

Dr. Sabine Knauer

Anke Uhlmann

Individuelle Lehr- und Lernkonzepte im Kontext der neuen Ganztagschule

Theoretische Überlegungen, Beispiele aus der Schulpraxis und Forschungsansätze

Eine Ausarbeitung im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

Berlin, im Dezember 2007

Sabine Knauer
Anke Uhlmann

Individuelle Lehr- und Lernkonzepte im Kontext der neuen Ganztagsschule

Theoretische Überlegungen, Beispiele aus der Schulpraxis und Forschungsansätze

Inhalt

Sabine Knauer/Anke Uhlmann: Zusammenfassung 4

Teil 1

Sabine Knauer: Theoretische Überlegungen

Einführung	5
Die neue (Ganztags-)Schule als Lebenswelt.....	6
Individuelle Förderung und Auslese – ein dilemmatisches Verhältnis	8
Bildungslandschaften	9
Partizipation	11
Einladung zum Perspektivwechsel: Das Kind im Zentrum	12
Was ist eigentlich Lernen?.....	13
Wahrnehmung, Wahrnehmungsverarbeitung und Kommunikation als Voraussetzungen für schulisches Lernen	17
Was verstehen wir unter Wahrnehmung?	17
Neuropsychologische Grundlagen der Wahrnehmung	18
Wahrnehmen, Denken und Handeln	20
Lernprobleme als Folgeerscheinungen unzureichender Wahrnehmungsleistungen	23
Zur Frage diagnostischer Feststellungsverfahren.....	24
Schuleingangspädagnostik: Sich ein Bild machen – von Anfang an	27
Teilnehmende Beobachtung als pädagnostisches Instrument im Schulalltag.....	27
Zur Unterrichtsgestaltung	31
Von der Didaktik zum Selber Lernen (Mathetik).....	32
Informelle Lerngelegenheiten	34
Beliebigkeit oder Vielfalt?	35
Leistung würdigen	39
Literatur	40

Teil 2

Anke Uhlmann: Beispiele aus der Schulpraxis und Forschungsansätze

Individuelle Förderung zwischen Kompensation und Unterrichtsprinzip – rechtliche Grundlagen	44
Ganztägige Schulen – eine mögliche Antwort auf die Notwendigkeit der Strukturveränderungen an Schulen	45
Unterschiedliche konzeptionelle Ansätze zum individuellen Lehren und Lernen	47
Förderung der Eigenbestimmtheit der Schülerinnen und Schüler an der Astrid-Lindgren- Grundschule in Stendal (Mecklenburg-Vorpommern)	49
Eigenverantwortliches Lernen an der Thomas-Mann-Grundschule (Berlin).....	49

Human- und Selbstkompetenz als Baustein der ganzheitlichen Förderung (Nordrhein-Westfalen)	50
Das Herforder Modell – kooperative Gestaltungsplanung für kooperatives Arbeiten und Lernen (Nordrhein-Westfalen)	50
Reformpädagogische Ansätze nutzen - die Jenaplanschulen in Weimar und die Montessori- Schule in Jena (Thüringen)	51
Der multikulturelle Ansatz an der Anne-Frank-Grundschule in Berlin Tiergarten.....	53
Produktives Lernen - Individualisierung durch Verknüpfen von Lernen und Beruf	53
Ganztagshauptschulen rhythmisieren - mehr Raum für Individualisierung	54
Ganztagsschulbetrieb am Gymnasium – Förderung durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern	55
Best-practice-Schulen	57
Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund.....	57
Max-Brauer-Schule Hamburg.....	58
Die integrierte Gesamtschule Gießen	61
Bodenseeschule St. Martin (Friedrichshafen)	62
Forschungsansätze zum Thema der individuellen Lehr- und Lernmethoden	63
Das Berliner Bildungsprogramm für alle	63
Forschungen zur offenen Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.....	63
indive - Schülerförderung nach Maß durch Vernetzung von Wissenschaft und Praxis.....	64
Der Lernserver der Universität Münster.....	64
Literatur und Quellen.....	65
Länderspezifische Schulrechtliche Bestimmungen und Erläuterungen	65
Länderübergreifende Literatur	67
Länderübergreifende Einrichtungen.....	68

Zusammenfassung

Nicht nur die wenig erfreulichen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen und nationalen Schulleistungserhebungen, die besonders direkte Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom Sozialstatus, das schlechte Abschneiden von Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten lassen eine verstärkte und vor allem auch frühere individuelle Förderung notwendig erscheinen, nicht zuletzt, um den Anschluss an den globalen Wandel der (Arbeits-)märkte nicht zu versäumen. Bildung wird im 21. Jahrhundert für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland und angesichts der immensen Zunahme und Beschleunigung der zu verarbeitenden Informationen zu einem maßgeblichen Wirtschaftsfaktor. Was Lern- und Entwicklungspsychologie seit langem lehren, gewinnt nun auch gesellschaftliche Aufmerksamkeit und ist nicht mehr nur Sache der Familien: die frühe Förderung in den ersten Lebensjahren und im Vorschulalter. Daneben soll die Schule sich so wandeln, dass ihr Angebot zu den Vorerfahrungen, den Lernzugangsweisen, den Interessen, Neigungen, Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler passt. Lebenswelt- und Stärkeorientierung, Talententdeckung und -förderung, Selbstständigkeit und Partizipation, kooperative Arbeitsformen, Lernstrategien entwickeln – all dies Stichworte unter anderen, die den Perspektivwandel anzeigen: fort von der gesellschaftlichen Institution mit ihren organisationsstrukturellen Mechanismen im Fokus der Aufmerksamkeit, hin zu den Bedürfnissen und Bedarfen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler; fort von Formen defizitorientierter Disqualifizierung, hin zu einer förderorientierten Pädagogik.

Eine ganztägige Schule hält in diesem Kontext in mehrfacher Hinsicht Antworten bereit. Zum einen muss sie sich schon wegen der längeren täglichen Verweildauer der Kinder und Jugendlichen ohnehin abheben von der klassischen Unterrichtsschule und beispielsweise ganz basale leibliche Bedürfnisse nach Nahrung und Bewegung berücksichtigen. Zudem strebt die reflektierte Ganztagschule ein stimmiges und aufeinander abgestimmtes Konzept unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote an. Schließlich sucht sie im Unterricht nach Lernweisen, die alle Schüler/innen ansprechen und nach dem skandinavischen Motto „Kein Kind darf verloren gehen“ alle Mädchen und Jungen dort abholt, wo sie in ihrer jeweiligen Lernentwicklung stehen. Sie führt sie ohne Auslesedruck zu einem Bildungsabschluss. Doch häufig fehlen Schulen und Lehrkräften die Kraft und der Mut zu Veränderungen. Es sind schließlich nicht nur der andere Tagesrhythmus, das Mehr an Zeit, die zusätzlichen Räume, die verschiedenen Mitarbeiter und Kooperationspartner – nein, auch der Unterricht selbst will verändert werden. Wo findet man hierfür Hilfe und Unterstützung? Was kann man falsch machen? Welche Didaktik gibt die passenden Antworten? Die vorliegende Analyse des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zeigt, dass es gerade nicht um eine neue Didaktik geht, sondern um einen paradigmatischen Wandel hin zur Verantwortungsübernahme der Lernenden und Lehrenden für die gemeinsam verbrachte Zeit, um eine Flexibilisierung im Sinne der beteiligten Personen. Strukturen, wie beispielsweise Regeln und Rituale werden gemeinsam entwickelt, um das Miteinander zu erleichtern – und nicht, um als starre Vorgaben Einschränkungen zuzumuten. Lerninhalte, Methoden, Arbeitsweisen und Sozialformen variieren situativ, es herrscht „eine(r) Didaktik der Nicht-Didaktik“ (Peschel 2002, S.101 f.).

Doch schaut man sich in der Schullandschaft um, trifft man zurzeit noch auf recht wenige Beispiele von Schulen, die sich dieses Lernkonzept zueigen gemacht haben. Vorherrschend sind nach wie vor das curriculare Lernen und das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, beides Formen, die – sofern sie weitgehend Ausschließlichkeitscharakter besitzen – die Schüler/innen in eine passive Konsumentenrolle drängen.

Im zweiten Teil unserer Ausarbeitung werden unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen und Ganztagschulen vorgestellt, die sich alternativen, freieren Herangehensweisen im Lehren und Lernen annähern. Eine gesellschafts- und bildungspolitische Problematik besteht allerdings darin, dass diese Konzeptionen in Einrichtungen konfessioneller, privater oder freier Träger weitaus verbreiteter sind als in Schulen der öffentlichen Hand, und damit Kindern aus

bildungsferneren Elternhäusern, die nicht gezielt Ausschau halten nach der besten Schule, vorenthalten bleiben. Besorgniserregend ist vor diesem Hintergrund der sich rasch beschleunigende Trend zu Privatschulen: Schon heute werden sie von 7 Prozent eines Schülerjahrgangs besucht. Zeichnet sich hier die Spaltung in eine Zwei-Klassen-Gesellschaft ab, die die sozialen Unterschiede noch stärker als bislang auf den Bildungssektor überträgt? Diese Frage muss derzeit offen bleiben, sollte aber sehr rasch Eingang in die Schuldebatte finden, damit erforderlichenfalls noch rechtzeitig gegengesteuert werden kann.

Sabine Knauer

Einführung

Der Ruf nach individueller Förderung steht seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 und dem international vergleichsweise schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler mit an oberster Stelle der Herausforderungen an eine moderne Schule. So sollen die Probleme der mangelnden Ausschöpfung von Bildungsressourcen am oberen wie am unteren Ende der Begabungs- und Leistungsskala überwunden, sollen soziale Benachteiligungen beseitigt werden. Im Zusammenhang mit der neuen Ganztagschule (s. u.) fällt der Begriff der „individuellen Förderung in Vielfalt“ als Schlüssel zu erfolgreichen Bildungsverläufen – eine der Integrationspädagogik entlehnte Sichtweise. Ebenso wird die Bedeutung der Förderung in der frühen Kindheit herausgestellt, und zwar nicht nur im klassischen Kindergartenalter, sondern bereits in den ersten drei Lebensjahren („U3“, vgl. Deutsches Jugendinstitut 2007). Von der frühen und individuellen Förderung verspricht man sich nicht zuletzt auch eine Bewältigung der kulturellen und sprachlichen Bildungshemmnisse von Kindern in Migrationskontexten.

Wenn Deutschland in internationalen Vergleichsstudien nicht zufrieden stellend abgeschnitten hat, lässt dies auf strukturelle Ursachen im Bildungssystem schließen: Fehlende inhaltliche, zeitliche und methodische Flexibilität, mangelhafte Ausstattung und eine an der institutionellen Funktionslogik ausgerichtete Organisationsstruktur sind die wesentlichen Hindernisse auf dem Weg zu einer förderorientierten Pädagogik. Fällig ist eine kopernikanische Wende von einer defizitorientierten Selektionspädagogik zu einer vom Ansatz her stärkeorientierten Förderpädagogik. Dabei sollte es sich nicht um einen Rettungsanker für Bildungsverlierer handeln, der je nach gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Konjunktur zu Wasser gelassen oder gelichtet wird, sondern um einen ethisch-pädagogischen Grundsatz, der im Sinne des Menschenrechts auf Bildung (Motakef 2006) überdauernde und allgemeine Gültigkeit besitzt.

Insofern ist die neue Ganztagschule mit ihren quantitativ und qualitativ erweiterten Angeboten an Zeit und Raum, Lernanreizen und personellen Ressourcen im Ansatz die richtige Antwort auf die erkannten Schwachstellen: Erforderlich ist ein grundlegender Perspektivwechsel, der das jeweilige Kind, den jeweiligen Jugendlichen in das Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit und Anstrengung stellt, dem fachspezifische, didaktisch-methodische und organisationsstrukturelle Fragen unterzuordnen sind (s. u.).

Der erste Teil unserer Überlegungen zeigt den derzeitigen Stand des pädagogischen Diskurses auf. Vor diesem Hintergrund werden der Lern- und der Förderbegriff mehrperspektivisch beleuchtet und auf ihre Bedeutung für eine entsprechende Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung abgeklopft. Aufgezeigt wird, inwieweit die neue Ganztagschule Rahmenbedingungen schaffen und Voraussetzungen bieten kann, aufgeklärten, wissenschaftlich fundierten begrifflichen Konzepten zu genügen. Zugleich begibt sich jede Praxis – zumal eine sich in Veränderungsdynamiken befindliche – zwangsläufig in Widersprüche zu hergebrachten Theorien und Praktiken und läuft damit Gefahr, sich in Widersprüchlichkeiten aufzureiben. Eine Darlegung des theoretischen Diskurses im Spiegel aktueller Bildungspraxis kann daher nicht darauf verzichten, strukturell angelegte, dilemmatische Friktionen zu benennen, ohne jedoch allgemeingültige, konkrete, verbindliche Lösungsmöglichkeiten bieten zu können.

