw. Platzierungsdiagnostik hin zu einer Förder- bzw. Prozessdiagnostik ergeben sich veränderte Aspekte hinsichtlich der Gutachtenerstellung, die das Aufgabenfeld der Beratung sonder- und heilpädagogischer Arbeit bedeutsamer als bisher werden lässt, um allen im pädagogischen Feld tätigen Personen Hilfestellungen und Unterstützung zu bieten. Folgende Arten von Gutachten lassen sich nach Bundschuh unterscheiden:¹⁷³

- Das Beratungsgutachten dient der Erfassung der Problemstellung und der Erhebung des individuellen (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs unter dem Aspekt der Beratung von Lehrern und Bezugspersonen.
- Das Förderungsgutachten bezieht sich auf die ganze Person des Kindes mit Berücksichtigung der sozialen, emotionalen und motorischen Bereiche und Prozesse. Das soziale Umfeld als Möglichkeit hindernder Bedingungen wird dabei mit einbezogen. Da es bei dem Fördergutachten nicht um die Klassifikation oder Zuordnung zu bestimmten Bezugsgruppen gehen soll, sondern um die optimale individuelle Förderung eines bestimmten Kindes, müssen Diagnose und Förderung einen einheitlichen Prozess bilden.
- Das Entscheidungsgutachten soll mit der Frage verbunden werden, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder nicht. Die Aufgabe eines Förderteams bestehend aus Pädagogen, Sonderpädagogen, Psychologen, evtl. auch Medizinern ist es,

¹⁷³ Vgl. Bundschuh, K. (2000): Differenzierte Begutachtung und Kompetenzorientierung, S. 322

unter Einbezug der Meinung der Eltern oder naher Bezugspersonen Empfehlungen darüber zu machen, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, welcher Art dieser Förderbedarf sein soll, in welchen Bereichen sonderpädagogische Förderung geleistet werden soll, wie die Förderung durchgeführt werden soll und welcher Lernort bzw. Förderort für den weiteren Schulbesuch der Schülerin oder des Schülers empfohlen werden.

4.4.7 LehrerInnen als BeobachterInnen und TeilnehmerInnen

LehrerInnen müssen lernen, mit der entstandenen Lage in der Post-modernen fertig zu werden. Der professionstypische Zwang, situativ Entscheidungen treffen zu müssen, setzt Theorien und Prämissen voraus, die sich in Handlungsentwürfen niederschlagen müssen.

Das Paradox der fehlenden gesellschaftlichen Absicherung kann nicht länger normativ, unter Verweis auf welche Autorität auch immer gelöst werden, sondern muss als ungelöstes Problem vor sich hingetrieben werden. Dadurch wird es möglich, Handlungsoptionen im Sinne von Alternativen zu erweitern. Um auf den Umgang mit Unsicherheiten in der Praxis vorbereitet zu sein, müssen LehrerInnen wissen, was man über Gesellschaft, Erziehung, Schule und Unterricht wissen kann.

Bildungs- und Lernprozesse sind aus der Perspektive des Beobachters und des Teilnehmers zu organisieren, um über Selbstbeobachtung zu Selbstreflexion zu gelangen.

Erst die Betrachtung und Beschreibung desselben Gegenstandes aus der Teilnehmer- und Beobachterperspektive führt zu einem räumlichen Bild der Wirklichkeit. Durch Mehrperspektivität eröffnet sich uns die Möglichkeit, sehen zu können, was wir vorher nicht sehen konnte.

Anstatt Entscheidungen rückgebunden an Traditionen oder kommunitären Normen zu orientieren, werden ihre normativen Grundlagen transparent und überprüfbar gemacht.

Ein offener Umgang mit Paradoxien bewahrt sowohl vor Dogmatismus als auch vor bloßem Prozeduralismus. Mehrperspektivität öffnet die Augen und eröffnet Möglichkeiten, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu durchschauen, so dass man in der Lage sein kann, am Zeitpunkt entfalteter Professionalität wissen zu können, was man tut, wenn man der einen oder der anderen Option folgt.

5. Fazit

Die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen stellen LehrerInnen vor neue pädagogische Aufgaben. Aufgrund der Unübersichtlichkeit unserer postmodernen Gesellschaft kann das kindliche Bedürfnis nach Orientierung immer schwerer befriedigt werden. Die traditionellen Bezugssysteme sind von der postmodernen Formenvielfalt funktional nicht ersetzt worden.