Wie im zweiten Teil unserer Ausführungen dargelegt, lassen sich bundesweit etliche Anstrengungen und viel versprechende Beispiele antreffen. Von, mit und an ihnen zu lernen, auch

taktisch-strategisches Verhalten gegenüber politischen Instanzen, ohne unbedingt sogleich die wasserdichte Lösung, den Königsweg, zurr Hand zu haben, kleine Schritte zu gehen, anstatt im großen Sturm das Ziel zu verfehlen, Bündnispartner zu suchen, anstelle einsam an irgend einer Spitze zu stehen – das scheinen einige der aktuellen Lernfelder für „lernende Organisationen“ zu sein. Viele Ganztagschulen formulieren heute von sich aus hohe Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit. Abzuwarten bleibt indes, inwieweit es gelingen wird, diese hohen Ansprüche in ein Standardangebot umzuformulieren und damit den an unser Bildungswesen herangetragenen Erwartungen und Herausforderungen zu genügen.

Die neue (Ganztags-)Schule als Lebenswelt

Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie schaltete sich der Bund in das originär von den Ländern verantwortete Bildungswesen mit einer groß angelegten Offensive zur Förderung ganztägiger Schulen ein. Im Jahre 2003 wurde das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ von Bund und Ländern unterzeichnet. Mit dem 4-Milliarden-Euro-Programm fördert die Bundesregierung den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. Dies kann entsprechend der Vereinbarung in „Ausbau und Weiterentwicklung“ neuer Ganztagschulen, der „Schaffung zusätzlicher Plätze“ an vorhandenen Ganztagschulen oder in der „qualitativen Weiterentwicklung“ von Ganztagsangeboten bestehen. Die Förderung läuft bis Ende 2009. Die Entscheidung, welche Schulen und Schulformen gefördert werden, sowie die inhaltliche Ausgestaltung und die Personalausstattung obliegen den Ländern. Bislang profitieren bundesweit nahezu 6500 Schulen in allen Bundesländern von den Mitteln.

Von Beginn an verfolgte das Programm aber nicht nur einen quantitativen Ausbau ganztägiger Schulen und eine Verlängerung der dort zu verbringenden Zeit, sondern verknüpfte diese Zielsetzung mit qualitativen pädagogischen Ansprüchen.

Die Länder favorisieren ihrerseits unterschiedliche Modelle von Ganztagsangeboten, gemeinsam ist lediglich die grundlegende Definition der Kultusministerkonferenz, dass „Ganztagschulen“ sich auf zumindest drei Wochentage mit wenigstens sieben Zeitstunden zu erstrecken haben. Der Grad der Verbindlichkeit der über den Unterricht hinausgehenden Angebote unterscheidet sich, je nach dem, ob es sich um eine Ganztagschule in gebundener (verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler), teilgebundener (verpflichtend nur für einen Teil, z. B. einzelne Jahrgänge oder Klassen) oder offener (freiwilliger Besuch unterrichtsergänzender Angebote) Form handelt. Die unterschiedlichen Formen eröffnen verschiedene Optionen der zeitlichen Flexibilisierung und der Kooperationen.

Um die Auseinandersetzung um das bessere Modell nicht in einen ideologisch geführten Wettstreit münden zu lassen, wurde die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung als neutraler, zivilgesellschaftlicher Partner mit der Moderation eines Begleitprogramms betraut. Mit dem Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“ werden wissenschaftliche Erkenntnisse für die Schulpraxis übersetzt, erhalten Schulen die Möglichkeit, sich zu präsentieren und auszutauschen und werden in zurzeit 14 Bundesländern von Regionalen Serviceagenturen unterstützt (zur weiteren Information: www.ganztaegig-lernen.de; 20.12.2007).

Ein pädagogischer Grundgedanke der Ganztagschule besteht in dem Anspruch, jungen Menschen gute Aufwachs- und Lernbedingungen zu bieten. Der umfangreichere Zeitrahmen rückt ins Bewusstsein, dass Schule als soziales Umfeld einerseits immer schon einen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen darstellt. Gleichzeitig besteht die programmatische Herausforderung darin, diese Lebenswelt so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen Heranwachsender entspricht. Hier steht die Förderung geistig-kognitiver Kompetenzen gleichrangig neben einer gesunden körperlichen und sozio-emotionalen Entwicklung sowie der Entdeckung und Unterstützung besonderer Neigungen, Interessen und Talente. Denn es drängt sich ja förmlich die Einsicht auf, dass Kinder, die den ganzen Tag in der Schule verbringen, dort nicht ausschließlich sitzend unterrichtet und unterwiesen werden können. Gerade die Kritiker der Ganztagschule monieren, dass die Freiräume und der Ausgleich in Form von Spiel, Begegnung und Sport vernachlässigt werden könnten. Dabei verkennen sie indes, dass gerade diese Bereiche

in heutigen Kinderwelten ohnehin viel zu kurz kommen. Das jüngste LBS-Kinderbarometer, veröffentlicht Ende September 2007, bestätigt erneut, dass ein Drittel der Jugendlichen übergewichtig ist und aus Sicht der Kinder 55 Prozent der Erkrankungen stressbedingte Kopf- und Bauchschmerzen sind; weitere 45 Prozent sind im weitesten Sinne allergischen Reaktionen zuzurechnen, bei denen psychische Auslöser oft nicht unbeteiligt sind (Dachverband der Landesbausparkassen 2007).

Als umso wichtiger wird also im Kontext der Ganztagschuldebatte erkannt, dass ein Schultag sehr viel mehr bieten muss als Wissensvermittlung. Je nach politischer Position mag man diesen gesellschaftlichen Auftrag als zu der Familienerziehung subsidiär betrachten und daher eher für offene Formen plädieren oder aber ein reichhaltiges und ausgewogenes Angebot für alle Schülerinnen und Schüler anstreben, das den Tag im Wechsel von An- und Entspannung rhythmisiert und die Berücksichtigung gesunder und kultivierter Essensversorgung sowie ausreichender Bewegung auf der einen und Ruhe auf der anderen Seite für selbstverständlich erachtet, und infolgedessen für gebundene Formen eintreten.

Der modernen ganztägigen Schule ist daran gelegen, für die Bewohner ihres Sozialraumes das geeignete Angebot zu machen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Wünsche der Familien. Sie knüpft an der außerschulischen, lebensweltlichen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler ebenso an wie an ihren individuellen Lernvoraussetzungen, Stärken und Neigungen. In ihrem Selbstverständnis ist sie eine Einrichtung, die Kindern und Heranwachsenden eine wertschätzende Haltung entgegenbringt und ihre ganzheitliche Förderung im Blick hat (vgl. Knauer/Durdel 2006; Kahl/Knauer 2007). Dies schließt ggf. explizit künstlerische und musische Angebote ein, die dadurch auch Schülerinnen und Schülern zugänglich werden, deren Familien nicht unbedingt zum Kreis der Theaterbesucher oder Nutzer von Musikschulen zählen.

Betrachtet man die zahlreichen Beispiele ganztägiger Schulen in Deutschland, fällt in der Tat deren weit verbreitetes Bemühen um individuelles Fördern und Überwindung selektiver Strukturen und Mechanismen ins Auge (vgl. Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun“ - <http://www.blickueberdenzaun.de/>; 20.12.2007 - sowie die Praxisbeispiele auf dem Internetportal www.ganztaegig-lernen.de). Es geht diesen Schulen einfach darum, ihre Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu erfolgreichen Abschlüssen zu führen. Und dazu wählen sie den Weg attraktiver Lernanreize, betrachten sich als kooperativen Bestandteil des kommunalen Umfeldes – und sind selbstbewusst in diesem Kontext zugleich ein wirtschaftlicher Standortfaktor. Selbstverständlich ist ein solches Selbstbild undenkbar ohne die partizipative Mitwirkung aller Beteiligten.

Es ist also nur folgerichtig, wenn das Forum Bildung, ein Arbeitsstab in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, in seinen Empfehlungen den Zusammenhang zwischen ganztägigen und nicht selektiven Schulen herausstellt und eine entsprechende Qualifizierung des pädagogischen Personals einfordert:

„Das Forum Bildung empfiehlt daher:

- bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens,
- Verbesserung der Bedingungen für das Finden und Fördern von Begabungen, u. a. durch
 - qualifizierte Diagnose und Beratung,
 - Verstärkung von Zusatzangeboten,
 - bessere Vorbereitung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte und permanente Weiterbildungsangebote,
- Verbesserung der inhaltlichen, organisatorischen und personellen Förderbedingungen für Kindertageseinrichtungen und Schulen mit hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und von Kindern mit Migrationshintergrund, verstärkte Einbeziehung und Beratung von Eltern insbesondere in diesen Bildungseinrichtungen,
- verstärkte Integration von Behinderten in Regeleinrichtungen, Verbesserung der Bedingungen für die individuelle Förderung von Behinderten in Regeleinrichtungen, Vertiefung von Fragen der Integration und spezifischen Förderung von Behinderten, Entwicklung einer Pädagogik der individuellen Förderung sowie ihre Einbeziehung in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden,

- Ausbau von Diagnostik und qualifizierter Beratung, beispielsweise des schulpsychologischen Dienstes“ (Forum Bildung 2006, S. 8 f.)

Individuelle Förderung und Auslese – ein dilemmatisches Verhältnis

Ebenfalls infolge der PISA-Ergebnisse verstummt die Forderung nach Bildungsstandards und der regionalen und überregionalen Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse nicht mehr. Dies ist eine angemessene Schlussfolgerung, wenn man das unterschiedliche Abschneiden der Bundesländer bedenkt und sich diesbezüglich mehr Verlässlichkeit und Transparenz wünscht.

Selbstverständlich begrüßt es jeder vernünftig denkende Mensch, wenn die Kinder einer Familie, die aus Hamburg nach München, von Dresden nach Mannheim zieht, ihre Schullaufbahn ohne allzu große Irritationen fortsetzen könnten. Genauso wünschenswert ist es, dass allen jungen Menschen in einer zehnjährigen Pflichtschulzeit dasselbe Bildungsangebot zur Verfügung steht, unabhängig vom Typ der Schule, die sie besuchen.

Die unterschiedliche demographische, soziale und wirtschaftliche Ausgangs- und damit Interessenlage in den einzelnen Bundesländern lässt indes befürchten, diesen Aspekten könne nicht genügend Aufmerksamkeit zuteil werden. Auf verbindliche, allgemein gültige Qualitätskriterien für Schule und Unterricht kann man sich nämlich bislang nicht verständigen. In dem redlichen Bemühen um das bessere Bildungsmodell drohen die „Abnehmer“ von Schule aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit zu geraten.

Denn Standards werden nun zwar allenthalben angelegt, weniger freilich an das alltägliche Bildungsangebot als an die Adressaten, deren Qualität mit Vergleichsarbeiten, einem vereinheitlichten Mittleren Schulabschluss, dem Zentralabitur sichergestellt werden soll. Alle diese Maßnahmen, wie begründet und begrüßenswert auf der einen Seite, beinhalten auf der anderen Seite die Gefahr, gerade den Gesichtspunkt der individuellen Förderung in den Hintergrund zu drängen, indem sie nicht nur an alle Schülerinnen und Schüler dieselbe Messlatte anlegen, sondern auch zu einer Vereinheitlichung und Verdichtung des Unterrichts auf kognitive Lerninhalte beitragen. Eines der neueren Instrumente, die Schulinspektion, welche einen anderen Beobachtungsstandpunkt gegenüber Unterrichts- und Schulqualität einnehmen könnte, läuft in diesem Kontext Gefahr, in den Dienst einseitiger Effizienzbestrebungen zu geraten. Dies hätte zur Folge, dass aus neueren erziehungswissenschaftlichen, lernpsychologischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen abzuleitende pädagogische Konzepte und pädagogisches Handeln in eine Randposition gedrängt werden und das Modell der überholten „Paukschule“, die Lernen nach dem Trichterprinzip verabreicht, nicht nur fortbestehen, sondern die Oberhand gewinnen könnte. Die neue öffentliche Ganztagschule mit ihrem Anspruch auf kind- und jugendgerechte Bildungsangebote, Ganzheitlichkeit, Lebenswelt- und Sozialraumorientierung wird sorgsam darauf achten müssen, dass sie sich gegenüber stramm leistungsorientierten Einrichtungen, die Elitebildung versprechen, auf der einen Seite und konkurrierenden privaten Anbietern behaupten kann.

Unklar bleibt bislang, welche Zuweisungseffekte, einschließlich Sitzenbleiben und Abschlussschulung, die bereits eingeführten Standardisierungen auslösen. Es ist keine neue pädagogische Forderung, die Verschiedenheiten der Schülerinnen und Schüler mit konsequent binnendifferenzierenden Angeboten zu beantworten. Wenn eine Schule diese Zielsetzung durch Vermessungs- und Zuweisungsmechanismen von innen her aushöhlen würde/müsste, wäre nichts gewonnen, im Gegenteil, den Reformkritikern in die Hände gespielt.