Erziehen und Unterrichten als Interaktion bedeutet Arbeiten unter unsicheren Bedingungen. Denn lebensweltlich und erkenntnistheoretisch sind die gesellschaftlichen Absicherungen verlorengegangen. Beck sieht in der Fähigkeit, mit Unsicherheiten umgehen zu können, eine biographische und politische Schlüsselqualifikation für die Zukunft.¹⁷⁴ Postmoderne Lebensformen sind durch höchst ambivalente Prozesse gekennzeichnet:

- Die Chancen der Lebensplanung und die Vielfalt der Optionen nimmt zu, aber die Berechenbarkeit der Lebenswege nimmt dagegen ab.
- Die Entscheidungschancen werden grösser, aber es steigt auch der Entscheidungszwang.
- Die Gleichheit in manchen Bereichen wird grösser, dadurch steigt aber auch der Konkurrenzdruck zur sozialen Plazierung und Statussicherung
- Die Individualisierung nimmt zu, aber als Masse verschwindet sie in Standardisierung.
- Die Ausbildung von Autonomie einerseits geht mit verstärkter Anomie andererseits einher.
- In dem Maße, in dem sich alte Strukturen und Umgangsformen auflösen und neue Optionen sich bis zur Kontingenz vervielfachen, wächst das Bedürfnis nach Unterscheidung.
- Die Befreiung aus einem Lebenskorsett erhöht die Möglichkeit des Verlustes sozialer Verortung.
- Gewissheiten gehen verloren, aber das Bedürfnis nach ihnen bleibt.

¹⁷⁴ Vgl. Beck, U. (1986): Risikogesellschaft, S. 101

Schule sollte die funktionale Lücke, welche sich für Kinder und Jugendliche in der Postmoderne ergibt, schliessen: Die Gesellschaft braucht einen pädagogischen Paradigmenwechsel, der psychologische Druck für die neue LehrerInnenrolle ist bereits präsent. Schule muss ihren Erziehungsauftrag auch in einer postmodernen Gesellschaft erfüllen.

Das Bildungssystem muss sich auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen und lenkend eingreifen. Dafür muss der Bildungsapparat unbürokratischer und flexibler werden. Der Staat muss den einzelnen Schulen Freiräume gewähren, damit sie sich adäquat an ihre konkrete Situation anpassen können.

Es gibt verschiedene Motive für die Forderung nach besseren Schulen. So verspricht man sich Vorteile im verschärften internationalen Wettbewerb oder eine Art geistiger Absicherung gegen die Wechselfälle einer unübersichtlichen Postmoderne. Das Bildungssystem und die Pädagogik müssen auf die gesellschaftlichen Veränderungen mit konstruktiven Empfehlungen reagieren.

Im 2. Kapitel ist gezeigt worden, dass die Herausforderung der Postmoderne in zweierlei Hinsicht ernst genommen werden muss: Zum einen muß eine erkenntnistheoretische Anpassung an die Entwicklungen erfolgen, welche die Grundlagen der Pädagogik betrifft, zum anderen ergibt sich für die Pädagogik als Berufsstand ein handlungspraktisches Problem aus den gesellschaftlichen Veränderungen.

Autonomie bedeutet Selbstbestimmung für die einzelne Schule. Sie muss sich ihr Profil erarbeiten, das in Unterrichtszielen und Methodik deutlich wird. Die Entwicklung einer gemeinsamen Vision ist ein wichtiger Lernprozess in zeitgemässen Organisationen. Es gilt, Bilder und Erfahrungen zu einer gemeinsamen Vorstellung der jeweiligen pädagogischen Vision, ihrer Ziele und Methoden zu integrieren. Eine solche Vision realisiert man nicht nach einem einfachen 'Rezept', doch ist ein Vorgehen in dem oben skizzierten Verfahren der pädagogischen Schulentwicklung zu empfehlen, um die langfristig angelegte gemeinsame Entwicklungsarbeit in einem Klima der Offenheit und Klarheit zu orientieren.