Auf die Frage „Wie fühlen sich Kinder in der Schule?“ würde die Antwort weiter lauten, dass Acht- bis Neunjährige zu 44 Prozent Angst haben, in der Schule zu viele Fehler zu machen. 30 Prozent der Siebtklässler haben Schulversagensängste (vgl. Enderlein 2007, S. 4). Die Elf- bis 13-Jährigen reagieren auf diese Belastungen zu 22 Prozent mit psychischen Auffälligkeiten, 27 Prozent der Jungen entwickeln Verhaltensprobleme und 23,5 Prozent der Mädchen Essstörungen (a. a. O., S. 8). Schülerinnen und Schüler der 5., 7. und 9. Klassen leiden zu 46 Prozent regelmäßig an Müdigkeit und Erschöpfung, zu 25 Prozent an Kopfschmerzen, 27 Prozent haben Einschlafstörungen und 30,5 Prozent schlechte Laune und sind reizbar (a. a. O., S. 10). „Hinter

diesen psychosomatischen Symptomen verbergen sich Stress, Burnout/Erschöpfung und Depressionen. Tatsächlich diagnostizieren Kinderärzte immer häufiger Depressionen bis hin zum Wunsch, nicht mehr leben zu wollen, bei immer jüngeren Kindern – schon bei achtjährigen!“ (a. a. O., S. 11)

Sicher ist Schule nicht der einzige Auslöser für diese Probleme, aber immerhin scheint sie auch nicht hinreichend dazu beizutragen, sie zu mindern. Dies wäre jedoch eine ernst zu nehmende gesellschaftliche Aufgabe. Wenn Standardisierungen verschärfte Kontrollen und vermehrten Leistungsdruck mit sich bringen, weisen sie pädagogisch in die falsche Richtung. Der Einzelschule wird es schwer fallen, sich diesem Strudel zu entziehen, auch wenn sie konzeptionell eine entwicklungsgerechte Rhythmisierung des Schultages anstrebt und favorisiert.

Die gesundheitlichen Gesichtspunkte stehen im Übrigen in einem engen Zusammenhang zu Fragen der Menschenwürde und der Kinderrechte. Aus gutem Grund verbindet der Gesetzgeber die Gestaltung von Arbeitsplätzen mit umfangreichen Auflagen zur Wahrung gesundheitlich vertretbarer Bedingungen. Zwar ist Kinderarbeit in Deutschland untersagt, doch gleichwohl sind „Kinder zwischen Vorschul- und Schulalter ... weitgehend zu einem Leben gezwungen, das ihren altersspezifischen und für ihre Entwicklung wesentlichen Lebensbedürfnissen zuwider läuft. Deshalb entwickeln sie verschiedene Formen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten, Verhaltensauffälligkeiten. Dies sind ‚Hilferufe‘ und ‚Abwehrmechanismen‘, die bislang vorwiegend symptomatisch therapiert werden.“ (Enderlein 2007, S. 53)

Aus systemischer Warte ist zu ergänzen: Verstörende Bedingungen werden geschaffen, Störungsbilder erfunden und ontologisierend dem Individuum zugeschrieben.

Bildungslandschaften

Bildungspolitisch sind die Auswirkungen der Föderalismusreform – kaum dass sie in ihrer Umfänglichkeit voll bewusst sind – in vielfacher Hinsicht spürbar: Bundesländer und Kommunen entdecken Bildung als Standortfaktor und loten in erstarktem Selbst- und Verantwortungsbewusstsein die regional passenden institutionellen Formen und Strukturen aus. Gelegentlich scheinen dabei versehentlich die Bedürfnisse der Kinder in den Hintergrund zu geraten, während um die Abgrenzung der Rechte und Pflichten zwischen Familien und öffentlicher Hand gerungen wird. Immerhin: Das bislang nahezu mit Sprachtabu belegte Subsidiaritätsprinzip kommt dadurch in die Diskussion. Selbst konservativen Kreisen, die für seinen Erhalt plädieren (vgl. den Leitantrag zum Grundsatzprogramm der CDU 2007 – dort taucht der Begriff allein elfmal auf), ist klar, dass es zumindest intensiver, aktiver Unterstützung, also gesamtgesellschaftlicher Verantwortungsübernahme bedarf, um den Vorrang der Elternrechte substanziell zu legitimieren. Denn eine wachsende Anzahl vom Erwerbsleben abgekoppelter, sozial ausgegrenzter Familien kann ihren Erziehungsaufgaben nicht mehr hinreichend nachkommen. Beängstigend mehren sich die Meldungen über unterversorgte, vernachlässigte, misshandelte, entwicklungsretardierte, sozial-emotional irritierte und orientierungslose Kinder. Diese gesellschaftliche Erziehungsinsuffizienz trifft auf einen heute bereits spürbaren und künftig weiter steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften.

Im historischen Wandel von der Industrie- zur Wissens- und Informationsgesellschaft spielt Bildung – wen wundert's? – eine besondere Rolle, die sämtliche anderen Gesellschafts- und Politikfelder berührt. Und das ist das wirklich Neue, dass nämlich Bildung gesellschaftliche Definitionsmacht gewinnt, dass Bewusstsein Sein bestimmen kann. Ein wahrhafter Paradigmenwechsel!

Keineswegs neu ist demgegenüber, dass neue Verhältnisse auch neue Strukturen und Steuerungsmechanismen erfordern. Und diesbezüglich scheinen wir uns genauso inmitten eines Umwälzungsprozesses zu befinden. Weder ist freilich dessen Ausgang absehbar, noch lässt sich dieser grundlegende Wandel augenblicklich in seiner Tragweite absehen und verallgemeinernd beschreiben.

Zwar wird nicht erst seit heute das Problem der zersplitterten Lebenswelten benannt, auch in seinen Auswirkungen auf Familienplanung und -gründung und damit in seiner demografischen

Dimension. Doch erst in jüngster Zeit beginnt man allmählich, verloren gegangene oder auch beseitigte Strukturen auf ihre essentiellen und unverzichtbaren Bestandteile abzuklopfen, die sozio-psycho-ökologisch-ökonomischen Bedingungen für ein gesundes Aufwachsen und Leben von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen und gezielt im sozialen und räumlichen Umfeld wieder herzustellen. Aus diesem Blickwinkel ist Schule kein losgelöster, unangefochtener Eigenraum mehr, sondern findet sich wieder im kooperativen Kontext anderer reproduktiver Einrichtungen.

Überall in der Republik lassen sich kleinere und größere Projekte beobachten, die Schule nicht „in Ruhe lassen“, die sich einmischen und Schulen ihrerseits zur Einmischung auffordern. Wie üblich, wenn tradierte, festgeschriebene und zum Teil verkrustete Rahmungen gesprengt werden, vollziehen sich derartig tief greifende Veränderungen nicht eindimensional und kontinuierlich, sondern zeichnen sich geradezu aus durch situative, episodenhafte und diskontinuierliche Ereignisse. Während sich an einem Punkt Entwicklungen und Ereignisse zu überstürzen scheinen, auch Konflikte aufwerfen, gedeihen anderswo – gewissermaßen im „Windschatten“, nahezu unbemerkt und unbehelligt zarte Sprossen nachhaltiger Umorientierungen. Gemeinsam ist all diesen Aufbrüchen die Sozialraumorientierung, die Entschlossenheit zu Wirksamkeit und Erfolg und – die Suchbewegung. Insbesondere letztgenannte versetzt die Beobachter/innen in Staunen: Auf einem Gebiet, nämlich dem der Schulpolitik, auf dem gewohnheitsmäßig Antworten schon lange da waren, bevor überhaupt reflektiert werden konnte, ob - und wenn ja – welche Fragen es geben könne, wird mit einem Mal in Frage gestellt und in Zweifel gezogen, werden so genannte Sachzwänge als Zwangssache empfunden, wird Probehandeln zur Mutprobe und werden Mutproben zum unverzichtbaren Faktor für die Schaffung von Gelingensbedingungen.

Die Fülle von Fachbeiträgen und -tagungen zur Thematik „kommunale Bildungsplanung und -steuerung“, die dort präsentierten Beispiele, manche unter ihnen Lehrstücke fast, scheinen vereinzelt den Eindruck zu vermitteln, als habe die Entwicklung vor Ort die politischen Rahmenbedingungen überholt, als habe der Rückzug der Bundespolitik aus der Bildung die Zuständigkeit der Länder gleich mit hinweggefegt und die Verantwortlichkeiten in lokale und kommunale Strukturen verlagert. Was sich demnach als zutreffend erst noch erweisen müsste, könnte ein neues Ausloten und Verorten der personellen und finanziellen Ressourcen sowie der verwalterischen Ressorts zwischen Ländern und Kommunen sein. Außerdem zeitigt die Sozialraumorientierung manche Akzentverschiebungen. Sie hat die Einbeziehung verschiedener Gruppen von Akteuren zur Folge, die im herkömmlichen Verständnis mit Schule allenfalls mittelbar im Zusammenhang standen: Verbände und Vereine, Kirchen, Betriebe, Initiativen und weitere zivilgesellschaftliche Einrichtungen wie aber auch Privatpersonen auf der einen, der „non-offiziellen“, und Jugend-/Schulsozialarbeit auf der anderen, der „amtlichen“ Seite.

Sobald eine soziale Kommunalpolitik ihre (bildungspolitische) Aufgabe weniger im Verwalten als im Gestalten sucht, je mehr dem subjektiven Faktor als Bestimmungsgröße sozialer Verhältnisse Bedeutung beigemessen wird, desto mehr gibt das konkrete soziale Feld den Rahmen für nachhaltige Entwicklungs- und Steuerungsprozesse ab. Diese müssen infolge ihres Selbstverständnisses die tradierten Monokulturen einzelner Ressorts und Disziplinen sprengen und in synergetischen Annäherungs- und Kooperationsprozessen überwinden.

Historische, politische, ökonomische, soziale und wissenschaftliche Entwicklungslinien fließen ineinander. Die lange geforderte Lebensweltorientierung von Schule beispielsweise nimmt Gestalt an in ganztägig rhythmisierten schulischen Angeboten, die ihrerseits angewiesen sind auf die Unterstützung und das Mittun gesellschaftlicher Akteure aus dem Umfeld.

Ein Schlüssel zum Erstarken kommunaler Bildungsstrategien liegt sicherlich im parteiübergreifenden Streben der lokalen Systeme nach nachhaltigen Strukturen. Vielerorts hat man in den zurückliegenden 15 Jahren einen dramatischen Bevölkerungsrückgang und damit eine bedrohliche sozialräumliche Verödung, brisante demografische und soziale Schiefelage und wirtschaftliche Verelendung hinnehmen müssen. Da lässt es aufmerken, wenn die eine oder andere Gemeinde oder Stadt gegen diesen Trend Erfolge verzeichnet. Dort hat man verstanden, dass eine an sozialen, familialen Bedürfnissen ausgerichtete Infrastruktur einen wirtschaftlichen Standortvorteil bedeutet. Betriebe und Familien lassen sich nieder, bleiben, identifizieren und engagieren sich, junge Menschen sehen für sich eine Zukunftsperspektive. Denn gerade

angesichts der ökonomischen Globalisierungstendenzen wollen Menschen sich „verorten“, sie müssen sich sogar „verankern“, um ihre Stärken, Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal, zum eigenen und zum gesellschaftlichen Nutzen zu entfalten. Das haben mittlerweile auch führende Wirtschaftsvertreter erkannt (z. B. Hans-Jörg Seeberger, Vorstandsvorsitzender der EganaGoldpfeil (Holdings) Limited, der sich die Parole „Think Global, Act Local“ als Motto auf die Fahnen schreibt).

Unter der vorliegenden Perspektive ist es unzweifelhaft, dass Bildung als gemeinschaftliche Aufgabe nicht nur ein Tages-, sondern ein lebenslanges Projekt und deshalb die halbtägige, einseitig auf Wissensvermittlung an junge Menschen ausgerichtete Schule ein Auslaufmodell ist. Die Entwicklung, so ist es beispielsweise an den Fensterschulen in Groningen, aber auch den Extended Schools in England sowie weiteren Modellen unserer europäischen Nachbarn zu beobachten, wird sich in die Richtung lokaler Servicezentren bewegen (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2007). „Inclusive Education“ ist dort keine Frage des „Ob“, sondern des bestmöglichen individuellen Förderarrangements. Exklusion ist undenkbar, denn das hieße gleichzeitig, Anrainer aus Angeboten für alle Bürger auszuschließen.

In lokalen Bildungslandschaften findet die afrikanische Weisheit, es brauche ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen, gewissermaßen ihre postindustrielle Interpretation und Verwirklichung.

Partizipation

Teilhabe und Partizipation sind verbreitete Schlagwörter der augenblicklichen Schulentwicklungsdebatte. Auf den ersten Blick scheint es sich hier um nichts Neues zu handeln, sind doch Eltern- und Schülervertretungsrechte überall fest verankert und verbrieft. Gleichwohl werden die meisten Leserinnen und Leser die Erinnerung an lustlose Klassensprecherwahlen teilen, die Erfahrung wirkungsloser Ämter, bestenfalls erfolgloser Einmischungsversuche in den institutionellen Alltag. Nicht sehr viel anders sieht es bezüglich der Elternrolle aus, die sich weithin darin erschöpft, dass Mütter in Pausen und bei Schulfesten selbstgebackenen Kuchen und selbstgeschmierte Brötchen zugunsten der Klassenkasse oder des Fördervereins verkaufen.

Doch im Zusammenhang mit den Schlagwörtern fallen neue Begriffe, nämlich „Mitgestaltung“ und „auf Augenhöhe“, und bei näherem Hinsehen sind auch neue Beteiligungsstrukturen zu erkennen. Beispielsweise gibt es da die bundesweite Servicestelle Jugendbeteiligung (<http://www.jugendbeteiligung.info>), gegründet 2001 als Projekt zur Förderung und Vernetzung jugendlicher Aktivitäten in Politik und Gesellschaft, und deren Bundesarbeitskreis „Schüler gestalten Schule“. Im Rahmen des Ganztagserschulungsprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ wirken Jugendliche nicht nur unterstützend mit, sondern setzen eigene Akzente. Unter anderem führen sie mit Schulen Zukunftswerkstätten zur Schulentwicklung durch, publizieren Broschüren und Filme. Zum Thema der individuellen Förderung und Gemeinsamkeit in Vielfalt (Integration) drehten sie im Jahre 2005 in Kooperation mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung den dokumentarischen Film „Weißt du, was ich kann?“ und beziehen damit eindeutig Stellung gegen separierende Maßnahmen.

Eltern tragen nicht nur als Experten mit ihrem beruflichen Know-how zu einer Vergrößerung und Verbreiterung des Bildungsangebots bei, sie beteiligen sich auch aktiv an der Schulentwicklung. Zu erwähnen ist zum Beispiel der aus Elterninitiative entstandene gemeinnützige Verein democaris (<http://www.democaris.de>), der über verschiedene Erhebungen und gesteuerte Formen von Feedback eine neue, transparente Kommunikationskultur in die Schulen trägt und damit dazu beiträgt, dass Schulen ihre jeweiligen Entwicklungsaufgaben bestimmen und bearbeiten. Begleitend achtet democaris darauf, dass alle an Schule beteiligten Personen und Gruppen gleichberechtigt an einem demokratischen Austausch und der gemeinsamen Weiterentwicklung beteiligt sind.

Durch diese und andere, vergleichbare Formen der „Einmischung“ fällt es aufgeschlossenen Schulen leichter, ihre Veränderungsprozesse in Angriff zu nehmen, zu beschleunigen und erforderlichenfalls stärkere Durchsetzungskraft zu entwickeln. Umgekehrt geraten Bastionen alter Pädagogik unter Druck, weil ihnen die Schüler/innen ausbleiben. Unübersehbar ist ein

wachsendes zivilgesellschaftliches Interesse an den Lebens- und Lernbedingungen in den Schulen unter Privatpersonen, Vereinen, der Wirtschaft und sonstigen Einrichtungen und Gruppierungen. Gemeinsam ist ihnen das Anliegen, einen wertschätzenden, entwicklungsfördernden und -förderlichen Rahmen zu schaffen, dem die heranwachsende Generation im Wortsinne „anvertraut“ werden kann. Der Selektionsgedanke ist einer solchen Denkkultur fremd. Die Ganztagschule schafft durch ihren erweiterten zeitlichen Rahmen Möglichkeiten auch der inhaltlich-fachlichen Mitgestaltung durch nur mittelbar beteiligte Experten (z. B. Eltern mit speziellen professionellen sowie zusätzlichen Beratungs- und Betreuungsangeboten) außerhalb des Unterrichts.

Einladung zum Perspektivwechsel: Das Kind im Zentrum

Bereits im Rahmen der Bildungsdebatte der 1990er Jahre wurde besonders herausgestellt, dass es weniger um den Ort der Förderung als vielmehr um das jeweilige Kind und dessen individuelle, optimale Fördermöglichkeiten gehe. Damals verankerten auf der Grundlage lernpsychologischer Erkenntnisse und bildungspolitischer Überzeugungen alle westlichen Bundesländer integrative Möglichkeiten in ihren Schulgesetzen. An die Stelle der Institution als ordnungsstruktureller Definitionsgröße rückte das Individuum mit seinen jeweiligen Bedürfnissen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Mittlerweile ist auch die allgemeine pädagogische Reflexion an diesem Punkt angelangt.

Schulen mit reformpädagogischer Ausrichtung in Deutschland legen ihrer Arbeit die Erkenntnisse der Lernforschung zugrunde. Sie definieren Lernen und Lernerfolg nicht aus der Sicht der Institution, sondern aus der Perspektive des Kindes und Jugendlichen. Entsprechend werden den Lernenden die Lerninhalte als Angebote mit hohem Aufforderungscharakter unterbreitet. Es ist demnach kein Zufall, dass reformpädagogisch ausgerichtete Schulen, die sich dem Disklassifizierungskarussell versagen, große Erfolge verbuchen können. Sie sind nicht nur häufig unter den Preisträgern pädagogischer Verbände zu finden, sondern schneiden überdies auch in internationalen Vergleichsstudien gut ab (Knauer 2004, S. 299). Nicht wenige haben aus sich selbst heraus, teilweise nahezu unmerklich, ganztägige Bildungsangebote entwickelt. Nachdem sie den modernen Lernbegriff verstanden und reflektiert hatten, interpretierten sie ihr Aufgabenverständnis um – weg vom „Einrichten“, hin zu einem lebensweltorientierten, ganzheitlichen Angebot. Von diesem Punkt an lösen sich die herkömmlichen Strukturmomente – curriculare Didaktik, lehrerzentrierte Methodik, akademische zeitliche Taktung sowie entsprechende Raumeinteilungen – beinahe „automatisch“ auf.

Den Unterricht anreichernde Angebote – sei es Frühstück oder Mittagsverpflegung, Theaterspiel, Musikinstrumentalunterricht oder Hausaufgabenbetreuung, Lese- und Schreibwerkstätten, Schulgärten oder dergleichen mehr – brachten eine zeitliche Ausdehnung des Schultags mit sich. Die flexible Unterrichtsgestaltung mit individuellen, situationsangemessenen Pausenzeiten, freier Arbeitseinteilung, klassenübergreifenden Angeboten, vielfältigen Lernmaterialien und Schülerelbstkontrolle führte zu einer neuen Rhythmisierung des Schultages und neuen räumlichen Gestaltungen wie Lernecken, Ruhezone, Werkstätten, Cafés. Oft mehr unter der Notwendigkeit, neue Funktionsräume zu gewinnen, wurden die Türen der Klassenräume geöffnet und Flure als Arbeitsbereiche entdeckt. Informelle Lerngelegenheiten fanden ebenso selbstverständlich Eingang in den wie Gelegenheiten zur Pflege von Neigungen, Interessen, Begabungen Schulalltag.

Auch die Rolle der Lehrkräfte hat sich geändert: Wenn Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres Lernens gesehen werden, vermindert sich die Anstrengung, alle gleichzeitig zur Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand anzuhalten, es vermindern sich auch die Notwendigkeit und das Bemühen, ein und dasselbe immer und immer wieder auf die eine und auf die andere Art zu erklären, bis möglichst alle es begriffen haben – wobei einige sich unendlich langweilen und andere den Anschluss dennoch nicht bekommen, weil ihnen die erforderlichen Voraussetzungen fehlen. In reformpädagogischen Schulen verhalten sich die Lehrkräfte vollkommen anders: Sie gehen zu den verschiedenen Schülern und Schülerinnen, um zu erkennen, ob sie Hilfe oder

Unterstützung benötigen, sie sehen kleinen Arbeitsgruppen zu, beobachten deren Rollen- und Arbeitsaufteilung, erklären manchmal der Großgruppe neues Lernmaterial, begegnen auf dem Flur anderen Erwachsenen – Eltern, Lehrer/innen, Sonder- und Sozialpädagogen, Erzieher/innen, die ihrerseits Lerngruppen betreuen – und finden sich wieder im Gespräch über Lernzugangsweisen und -fortschritte einzelner Schüler/innen. Sie überlegen gemeinsam, wie ein Kind stärker in die Lerngruppe einbezogen werden kann, welche zusätzlichen Angebote nützlich sein könnten. Da vielfach die Räume geöffnet sind, tragen solche Begegnungen oft den Charakter von zufälliger Alltäglichkeit und ersetzen in vielen Fällen das Anberaumen von Fallbesprechungen und Konferenzen. Dadurch wirken sie gleichzeitig präventiv: Es muss nicht erst etwas passieren, damit etwas geschieht. Allmählich übernimmt die Lehrerin, der Lehrer eine andere Rolle: Lehrende werden vom Einzelkämpfer, Alleinunterhalter und disziplinierenden Dompteur zum Lern- und Entwicklungsbegleiter, vom „Macher“ zum sorgfältigen, teilnehmenden Beobachter, vom Verwalter zum Gestalter, der den Kindern und Jugendlichen individuell passende, anschlussfähige Angebote unterbreitet.

Eltern bereichern als Experten unterschiedlicher Professionen die Angebote, Leihgroßeltern und Lesepaten sorgen für emotionale Aufladung und dafür, dass Lesen als etwas Angenehmes, Interessantes und Geborgenheit Vermittelndes erlebt werden kann. Dafür werden sie mit kleinen Computerlehrgängen von den Schüler/innen belohnt, wird ihnen gezeigt, wie sie eine Email oder SMS an ihre Enkelkinder schreiben können.

Die hier aufgezählten Thematiken mögen auf den ersten Blick den Eindruck eines großen Durcheinanders, einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) vermitteln. Da mag es scheinen, als würde hier die eine, dort jene andere Anforderung an eine moderne Schule gerichtet, beide hätten miteinander nichts zu tun, ja würden am Ende vielleicht gar im unvereinbaren Widerspruch zueinander stehen, wie beispielsweise der hochkonjunkturelle Hochbegabungsbegriff auf der einen und Integration auf der anderen Seite. Da würde einerseits mehr naturwissenschaftliches Lernen angemahnt, andererseits der spirallcurricularen Didaktik und dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch eine Absage erteilt. Doch was vordergründig möglicherweise aussieht wie ein zusammenhangloser, beliebig eklektischer Partikularismus, wird durch die Klammer einer Individuumzentrierten, systemisch-konstruktivistischen Pädagogik verbunden. Dieser paradigmatische Perspektivwechsel eröffnet den Blick auf die Kohärenz der Thematiken jenseitig von Ressorts und administrativen Zuständigkeiten.

Die Anstrengung lohnt. Eine Pädagogik aus der Perspektive der Kinder schürt die Hoffnung auf eine Schule der Zukunft, die ganzheitliche Bildung ernst nimmt. Damit könnte Heinz von Foerstlers (2004, S. 55) vernichtendes Urteil, wir würden unsere Kinder „in eine Trivialisationsanstalt schicken, die man offiziell als Schule bezeichnet“, schon bald der Vergangenheit angehören. Endlich würde „die Pädagogik es als peinlich empfinden wird, von einem defektiven Kind zu sprechen“ (Wygotski 1924, S. 72). Die konsequente Anwendung eines Lernbegriffs, der die Lernfähigkeit jedes Einzelnen als offene, unbestimmbare Größe definiert, überwindet nämlich endlich die Behandlung junger Menschen als „triviale Maschinen“ (ebd.), die nach dem vorher-sagbaren Prinzip Input-Operation-Output funktionieren. Und stößt man das Fenster noch weiter auf, erschließen sich dem Betrachter künftige lebendige Landschaften, in denen verschiedenste Menschen jeden Alters an thematischen Treffpunkten zu Begegnungen in unterschiedlichen Interessen, zu gemeinsamen Lerngelegenheiten eingeladen werden. Die Sichtweise der Schüler/innen im Zentrum der pädagogischen Überlegungen verändert Schule grundlegend.

Was ist eigentlich Lernen?

„Triff eine Unterscheidung!“ heißt es nach gutem wissenschaftlichen Brauch. Wenn wir über Lernen nachdenken wollen, müssen wir es infolgedessen definieren, abgrenzen vom Nicht-Lernen. Zunächst einmal können wir uns im vorliegenden Zusammenhang auf schulisches Lernen beschränken. Doch woran ist es zu erkennen? Lehrende haben die Erwartungshaltung, dass sie bei den Lernenden eine Verhaltensänderung beobachten können, dass sie beispielsweise auf die Frage nach dem Ergebnis der Rechenaufgabe 3×4 nicht 7 antworten, sondern 12. Bleibt diese

Verhaltensänderung aus, wird Nicht-Lernen angenommen (obwohl unklar ist, weshalb der Lernende die Antwort „12“ nicht gibt – weiß er sie nicht, will er mit der Lehrkraft nicht sprechen, hat er die Frage nicht gehört, hat er schlechte Laune, ist belastet durch ein unschönes Erlebnis ...?). Tritt die Verhaltensänderung später doch noch ein, wird Lernen angenommen (obwohl unklar ist, ob das Lernen zwischen diesen beiden Ereignissen stattgefunden hat und warum der Lernende die Antwort jetzt erteilt). Zusätzlich schwierig ist, dass das Nicht-Lernen in gewissem Maße zum schulischen Normalfall zählt, denn niemand lernt in der Schule alles, jeder lernt auch einmal etwas nicht und niemand lernt gar nichts. Was hat nun eigentlich jemand gelernt oder nicht gelernt, wenn auf dem Zeugnis eine Drei steht – alle Dinge halb? manche vollständig, andere gar nicht? Den schulischen Lernbegriff zu fassen, ist also recht schwierig (vgl. Balgo 2003b).