Pädagogische Schulentwicklung ist notwendig und vor allem auch sinnvoll, da selektierende Pädagogik an unseren Schulen angesichts der ausgeprägten Belastung vieler Lehrkräfte nur zu unnötigen Mehrbelastungen und Frustrationen führt. Mit Hilfe des Ansatzes der pädagogischen Schulentwicklung wird die Arbeitsökonomie der

Schulen gesteigert. Die in Teams organisierten Lehrkräfte erfahren in ihren Gruppen eine Menge Verstärkung und Inspiration, ohne die eine nachhaltige Veränderung und Verbesserung der Unterrichtsarbeit nicht zu bewerkstelligen ist. Lernen im Team bedeutet, eigene mentale Bilder zurückzustellen und gemeinsam zu denken.

Das systemische Denken hilft uns, Zusammenhänge zu erfassen, statt nur Bruchteile des Ganzen zu betrachten. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, so auf Organisationen einzuwirken, dass diese sinnvolle Veränderungen anstreben.

Aufgrund des zirkulären Verhältnisses von Ursache und Wirkung müssen auffällige Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang der vernetzten Systeme und Subsysteme betrachtet werden. Nur die Erfassung aller konstitutiven Ebenen menschlichen Seins in ihrer wechselseitigen Vernetzung ermöglicht es, kindliche Auffälligkeiten ganzheitlich zu verstehen.

Neue Formen des Lehrens und Lernens, die dem selbstgesteuerten, kooperativen, forschenden und problemlösenden Denken verstärkt Raum geben, sind für die Zukunft unerlässlich. Durch die Zusammenarbeit und das gemeinsame Lösen von Problemen werden SchülerInnen in ihrer sozial-emotionalen Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Sie tragen zudem dazu bei, die wichtigen Schlüsselqualifikationen zu erwerben, die notwendig sein werden, um den Anforderungen eines zukünftigen Arbeitsmarktes gerecht zu werden.

Durch flexible Unterrichtsformen wird sowohl individuelles als auch gruppenbezogenes Arbeiten ermöglicht. Fachbezogene, lehrgangsorientierte Phasen können sich zu eher fächerübergreifenden, schülerbestimmten Projekten erweitern und kurz- und mittelfristigen Arbeiten in der Freiarbeit stehen längerfristige, gemeinsame Vorhaben gegenüber. Zur vorbereiteten Lernumgebung in Klassenzimmern oder Fachstudienräumen passen ausserschulische Lernorte, die längerfristige Tätigkeiten im unstrukturierten, lebensnahen Feld verlangen. Intensives Üben oder zurückgezogenes Nachdenken in der Schule wird genauso berücksichtigt, wie gesellschaftlich relevantes Handeln aus der Energie einer Projektinitiative heraus. Eigenständige Lernwege über Freiarbeit an fundiert kombiniertem Material sind ebenso möglich wie das Nachvollziehen von komplexen, schwierigen Zusammenhängen, die der Lehrer anbietet.

Das Konzept der Verhaltensmodifikation zur Veränderung und Erweiterung des Verhaltensrepertoires, mit dem Ziel eines situationsgemessenen Verhaltens, kommt den Ausgangsbedingungen er-

ziehungsschwieriger Kinder und Jugendlicher in besonderer Weise entgegen. Die Strategien der klassischen Konditionierung, der operanten Konditionierung und dem Modelllernen, die den systematischen Einsatz der Lernprinzipien zur Steigerung der Häufigkeit erwünschter Verhaltensweisen verfolgen, stellen gut geeignete Ansätze dar, um integrativen Unterricht erziehungsschwieriger SchülerInnen zu ermöglichen.¹⁷⁵

Zum einen haben sie sich im professionellen pädagogischen Handeln aufgrund ihrer breit gestreuten Einsatzmöglichkeiten als effizient erwiesen, zum anderen ist die wirksame Steuerung kindlichen Verhaltens im integrativen Unterricht unter Berücksichtigung der Teilnahme erziehungsschwieriger SchülerInnen von besonderer Bedeutung.¹⁷⁶

Der inklusive Ansatz ermöglicht eine neue Wahrnehmung, Anerkennung und Interpretation von Verschiedenheit im Zusammenhang von Behinderung bzw. Nichtbehinderung, im Zusammenhang mit kultureller, sprachlicher, ethnischer und religiöser Vielfalt sowie im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Mustern in Theorie und Praxis. Gleichheit wird nicht länger als Gebot zur Gleichbehandlung interpretiert, sondern Gleichheit wird auf die Lehrinhalte bezogen. Der Bewertungsmaßstab muss sich auf die relativen, individuellen Lernerfolge der einzelnen SchülerInnen beziehen. Weil sich die Bewertung auf die relativen Lernerfolge stützt, wird Heterogenität nicht mehr als Störfaktor betrachtet, sondern als Tatsache akzeptiert und als pädagogische Handlungsgrundlage angenommen.