Die neuesten Ergebnisse der neurologischen Hirnforschung wie die der Lernpsychologie bestätigen, was Wygotski bereits 1924 in seinen Forschungen mit behinderten Kindern herausfand: Der Mensch kann gar nicht anders als lernen. Indem er sich von Geburt an mit der sächlichen, natürlichen und sozialen Umwelt auseinandersetzt, sich auf das Wechselspiel von Aneignung und Anpassung einlassen muss, erweitert er seinen Aktionsradius. Lernen ist ein Lebensprinzip und immer eine Eigenwelterweiterung (Begemann 1996) des Einzelnen. Und in eigenaktiver, dialogischer Tätigkeit lernt der Mensch bis an sein Lebensende: „Wo zentralnervöse Funktionen eines menschlichen Organismus existent erhalten, sind sie soweit ausgebildet und koordiniert, daß auch umfassendes zielgerichtetes Lernen möglich ist; ja ihre Funktion und Koordination kann auf menschlichem Niveau nur als Lernen im Sinne hochgradiger Anpassung assimilativ-akkomodativer Art und als Aneignung von Welt verstanden werden.“ (Feuser 1984, S. 268) Wygotski zog daraus maßgebliche Schlussfolgerungen, die bedauerlicherweise bis heute nicht zum Wissensstandard der Pädagogik zählen: „Wenn das Verhalten eines lebenden Organismus seine Wechselwirkung mit der Umwelt, ein System von Anpassungsreaktionen an die Umwelt darstellt, dann wirken sich Veränderungen dieses Systems zuallererst auf die Umstrukturierung und Verschiebung der sozialen Verbindungen, Beziehungen und Bedingungen aus, unter denen sich der normale Verhaltensprozeß vollzieht und verwirklicht. Alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defektiven Kindes sind ihrer Grundlage nach nicht biologischer, sondern sozialer Natur ... Die Bildung und Erziehung eines defektiven Kindes (eines blinden, eines gehörlosen Kindes) ist genauso ein Prozeß der Entwicklung neuer Verhaltensformen, der Bildung von bedingten Reaktionen wie beim normalen Kind. Die Probleme der Erziehung defektiver Kinder können folglich nur als Problem der Sozialpädagogik gelöst werden ... Das ist ein schlechter Arzt, der einen Kranken ohne die normale Nahrung läßt und seine Hoffnung nur auf Mixturen und Pillen setzt. Genauso handelt unsere Sonderschule, in der die Heilpädagogik die normale Pädagogik, die sonderpädagogische Erziehung die Sozialerziehung verschlungen hat.“ (S. 71 f.)

Sollte also die Schule medizinisch zu benennende Beeinträchtigungen in erster Linie als pädagogisch-kommunikatives Problem betrachten, so müsste sie nach Wegen suchen, die es ermöglichen, mit den Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage ihrer jeweiligen Welterfahrung eine gemeinsame Sinnebene herzustellen.

Wie aber sieht es aus, wenn es um so genannte Lernbehinderungen oder um sozio-emotionale Verständigungsschwierigkeiten geht, die den Unterrichtsablauf stören (das System Unterricht „strapazieren“; Fuchs 2002)?

Um die Antwort vorweg zu nehmen: Diese Behinderungen werden durch die Schule im Allgemeinen erst geschaffen bzw. von ihr verstetigt (vgl. z. B. Knauer 1996). Es handelt sich hier nämlich nicht um medizinische Befunde, sondern ausschließlich um das Problem misslingender Kommunikation und fehlender gemeinsamer Deutungsmuster zwischen Lehrkräften und Schülern: „Lernbehinderung als nicht gelungener kommunikativer Umgang mit Verschiedenheit.“ (Balgo 2003a, S. 109)

Hier wird aus der misslingenden Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden geradezu ein medizinisch-biologischer Defekt konstruiert, dem „Nicht-Lerner“ oder „Störer“ als Eigenschaft angeheftet, damit gewissermaßen mit der Autorität vermeintlich objektiver Faktizität ummantelt, und die betreffende Person mit dieser „ontischen Entität“ (bewusstseinsunabhängige Größe) zum

Behinderten gestempelt: „Eine solche *individuumzentrierte* Sichtweise von Behinderungen im Bereich des Lernens übernimmt den für die Ebene der körperlichen Prozesse entwickelten Krankheitsbegriff des biomedizinischen Modells und überträgt diesen auf andere, nicht biologische Phänomenbereiche.“ (Balgo 2003a, S. 104; zur Abgrenzung des Behinderungs- vom Krankheitsbegriff vgl. Knauer 1998, S. 193) Die Überlegungen zur Frage von „Lernbehinderungen“ gelten in gleicher Weise für den gesamten Formenkreis eines als „besonders“ klassifizierten Verhaltens, einschließlich der Sprache (vgl. z. B. Baerwolff 2002).

Das Phänomen „Lernbehinderung“ ist nicht nur eines der interessantesten und unter den herkömmlichen Behinderungsarten das am weitesten verbreitete: Rund 55 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Behinderung gehören primär dieser sonderpädagogischen Sparte an, eine eindeutig medizinische Ursache liegt demgegenüber bei etwa 10 Prozent der Sonderschüler/innen vor (vgl. Deutscher Bundestag: Drucksache 16/6148 v. 27.07.2007). Was aber dieses Phänomen ausmacht, weiß niemand zu definieren (vgl. Knauer 2008).

So beschreibt Balgo (2003b) Lernbehinderungen als Konstrukt, das durch relative Willkür schulisches Nicht-Lernen in normales und nicht mehr normales Nicht-Lernen unterscheidet und der Substanz „Intelligenz“ hierfür die Verantwortung zuschreibt. Letztere wiederum wird gemessen mit Tests, die das altersgemäße Wissen abfragen. Das heißt, die Items sind auf die Lehrpläne abgestimmt und Schüler/innen, die an dem Lehrplanstoff scheitern, versagen auch in den Tests. Was aber ist mit einem solchen Zirkelschluss gewonnen? „Indem man auf diese Weise die Lehrerbeurteilungen zum Kriterium für die Validierung des Intelligenztests macht, kann der Schulerfolg oder -misserfolg der Kinder jetzt vorhergesagt werden. Ähnlich könnten wir beim Auto anhand des von der Benzinuhr gemessenen Benzinquotienten vorhersagen, wie weit das Auto kommen wird. Doch ebenso wenig, wie der Intelligenztest die Substanz „Intelligenz“ misst, misst die Benzinuhr die Substanz „Benzin“ und nur derjenige, der dies annimmt, wäre erstaunt darüber, dass das Auto sich keinen Zentimeter fortbewegt, obwohl die Benzinuhr den Zustand „voll“ anzeigt, sich im Tank aber nur Wasser befindet. Und so könnten wir natürlich auch ein Verfahren entwickeln, dass die Phantasie, Sensibilität, den Humor, die Hilfsbereitschaft oder Toleranz als den Wert zu messen vorgibt, der den Intelligenzquotienten verkörpert.“ (Balgo 2003b, S. 5)

Wie können „Angebot“ und „Nachfrage“, Lehren und Lernen nun in zeitgemäße Passung gebracht werden?

Im industriellen Zeitalter hieß Lehren im Rahmen öffentlicher Bildung: soviel wie möglich eintrichtern. Und auf Seiten der Schüler/innen: wie ein Schwamm soviel wie möglich aufsaugen und ansammeln. Dieses Verständnis von Lernvorgängen ist aus heutiger Sicht nicht nur überholt, sondern als Konzept auch nicht mehr anwendungsstauglich:

In der Informationsgesellschaft ist der Bestandwert von Wissen stark verkürzt: Während sich das Wissen der Menschheit zwischen 1800 und 1900 verdoppelte, hat heutiges Wissen eine durchschnittliche Halbwertszeit von etwa drei Jahren.

Zusätzlich ist es hoch komplex und vernetzt.

Heute kann niemand mehr alles wissen, sondern es kommt darauf an, die Informationsflut geschickt zu filtern und Zusammenhänge zu erkennen.

Um Wissen in vernünftiges Handeln münden zu lassen, muss es „übersetzt“ werden. D. h., das Individuum muss zu ständigen Transferleistungen fähig sein, muss entscheiden können „Was bedeutet diese Information für mein Tun?“ und „Wie kann ich mein bisheriges Wissen an neue Erkenntnisse anpassen?“

Lernen ist ein aktiver Prozess des Einzelnen im sozialen Dialog mit anderen und erweitert sich exponentiell durch Transferleistungen.

Beispiel:

Der Vater entzündet ein Streichholz und verwehrt dem Zweijährigen das Anfassen: „Nein, heiß!“ Das Kind plappert nach „heiß“, ohne dem Wort eine Bedeutung zumessen zu können. Bei nächster Gelegenheit gelingt es ihm, ein verglimmendes Streichholz anzufassen. Es verbrennt sich die Finger und sagt weinend: „Heiß, aua!“ Den Anblick des Herbstfeuers kommentiert es ohne Körperkontakt mit denselben Worten. Das Anfassen

eines Kochtopfs auf dem Herd lehrt es schmerzlich, dass „heiß“ nicht nur auf offenes Feuer zutrifft.

An dem einfachen Beispiel wird schon deutlich, dass Lernen immer dann sehr schnell und effektiv verläuft, wenn es eine unmittelbar einsichtige Bedeutung hat, wenn das Subjekt ihm einen Sinn geben kann.

Das heißt in Konsequenz: Lernangebote können aufgenommen und verarbeitet werden, wenn sie sich am jeweiligen Entwicklungsstand und den lebensweltlichen Erfahrungen orientieren. Gute Lernangebote zeichnen sich inhaltlich durch Passung (Viabilität; v. Glasersfeld 1992) und in ihrem Anforderungsgrad durch Anschlussfähigkeit aus.

Können alle alles lernen?

Um es gerade heraus zu sagen: Nein, im Gegenteil, niemand kann alles lernen.

Menschen beschreiten unterschiedliche Wege, die Wirklichkeit zu verstehen und ihre Wahrheit zu (er-)finden. Während manche den Zugang über die Mathematik suchen, wählen andere die Literatur oder aber den praktischen Umgang mit Natur oder Technik.

Zwar mag im Einzelfall offenkundig sein, was jemand nie lernen wird, jedoch vermag niemand verbindlich vorauszusagen, was oder wie viel jemand lernen kann.

Letztlich ist die Lernfähigkeit jedes Einzelnen unendlich, denn jeder Mensch lernt lebenslang weiter (s. o.), und sie ist unbestimmbar. Wäre es anders, wären wir alle triviale Maschinen (v. Foerster/Pörksen 2004, S. 54 ff.), die nach dem vorhersagbaren Prinzip Input-Operation-Output funktionieren. Der Schule mit ihrer Frage-Antwort-Didaktik wirft v. Foerster vor, eine Trivialisationsanstalt zu sein, die schöpferische junge Menschen wie pawlowsche Hunde dressiert; dass sie nämlich von der Annahme ausgeht, die Köpfe der Schülerinnen und Schüler seien einfache Operatoren, die den Input des Unterrichts in den Output der Lernerfolgskontrolle verwandeln - nicht einmal methodische Ungeschicklichkeiten werden als mögliche Risikofaktoren diskutiert (s. auch zu Fragen der Didaktik).

Unterricht erfüllt seinen Auftrag, wenn die beteiligten Personen in ihren Rollen als Lernende oder Lehrende eine übereinstimmende Verständigung über ihre Wahrnehmungen herstellen können. Im positiven Falle gelingt den Beteiligten eine gemeinsame Sinnggebung, im negativen Fall bleibt die wechselseitige Verständigung oberflächlich, hohl oder gänzlich aus. Idealtypisch wissen Lehrkräfte, dass Verstehensprozesse nur als Ko-Konstruktion in sozialen Situationen denkbar und möglich sind. Als verantwortliche und verantwortungsbewusste Moderatoren suchen sie nach den jeweiligen Lernzugangsweisen ihrer Schüler/innen und finden mit ihnen gemeinsam die individuellen Lernwiderstände, Lernbehinderungen heraus, um sie als Herausforderung zu betrachten und zu überwinden. Dieses Verständnis vom Lernen (und seinen Behinderungen) besitzt Allgemeinheitscharakter und trifft wegen der Generalisierbarkeit menschlicher Aneignungsprozesse auf jedes Kind, jeden Heranwachsenden, jeden Menschen schlechthin zu, somit also auch auf die „Lernbehinderten“ sowie die in den letzten Jahren zunehmend thematisierte Gruppe der so genannten Hochbegabten. Die in irgendeiner Weise besonders neugierigen Menschen sind tatsächlich ein treffliches Beispiel für die Unzulänglichkeit des vorherrschenden (schul-)pädagogischen Lern- und Lernbehinderungskonzepts: Sie passen ebenso wenig unter die Gaußsche Glocke. (Der Begabungsbegriff ist im Übrigen genauso schwierig zu fassen wie der Behinderungsbegriff.) Eine ungekannte Zahl von ihnen landet schließlich auf der Sonderschule für Lernbehinderte, weil sie sich, unerkannt, unbeachtet und unterfordert, mental vom Unterricht abgemeldet und den Anschluss verpasst haben. Nicht selten werden ihnen (trotz oder neben der „besonderen Begabung“) ein Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit und ohne Hyperaktivität, Legasthenie, Dyskalkulie, Konzentrationsschwäche und Sprachstörungen attestiert. Als wesentliche Problematik der Schule wird genannt: still sein, still sitzen, sich langweilen. (Quellen: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Beratungsstelle besondere Begabungen, <http://www.li-hamburg.de/abt.lip/bbb/index.html>; 07.11.2007) Diese Kinder werden in einer Schule, die sich am Durchschnittsschüler orientiert, behindert.