Der Anspruch der Allgemeinbildungskonzepte erweist sich als ein falscher Universalismus. In einer postmodernen Gesellschaft, die durch Globalisierung und Pluralität gekennzeichnet ist, kann kein material-spezifisiertes Erziehungsziel mehr vorgeben werden. Ziel einer Pädagogik in der Postmoderne ist es, methodische Souveränität und kulturelle Kompetenzen zu vermitteln.

Die konstruktivistische Didaktik ermöglicht autonomes Lernen, weil sie Unterricht als den Versuch versteht, komplexe affektiv-kognitive Systeme anzuregen, die nach ihrer eigenen Logik operieren. Konstruktivistisch wird *Lehren* nicht als Vermittlung und *Lernen* nicht als die Aneignung eines extern vorgegebenen objektiven Zielzustandes verstanden. Lehren ist die Anregung des Subjekts, seine Konstrukti-

¹⁷⁵ Vgl. Zimbardo, P. G. / Gerrig, R. J. (1999): Psychologie, S. 652

¹⁷⁶ Vgl. Borchert, J. (1996): Pädagogisch-therapeutische Interventionen, S. 19

onen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen oder zu bestätigen.

Pädagogische Prozesse sollten mit einer entwicklungslogischen Didaktik geplant und realisiert werden.

Innere Differenzierung auf der Basis der Individualisierung im inklusiven Unterricht realisiert die 'Einheit des Menschen' im Sinne der Ganzheit seiner Erkenntnistätigkeit. Gleichzeitig geht es um die Wiederherstellung der 'Einheit in der Menschheit' im Sinne der Kollektivbildung.

Der Schlüssel zum Erfolg pädagogischer Schulentwicklung liegt in der Erkenntnis, dass Reformen an den einzelnen Schulen und in verschiedenen Phasen unterschiedlich praktiziert werden müssen.

„Veränderungsprozesse sind Lernprozesse, und Veränderung ist eine Reise und nicht etwas, das man einfach beschließt. Auf dieser Reise muß man Widerstand ernst nehmen [...] und begreifen, daß man bei dem Versuch, wichtige Züge einer Kultur zu verändern, *die ganze Kultur* verändert.“¹⁷⁷

¹⁷⁷ Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung

6. Literaturverzeichnis

1. Bauman, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Hamburg 1992
2. Bauman, Zygmunt: Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt am Main 2000
3. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt am Main 1986
4. Beck-Gernsheim, Elisabeth: Auf dem Weg in die postfamiliale Familie. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth: Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main 1994
5. Beck-Gernsheim, Elisabeth: Stabilität der Familie oder Stabilität des Wandels? In: Beck, Ulrich / Sopp, Peter (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Opladen 1997
6. Bergmann, Wolfgang: Heimisch zwischen Trance und Schock. In: Zeitpunkte 2 / 96
7. Bertram, Hans: Jugend und Individualismus: Abschied vom Interesse an öffentlichen Angelegenheiten und Rückzug in das Private. In: Vetter, Hans-Rolf: Muster moderner Lebensführung. Weinheim München 1991
8. Bierhoff, Hans-Werner: Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim Basel 2002
9. Biewer, Gottfried: „Inclusive Schools“ - Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: Gemeinsam leben. Heft 8 / 2000
10. Borchert, Johann: Pädagogisch-therapeutische Interventionen. Göttingen 1996
11. Bundschuh, Konrad: Differenzierte Begutachtung und Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8 / 2000
12. Bundschuh, Konrad: Grundlagen der heilpädagogischen Diagnostik. München 1991
13. Dalin, Per: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied Kriftel 1999
14. Datta, Asit: Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung? In: Scheunpflug, Annette (Hirsch, Klaus (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main 2000
15. Drave, Wolfgang / Rumpler, Franz / Wachtel, Peter (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Bentheim 2000