(Lern-)Behinderungen werden hier in einem dynamischen Verständnis als Unterbrechung der erwarteten Kommunikation im Unterricht grundgelegt interpretiert. Nun soll geklärt werden,

welcher komplexen gemeinsamen sinnlichen und Sinnkonstrukte es bedarf, um zu befriedigenden und erfolgreichen Lernarrangements gelangen zu können.

Wahrnehmung, Wahrnehmungsverarbeitung und Kommunikation als Voraussetzungen für schulisches Lernen

Wahrnehmen liegt allen menschlichen Sinneseindrücken zugrunde und ihre Verarbeitung steuert das gesamte menschliche Verhalten, einschließlich des sozialen Umgangs und der Lernprozesse. Eine – in welcher Weise auch immer – „andere“, „abweichende“ Wahrnehmung mündet stets in Verständigungs- und damit Lernprobleme, begleitet sie und zieht zugleich zwangsläufig emotionale, soziale oder kognitive Probleme geringeren oder größeren Umfanges nach sich.

Beispiel:

Ein Kind mit übermäßig sensibler Rezeption akustischer Reize wird den durchschnittlichen Lärmpegel in einer Schulklasse als unerträglich empfinden und als feindselig interpretieren.

Mögliche Folgeerscheinungen sind:

- emotionaler Rückzug: Traurigkeit, Verstimmtheit
- sozialer Rückzug: distanziertes Verhältnis zu Mitschülern mit oder ohne aggressive Komponenten

Lernprobleme: Schwierigkeiten, sich dem Lernstoff uneingeschränkt zuzuwenden; Konzentrationsstörungen bis hin zu Blockaden und Verweigerung.

Um die komplizierten Vorgänge, Stufigkeiten und Zusammenhänge des Wahrnehmens sowie Äußerungen eventueller Störungen verständlich zu machen, werden zunächst einige Grundlagen dargestellt. In einem zweiten Schritt wird auf dieser Basis das Ausmaß der Bedeutung der Wahrnehmung für den Menschen als unteilbarer Person, für seine Interpretation der Welt und Teilhabe an ihr aufgezeigt. Sodann wird der Blick auf schulische Anforderungen gerichtet und exemplarisch gezeigt, welche Leistungen der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung üblicherweise unhinterfragt vorausgesetzt werden.

Schließlich sollen mögliche Diskrepanzen zwischen den individuellen Voraussetzungen eines Kindes und der schulischen Erwartungsnorm beispielhaft angesprochen werden.

In sehr vielen Fällen kann einer den schulischen Bedingungen nicht hinreichend entsprechenden Ausgangslage mit spielerischen Formen der Wahrnehmungsförderung begegnet werden, generell nützt es dem Unterricht und allen Schüler/innen, neben Augen und Ohren auch andere Sinnesmodalitäten anzusprechen – und es bringt eben „Sinnliches“ und damit Leben und Freude in den Schulalltag.

Was verstehen wir unter Wahrnehmung?

Als hoch komplexes System stellt die menschliche Wahrnehmung (Sensorik) in untrennbarer, zirkulärer Wechselwirkung mit der (Re-)Aktion (Motorik = Denken, Fühlen, Handeln, Sprache, Bewegung) die Grundlage für alles menschliche Tun, für ontogenetische wie phylogenetische Entwicklungen dar. In der menschlichen Kommunikation fließen beide Verhaltensaspekte ineinander und verwirklichen sich. Um das Verständnis und den Zugang zu diesen miteinander verwobenen Vorgängen zu erleichtern, werden sie zunächst getrennt voneinander, von basalen Funktionen ausgehend, analytisch dargestellt.

Wichtig ist jedoch, im Auge zu behalten, dass weder einzelne Wahrnehmungsvorgänge für sich, noch unabhängig von motorischem Verhalten oder etwa der Regulierung durch die lebendige Umwelt auftreten. Die Trennung zwischen „input“ und „output“ ist eine künstliche und dient lediglich einer übersichtlicheren Darstellung und der leichteren Verständlichkeit.

Wahrnehmen, Denken und Handeln sind als unterschiedliche Kommunikationsformen untrennbar miteinander und mit den Reizen und Reaktionen der Umwelt verbunden.

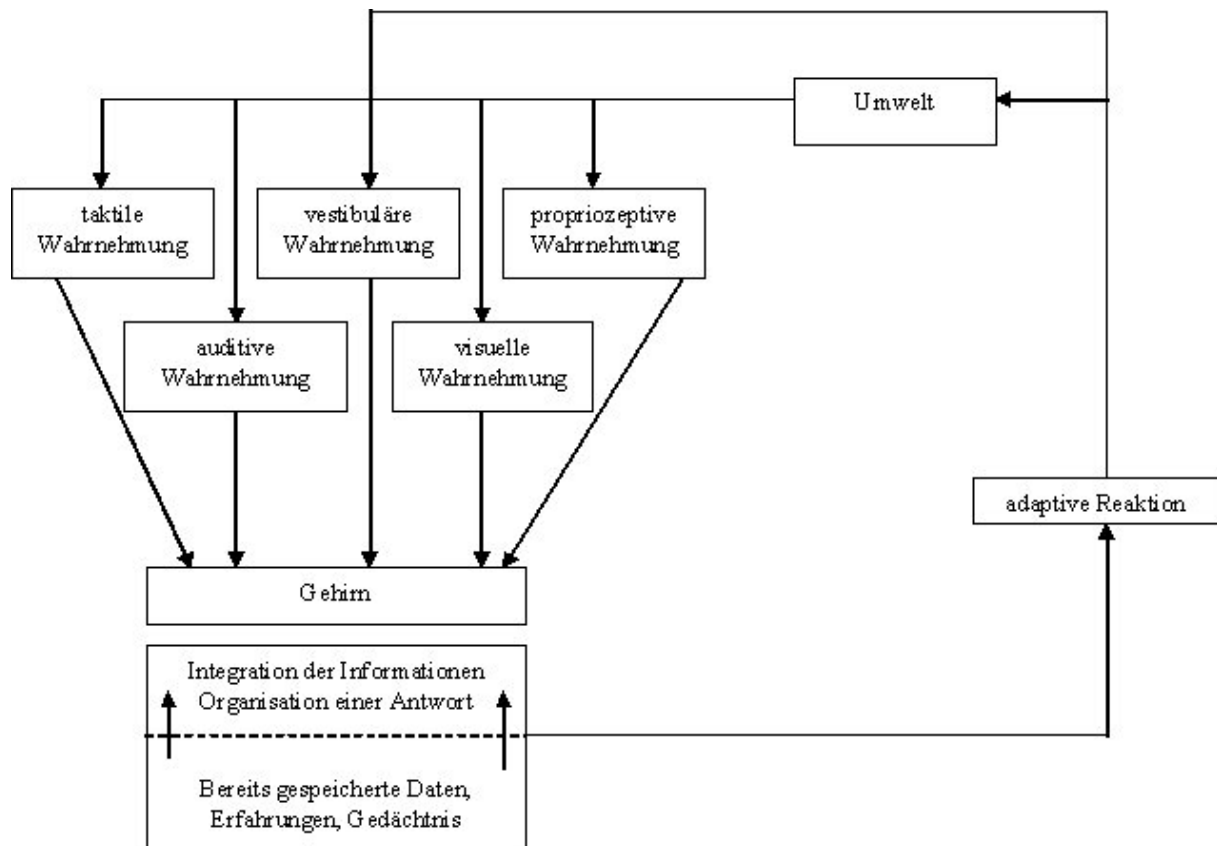


Abbildung 1: Kreislauf von Wahrnehmen und Bewegen (Brand/Breitenbach/Maisel 1997, S. 25)

Neuropsychologische Grundlagen der Wahrnehmung

Vorausgesetzt, ein Mensch ist mit allen entsprechenden Sinnesorganen ausgestattet, stehen ihm sechs Wahrnehmungskanäle zur Verfügung: der taktile (Fühlen, Tasten), der olfaktorische (Riechen, Schmecken), der vestibuläre (Gleichgewichtsempfindung), der propriozeptive (Eigenwahrnehmung; sie reguliert bspw. den erforderlichen Krafteinsatz, je nach dem, ob ein Wattebausch oder eine Holzkugel aufzuheben ist), der auditive (Hören), der visuelle (Sehen). Zum Zeitpunkt der Geburt und während der ersten beiden Lebensmonate leiten die Wahrnehmungskanäle Umweltreize noch relativ unspezifisch und isoliert voneinander (modalitätsspezifisch) an das Zentrale Nervensystem (ZNS) weiter und die Motorik befindet sich noch weitgehend auf der Stufe der unmittelbaren Reflexe (z. B. Saugen, Greifen, Schreien). Über sie steht der Säugling mit der Umwelt in Verbindung.

Die Reizfülle aus der Umwelt, der das Neugeborene ausgesetzt ist und mit der es sich kommunikativ arrangieren muss, setzt eine sich exponentiell beschleunigende Entwicklung in Gang, die sich im ZNS in einem rasanten Wachstum von Nervenzellen und deren synaptischer Vernetzung untereinander niederschlägt. Dieses Wachstum verlangsamt sich sehr rasch, so dass sich bei ungestörter Entwicklung bereits nach zwei bis drei Lebensmonaten die vereinzelt Nervenzellen beachtlich verästelt und miteinander verknüpft haben, nach zwei Jahren ein dichtes Verbindungsnetz entstanden ist, welches bis zum sechsten Lebensjahr noch einmal sehr viel engmaschiger, differenzierter und funktioneller wird, sich dagegen fortan bis ins Erwachsenenalter nur noch wenig verändert.

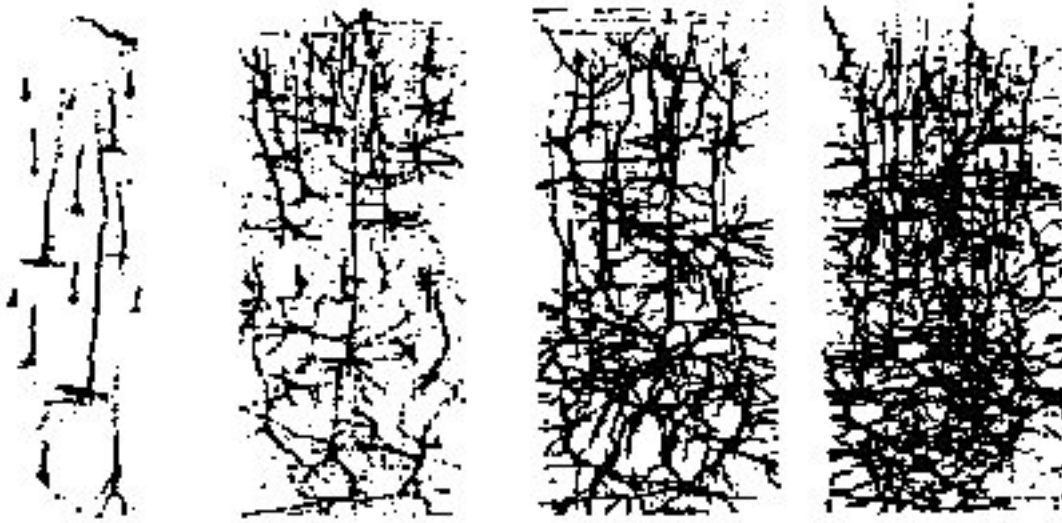


Abbildung 2: Entwicklungsstand eines Areals des Vorderhirns. A = kurz nach der Geburt, B = nach 3 Monaten, C = nach 15 Monaten, D = nach 24 Monaten (nach unveröffentlichtem Seminarpapier).

Die synaptischen Verbindungen stellen die „Schaltstellen“ zwischen den Nervenzellen dar.

Beispiel:

Ein sehr junger Säugling reagiert auf eine ihm in die Hand gelegte Kordel (taktiler Reiz) mit dem Greifreflex. Der zugleich wahrgenommene optische Eindruck der Kordel wird noch nicht mit dem taktilen Reiz in Verbindung gebracht.

Auf dieser Stufe der modalitätsspezifischen Wahrnehmung leistet das kindliche Nervensystem eine zunehmende intramodale Integration, indem es seine Reaktionen (z. B. Augenbewegungen, Saugen) auf die dargebotenen Reize einrichtet und schließlich systematisch wiederholt.

Bereits ab dem dritten Lebensmonat setzt dank den vermehrten synaptischen Zellverbindungen die intermodale und seriale Verknüpfung von Sinneseindrücken ein, d. h. von verschiedenen Wahrnehmungskanälen an das ZNS „gemeldete“ Eindrücke können allmählich auf ihren gemeinsamen Bedeutungsgehalt hin verbunden, aufeinander folgende Reize gleichfalls in Sinnzusammenhang gebracht werden.

Beispiel:

Während das Kind unmittelbar nach der Geburt den Tagesanbruch visuell durch Helligkeit und auditiv durch einen höheren Geräuschpegel bemerkt, allerdings noch keinen Zusammenhang zwischen diesen beiden Eindrücken herstellen kann, hat es nach wenigen Monaten gelernt, dass beide Reize stets gepaart auftreten (intermodale Verknüpfung) und reagiert beispielsweise mit einer Steigerung seines Aktivitätsgrades. (Sollte einer der beiden Reize überraschend allein auftreten und der andere erwartungswidrig ausbleiben (bspw. am Wochenende), wäre das Kind irritiert und würde eventuell mit Weinen reagieren.) Etwa gleichzeitig kann es erkennen, dass das kurz darauf folgende Erscheinen der Bezugsperson mit den Anzeichen des Tagesanbruchs in Zusammenhang steht (seriale Verknüpfung).

Etwa zwischen dem neunten Lebensmonat und dem Ende des ersten Lebensjahres ist das Kind in der Lage, intermodale und seriale Verknüpfungen auch zu vollziehen, wenn Reize jeweils auf die unterschiedlichen Körperhälften einwirken. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für die Koordination der gesamten Körpermotorik geschaffen (beidhändiges Greifen, Krabbeln).

Betont werden muss, dass die drei grundlegenden Stufen der sensorischen Integration nicht unabhängig voneinander und nicht nacheinander verlaufen. Sie überlappen sich und während hinsichtlich mancher neuropsychologischer Funktionen bereits ein der dritten Stufe entsprechender Entwicklungsstand erreicht sein kann, bleiben – insbesondere bei unerwarteten, neuen Sinneseindrücken – bis ins Erwachsenenalter durchaus intramodale Perzeptionsweisen üblich.

Insgesamt legt aber die Ausdifferenzierung und Optimierung der Reizverarbeitung den Grundstein für serielle, integrative Leistungen. Erst sie ermöglichen die Spezialisierung der Hirn- und Körperhälften, ohne die die höheren psychischen Funktionen des Menschen undenkbar sind.

Lange wurde darüber gestritten, ob im menschlichen Gehirn bestimmten Arealen spezifische Leistungen zugeordnet werden können. Heute weiß man, dass sich die Aufnahme von Reizen (Perzeption) und die (Re-)Aktion zwar bevorzugt in spezifischen Regionen ansiedeln, die bei den meisten Menschen vergleichbar lokalisiert sind. Gleichzeitig weiß man aber auch, dass diese Lokalisation eine dynamische ist, d. h. im Falle einer Verletzung bspw. (etwa durch einen Unfall) können andere Regionen die verloren gegangenen Funktionen übernehmen. Das ZNS verfügt über unvorstellbare Reserven, die bei Bedarf aktiviert werden können. Dank den synaptischen Vernetzungen können bislang unausgelastete Bereiche mit den notwendigen Informationen versorgt werden und die erforderlichen Aufgaben erfüllen. Wir haben uns das Gehirn demnach als außerordentlich plastisch, flexibel und anpassungsfähig vorzustellen.

Dieser Erkenntnis ist es zu verdanken, dass Kindern mit eingeschränkter Wahrnehmungsfähigkeit, deren schulischer Lernerfolg gefährdet ist, mit pädagogischer Unterstützung geholfen werden kann, ihre Probleme zu überwinden.

Wahrnehmen, Denken und Handeln

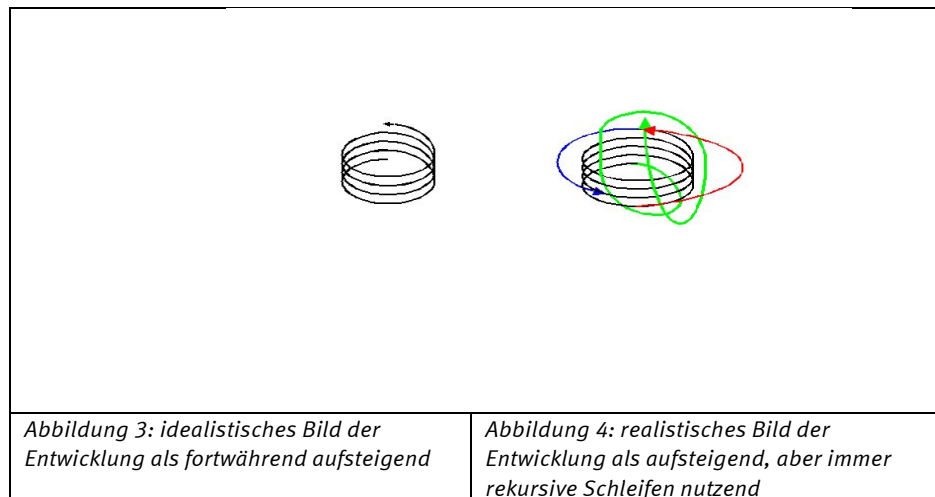
Bislang wurde absichtlich so weit wie möglich auf die Darstellung des menschlichen Handelns als des „output“, der Motorik, der (Re-)Aktion verzichtet; natürlich ist ein solches Vorgehen im praktischen Lebensvollzug unmöglich und unsinnig. Selbst der junge Säugling, ja schon der Fötus, reagiert mit Reflexen auf Sinneseinwirkungen bzw. ruft Sinneseindrücke propriozeptiv hervor (z. B. Daumenlutschen). Mit zunehmender sensorischer Integration der Reizaufnahme weichen die Reflexe gezieltem Tun (etwas mit den Augen fixieren, verfolgen; nach einem Gegenstand greifen), d. h. eingreifender Auseinandersetzung mit der Umwelt. Und wer immer ein Baby beobachtet hat, weiß, dass es während der Wachphasen unentwegt in Bewegung ist, um sich selbst durch Autostimulation im Verhältnis zur unmittelbaren Umgebung zu verorten (und zwar bezüglich sämtlicher Sinneseindrücke, d. h. auf allen Wahrnehmungskanälen). Die Motorik – einschließlich der später hinzu tretenden Sprache – beeinflusst ihrerseits wiederum die Wahrnehmungsfunktionen. Wahrnehmung und (motorisches) Handeln sind also nicht voneinander zu trennen: Der Mensch steht in wechselseitiger Kommunikation mit seiner Umwelt.

Zum eigentlichen Verständnis der umfänglichen Bedeutung der Wahrnehmung und ihrer Funktionen für den Menschen und seine Orientierung in der Welt ist es erforderlich, kurz auf die physiologischen Voraussetzungen der menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit und die theoretischen Hintergründe der Erkenntnismöglichkeiten des Menschen einzugehen.

Oben haben wir bereits gesehen, dass ein permanentes Fließgleichgewicht herrscht zwischen dem Aufbau neuer, spezialisierter Funktionen und dem Verschwinden primärer Reflexe. Victor von Weizsäcker legte bereits 1939 in der ersten Auflage seines Buches „Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen“ eine ganzheitlich-ökologische, supradisziplinäre Theorie vor, die die durch den menschlichen Geist vorgenommenen Spaltungen und Polarisierungen dialektisch überwindet, indem er die jeweiligen Gegensätze in übergeordnete Systeme einbindet. Seine Naturphilosophie setzt dem linear-kausalen, mechanistischen Weltverständnis (das in seiner naiven Ausprägung selbst für die klassischen Naturwissenschaften seine Gültigkeit eingebüßt hat) durch die Wiedereinbeziehung des Vitalen, dadurch immer Subjektiven, ein Ende. Die menschliche Existenz ist in all ihren Erscheinungs- und Äußerungsformen eingebunden in das Prinzip des Kommens und Gehens, des Auf- und Abbaus, des Erscheinens und Verschwindens.

Victor v. Weizsäcker befindet sich mit seinen Überlegungen in großer Nähe zu der Erkenntnistheorie des systemischen Konstruktivismus: Welt ist das, was wir als Individuen als Welt erfahren und wie wir sie mit unseren Absichten gestalten. Über dahinter liegende Werte können wir keine Aussage treffen. Der Begriff der Objektivität beschränkt sich auf intersubjektiv vermittelbare Erkenntnisse und ist somit ein relativer.

Auf der Ebene des konkreten Lebens und Erlebens befinden wir uns immer in rekursiven Zirkularitäten (spiralförmigen Kreisläufen mit Rückschleifen), in die wir als Personen ganzheitlich eingehen, so dass es keine biologische Funktion ohne psychologische Beteiligung und entsprechende Rückwirkung auf biologische Funktionen geben kann.



Nach Piaget beruht die kindliche Entwicklung auf wechselseitig einander ergänzenden Prozessen von Assimilation (Einpassung von Neuem) und Akkomodation (Anpassung an Neues) in der Begegnung mit der dinglichen und lebendigen Welt; Assimilation und Akkomodation sind überlebenswichtige Vorgänge der Teilhabe an Welt, sie schließen Wahrnehmen (Perzeption) und Bewegung (Motorik) untrennbar ein, halten eine physische und psychische Balance zwischen Aktivität (Tun, Eingreifen, Bewirken) und Passivität (Erfahren, Hinnehmen, Erdulden), ohne die eine realistische Selbsteinschätzung und ein adäquates (soziales) Verhalten nicht erlangt werden können.

Beispiel:

„Das Zweijährige wird beispielsweise auf einen kleinen Magneten zunächst im Sinne der Assimilation mit dem bereits vorhandenen Schema reagieren und ihn in den Mund nehmen. Sobald es aber die besondere Eigenschaft des Magneten entdeckt hat, wird es diesen Gegenstand an verschiedenen Metallobjekten ausprobieren, um seine Haftwirkung zu testen“ (Akkomodation) (Steinhausen 1988, S. 6 f.).

Die Brücke, über die Sensorik und Motorik miteinander verbunden sind, ist das Verstehen, die Sinn- und Bedeutungszumessung und -zuschreibung durch das Individuum im sozialen Kontext, das Herstellen von kausalen, konsekutiven und temporalen, aber auch bildlichen und assoziativen sowie metaphorischen Zusammenhängen, die es ermöglichen, die (letztendlich unerklärbar bleibenden, s. o.) Phänomene der Welt auf die dem Menschen verfügbaren Erfahrungs-, Erlebens- und Erkenntnismodalitäten abzubilden.

Das Experiment des „Blinden Flecks“ verdeutlicht, dass unsere Wahrnehmung – infolge biologisch-physischer Grundbedingungen, die ihrerseits möglicherweise individuellen Einschränkungen unterliegen – immer eine spezifisch menschliche, d. h. selektive ist:

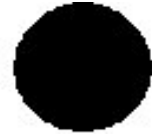


Abbildung 5: Halten Sie das Buch in der linken Hand, schließen Sie das linke Auge und fixieren Sie mit dem rechten Auge den Stern. Bewegen Sie das Buch langsam vor und zurück, bis der schwarze Punkt unsichtbar wird. Wenn Sie den Stern gut fixieren, bleibt der Punkt unsichtbar, selbst wenn Sie das Buch seitlich oder nach oben und unten verschieben (nach: v. Foerster/Pörksen 2004, S. 117).

Wahrnehmen können wir nur, was wir wahrnehmen; und was wir wahrnehmen, nehmen wir zugleich für wahr, d. h. wir messen ihm wirklichkeitsgestaltende Bedeutung zu.

In diesem Sinne schreibt Kobi (2000, S. 25), dass die Beschreibung eines Wahrnehmungserlebnisses sowohl auf der oben ausgeführten Ebene der neuronalen Prozesse als eben auch zu erfolgen hat „auf der Subjektebene der individuellen Bedeutungen: für mich/uns innerhalb eines bestimmten gesellschaftlich-historischen Kontextes. Hier geht es um die verhaltensmäßigen Determinanten der Wahrnehmung. Deren Beschreibung bezieht sich auf Inhalte, die das Subjekt erfasst und die ihm und seiner Umgebung etwas bedeuten. ... Diese Ebenen sind nicht zusammenhanglos. Ein auf der Objektebene materiell fassbares Faktum kann jedoch auf der Subjektebene Unterschiedliches beinhalten, erzeugen, bedeuten und seinerseits schließlich auch wieder bewirken. Die materiellen Trägerprozesse liefern zunächst beziehungslose Daten; erst auf der Ebene des Verhaltens wird das ‚Signifikanz-Niveau‘ (die Bedeutung) hergestellt.