16. Featherstone, Mike: Postmodernism and the Aesthetization of Everyday Life. In: Lash, Scott / Friedman, Jonathan (Hrsg.): Modernity and Identity. Oxford Cambridge 1992
17. Giddens, Anthony: Entfesselte Welt. Frankfurt am Main 2001
18. Giddens, Anthony: Soziologie. Graz Wien 1999
19. Gidoni, E. Anna / Lüpke, H. v. / Stemman, Ernst A. / Stierlin, Helm Voß, Reinhard (Hrsg.): Das Recht des Kindes auf Eigensin. München Basel 1995
20. Goetze, Herbert / Neukäter, Heinz: Unterricht bei Schülern mit Verhaltensstörungen. Potsdam 1994
21. Gross, Peter: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994
22. Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2001
23. Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. In: Hall, Stuart: Die Frage der kulturellen Identität. Ausgewählte Schriften. Hamburg 2000
24. Heckhausen, Heinz: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974
25. Hillenbrand, Clemens: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München 1999
26. Hitzler, Ronald: Der Vorhang im Tempel zerreißt... . In: Beck, Ulrich / Sopp, Peter (Hrsg.): Individualisierung und Integration. Opladen 1997
27. Hopf, Arnulf: Grundschularbeit heute. München 1993
28. Hurrelmann, Klaus: Die Psychokrüppel. In Spiegel Special, Heft 12 1997
29. Husén, Torsten: Soziale Umwelt und Schulerfolg. Frankfurt am Main 1977
30. Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin 1991
31. Kanders, Michael / Rolff, Hans-Günter / Rösner, Ernst: Mehr Lust als Frust. In: Zeitpunkte
32. Kempfert, Guy / Rolff, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim Basel 1999
33. Keupp, Heiner u. a.: Identitätskonstruktionen. Reinbek bei Hamburg 1999
34. Kippele, Flavia: Was heisst Individualisierung? Opladen Wiesbaden 1998
35. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim Basel 1996

36. Klippert, Heinz: Kommunikations-Training. Weinheim Basel 1999
37. Klippert, Heinz: Methoden-Training. Weinheim Basel 1994
38. Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim Basel 2000
39. Klippert, Heinz: Planspiele. Weinheim Basel 1998
40. Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim Basel 2001
41. Kroeber-Riehl, W.: Bildkommunikation. München 1993
42. Mahlmann, Friedrich: Laßt tausend Blumen blühen. In: Zeitpunkte 2 / 1996
43. Mann, Leon: Sozialpsychologie. Weinheim Basel 1999
44. Maturana, Humberto R. / Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern München 1987
45. Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim 1998
46. Myschker, Norbert: Interaktionspädagogischer Ansatz. In: Wittrock, Manfred (Hrsg.): Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze Oldenburg 1998
47. Myschker, Norbert / Ortman, Monika (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Stuttgart Berlin Köln 1999
48. Myschker, Norbert: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart Berlin Köln 1999
49. Peterßen, Wilhelm: Fächerverbundender Unterricht. München 2000
50. Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir? München 1999
- 51.** Popper, Karl R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Stuttgart 1992
52. Radke, Frank-Olaf: Das Pluralismusedilemma und die Pädagogik. In: Uhle, Reinhard / Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Weinheim 1994
53. Redlich, Alexander / Schley, Wilfried: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München 1981
54. Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied Kriftel 2000
55. Saltzwedel, Johannes: Erziehen - aber wozu? In: Spiegel Special, Heft 9 / 1995
56. Scheunpflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt a. M. 2000
57. Schimany, Peter / Seifert, Manfred (Hrsg.): Globale Gesellschaft? Frankfurt am Main 1997

58. Schöler, Jutta: Integrative Schule - Integrativer Unterricht. Neuwied Berlin 1999
59. Seitz, Klaus: Bildung für ein globales Zeitalter. In: Scheunpflug, Annette / Hirsch, Klaus (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main 2000
60. Sennet, Richard: Der flexible Mensch. Berlin 1998
61. Sokal, Alan / Bricmont, Jean. In: MERKUR - Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. Heft 9 / 10 Berlin 1998
62. Stein, Roland / Faas, Alexandra (Hrsg.): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Neuwied Berlin 1999
63. Vernooij, Monika A.: Individualpsychologischer Ansatz. In: Wittrock, Manfred (Hrsg.): Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze Oldenburg 1998
64. Vetter, Hans-Rolf (Hrsg.): Muster moderner Lebensführung. Weinheim München 1991
65. Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. Berlin 1997
66. Zimbardo, Philip G. / Gerrig, Richard, J.: Psychologie. Berlin 1999