Reize werden aufgenommen – Bedeutungen gestiftet! Aus Chaos (Beziehungs- und Gestaltlosigkeit) wird über die personale und soziale Aktivität Kosmos (Sinn, Gestalt, Ordnung) geschaffen.“

„Bedeutung stiften“ heißt aber immer, Unterschiede treffen, Bewertungen vornehmen. Wertneutrale „objektive“ Beobachtung ist qua definitione nicht möglich, weil sie stets eines beobachtenden Subjekts bedarf. Allenfalls annähernd kann es durch intensives Üben gelingen, die eigenen Bewertungsstrukturen und -maßstäbe zu erkennen, sie kommunikativ zu relativieren (validieren) und ihnen selbstkritisch zu begegnen.

Für die aktive Seite, die Motorik, das Handeln (einschließlich des Sprechens) beinhalten die Erkenntnisse über Wahrnehmung und deren neuronale Verarbeitung und sinnstiftende Bedeutungsentnahme/-zuschreibung weit reichende Konsequenzen: Zu welchem biografischen Zeitpunkt¹ und an welchem Punkt zwischen Reizeinwirkung und Sinnenentnahme in welcher Wahrnehmungsmodalität oder Stufe deren Integration aus welchem Grunde auch immer eine Ablenkung (Irritation)² erfährt, zieht sie zwangsläufig Veränderungen der Handlungsmöglichkeiten (einschließlich der kognitiven und psychischen Verarbeitung) nach sich, die nun ihrerseits veränderte Wahrnehmungsmuster bedingen, so dass die individuellen Zirkularitäten erheblich von der Erwartungsnorm abweichen können.

Wenn derartige Veränderungen zumeist als „Einschränkungen“ beobachtet werden, so liegt dies am Maßstab und an der Bandbreite des gesellschaftlich als „unauffällig“ geltenden

¹ Gedacht werden muss auch an vorgeburtliche Einwirkungen sowie an genetische Dispositionen.

² Der Begriff der „Ablenkung“ (Irritation) wird hier bewusst gewählt. Denn es verhält sich doch in keinem vorstellbaren Falle so, dass Leben ohne Reizaufnahme und -verarbeitung möglich wäre (selbst im Koma erreichen den Menschen noch Wahrnehmungen). Allerdings ziehen abgelenkte, d. h. abweichende Wahrnehmungsmuster normabweichende Reaktionsweisen nach sich, die die sich wechselseitig bedingenden Prozesse von Akkomodation und Assimilation erschweren können und deren Optimierung im Sinne einer kulturspezifisch zu erwartenden Reiz-Reaktions-Kette behindern. Von der Umwelt wird im Allgemeinen das nicht Erfüllen der Erwartungsnorm nur als Defizit registriert, während höchst differenzierte alternative Wahrnehmungsfähigkeiten (z. B. der ausgeprägte Tastsinn nicht sehender Menschen) ausgeblendet bleiben und deren – im Wortsinne – *eigensinnige* Qualitäten keine Beachtung finden.

Verhaltens. Die gesellschaftliche Norm selbst ist kulturspezifisch geprägt und unterliegt historischen Wandlungen.

Noch bis in die jüngste Zeit wurden beispielsweise linkshändige Kinder umerzogen. Dies kann katastrophale neuropsychologische Folgen für die Körper- und Hemisphärenlateralisation haben. Aber auch die sekundär hieraus erwachsenden psychologischen Folgen sowie primär-psychologische Effekte auf das Selbstwertgefühl, wenn es ein „schönes Händchen“ gibt, das andere, bei allen Verrichtungen bevorzugte demnach hässlich ist, sind in ihrer Tragweite kaum absehbar.

Lernprobleme als Folgeerscheinungen unzureichender Wahrnehmungsleistungen

Während grundlegende Adaptionsschwierigkeiten der Wahrnehmungsmodalitäten sowie deren intra-, intermodaler und serialer Integration klinische Befunde, d. h. medizinische Störungsbilder zur Folge haben und die betroffenen Kinder bei Schuleintritt bereits ärztlich und (sonder-)pädagogisch begutachtet sind, so dass Lehrkräfte auf fachliche Beratung und Unterstützung zurück greifen können, treten leichtere Formen ungenügender sensorischer Integration häufig erst im Zusammenhang mit schulischen Anforderungen zu Tage. Immerhin ist zu bedenken, dass der Unterricht bereits in der ersten Klasse im Hinblick auf die Bereiche der emotionalen Selbststeuerung, der sozialen Interaktionsfähigkeit sowie der kognitiven Wissensaneignung und -wiedergabe – fein- und grobmotorische Fähigkeiten eingeschlossen – auf der Stufe der serialen, integrativen Leistungen ansetzt. Damit werden Kinder, die, sei es auch nur partiell, noch auf weniger komplexen Integrationsstufen wahrnehmen und handeln, überfordert.

Zeigt ein Kind Probleme in der Bewältigung des Schulalltags – sei es im Hinblick auf allgemeine Regeln und Rhythmisierungen, seine Anpassungsfähigkeit an Regeln des sozialen Umgangs, an die Leistungsanforderungen oder wirkt es verstimmt, ängstlich, zurückgezogen – sollte nach dem Ausschluss funktioneller sinnesorganischer Schäden (z. B. Seh-/Hörbeeinträchtigung) und psychosozialer Stressfaktoren (gravierende familiäre Probleme) immer an mögliche Überforderungen seiner Wahrnehmungsfähigkeit gedacht werden.

So vielfältig wie Ursachen und Folgen ab-/fehlgeleiteter Wahrnehmungsfunktionen sind auch ihre Erscheinungsformen. Ebenso wenig lassen sich lineare Kausalitäten zwischen Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen herstellen. Eine unzureichende Reizweiterleitung und Verarbeitungsfähigkeit ein und derselben Wahrnehmungsmodalität kann sowohl zu Über- wie zu Unterfunktionen, d. h. übergroßer wie zu geringer Reaktionsbereitschaft führen (Hyper- und Hyposensibilität).

Beispiel:

Ein Kind mit unzureichender taktile Wahrnehmungsfunktion kann entweder auch sanfte Berührungen bereits als schmerzhaft empfinden und aggressiv abwehrend reagieren oder aber nahezu schmerzunempfindlich sein und sein Bedürfnis nach taktilen Reizen autostimulativ befriedigen, beispielsweise durch absichtliches Klemmen der Finger in der Tür.

Wahrnehmungsprobleme können zahllose Ursachen und Erscheinungsformen haben. Ihrem Grunde nach sind sie natürlich Verständnisprobleme. Doch für eine Meisterung des Lebens in unserer Gesellschaft muss Kindern geholfen werden, zu sozial verträglichen Anpassungsleistungen zu gelangen, damit sie an der allgemeinen und öffentlichen Kommunikation teilhaben können. Da zudem Kinder mit beeinträchtigten Wahrnehmungsfunktionen zu Beginn der Schulzeit ihre Schwierigkeiten häufig kompensatorisch verbergen, werden ihre Probleme oftmals erst erkannt, wenn sie sich zu massiven Störungsbildern verdichtet haben. Nicht selten wird dann ein kognitives Defizit, eine „Lernbehinderung“ angenommen. Infolgedessen sollten Lehrkräfte ihre Schüler/innen aufmerksam beobachten und Hinweisen auf eine nicht reibungslose sensorische Integration nachgehen, um einem die schulische Kommunikation behindernden emotional-sozialen oder kognitiven Rauschen zu

begegnen. Hierbei ist allerdings – dies kann nicht ausreichend betont werden – in allererster Linie an eine entsprechende Anpassung der Lernbedingungen zu denken (vgl. detailliert hierzu Knauer 2003).

Welche folgenschweren Auswirkungen Probleme im Bereich der Wahrnehmung nach sich ziehen können, illustrieren die folgenden Beispiele:

Die Lehrerin teilt nach einer Einführungsphase Arbeitsblätter aus und fordert die Kinder auf: „Nehmt euer Schreibzeug heraus und kreuzt die richtigen Antworten an. Schreibt euren Namen oben links auf das Blatt.“

1. Lea hat Schwierigkeiten, ihre Bewegungsabläufe voranzuplanen. Sie kann die sprachlichen Aufforderungen der Lehrerin kaum in die verschiedenen erforderlichen Handgriffe umsetzen (Schultasche öffnen, Federtasche herausnehmen, Schultasche schließen, Federtasche öffnen, Schreibzeug – welcher Stift ist gemeint?). Sie sitzt hilflos und traurig vor dem Blatt, dessen Fragen sie alle unschwer zu beantworten wüsste.
2. Moritz, der Probleme in der Raum-Lage-Orientierung und mit seiner Lateralität hat, weiß nicht, was die Lehrerin mit „oben links“ meint. Das Blatt liegt doch auf seinem Tisch. Wo ist da oben? Die Begriffe „oben“ und „unten“ signalisieren ihm Dreidimensionalität, also Himmel und Erde, oder Fußboden und Decke. „Links“ und „rechts“ verwechselt er außerdem. Verschreckt fährt er hoch, als die Lehrerin ihn ermahnt: „Nun fang endlich an!“ Er möchte ja, und er hat sich das Blatt schon bis zum Ende angesehen und in Gedanken seine Kreuze gezeichnet. Doch er scheitert an den formalen Anforderungen.
3. Tine, die ihre beiden Körperhälften noch nicht miteinander koordinieren kann, sitzt eifrig an der Bearbeitung des Blattes. Sie gerät allerdings in Streit mit ihrer Tischnachbarin, weil sie diese stört, indem sie sie mit dem Ellenbogen anstößt und deren Arbeitsergebnis erheblich beeinträchtigt. „Sitz doch endlich mal still und nimm nicht den ganzen Tisch ein!“ schimpft die Mitschülerin. Tine kann nicht ihre Körpermittellinie überkreuzen. Um die geforderten Kreuze zu zeichnen, muss sie das Blatt immer wieder hin und her drehen, um die Orientierung nicht zu verlieren, muss sie aufstehen und um den Tisch herumgehen, den Stift lässt sie von der linken in die rechte Hand wandern, je nach dem, welchen der beiden Striche eines Kreuzes sie gerade zeichnet.

Diesen Kindern kann im individuell fördernden, binnendifferenzierenden Unterricht geholfen werden, indem ihnen neben erforderlichen Übungen der Wahrnehmung und Motorik in Momenten schulischer Leistungsanforderung ganz konkret praktische Hilfe angeboten werden, wenn z. B. die Arbeitsschritte einzeln wiederholt und schrittweise ausgeführt werden dürfen, die Ecken des Arbeitsblattes gezeigt und benannt werden oder wenn vorübergehend ein einzelner Arbeitsplatz bereit gestellt wird.

Wird in der Schule der Einsicht in die vorrangige Bedeutung der sozialen Kommunikation zur Vermeidung von Lernbehinderungen gefolgt, ist es selbstverständlich, dass Lehrkräfte ihre Schüler/innen präventiv sorgsam und reflexiv beobachten und ihre Beobachtungen mit den Kindern teilen. Nur so lässt sich nämlich eine gemeinsame Sinnebene (Kobi) finden und eine Zielstellung als Herausforderung, als Überwindung des Lernwiderstands (Holzkamp 1987), als Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1987) formulieren.

Zur Frage diagnostischer Feststellungsverfahren

Im Kontext der aktuellen Bildungsdebatte, die individuell an Stärken anzusetzen und alle Schülerinnen und Schüler zu fördern beabsichtigt, macht eine herkömmliche defizitorientierte Platzierungsdiagnostik keinen Sinn. Wir wissen heute, dass gerade von der Vielfältigkeit der Lerngruppen große Lernanreize ausgehen und dass das Modell und die Hilfe der Mitschüler/innen oftmals die besseren Didaktiken sind (vgl. Eberwein 1995, S. 19).

Schließlich müssen wir uns von der Illusion lösen, die pädagogische Diagnostik könne zuverlässige Prognosen treffen: „Kein Diagnoseverfahren misst hinreichend genau, um den künftigen Lernerfolg von Lernenden sicher vorherzusagen.“ (Kretschmann 2004, S. 181)

Eine fördernde „Pädagnostik“ trägt ihren Namen demgegenüber auch, weil sie bescheidener, realistischer ist: Sie will den Menschen nicht „durchschauen“, sondern verstehen, und sie will ihn nicht „therapieren“, sondern individuell passende Angebote entwickeln. Sie hat ein ganzheitliches Menschenbild. Das bedeutet, dass sie den Schüler, die Schülerin nicht nur unter dem Blickwinkel einzelner Stärken und Schwächen, sondern spezielle Schwächen und Stärken als Eigenschaften unter vielen anderen betrachtet. Und sie sieht das Kind, den Jugendlichen nicht als isolierte Person, sondern als eingebunden in viele soziale Bezüge („Ökosystem“, vgl. Kleber 1987) – die Familie, das soziale Umfeld, die Schulklasse ...

Warum, so mag man sich fragen, werden die Stärken so in den Vordergrund gerückt? Muss die Schule nicht an den Schwächen arbeiten, um sie zu überwinden?

Jeder und jede von uns weiß, dass man sich gern mit Dingen beschäftigt, die man beherrscht und die Spaß machen. An den Stärken anzusetzen heißt zunächst nichts anderes, als eine gute Motivation aufzugreifen und eine ermutigende Ausgangssituation zu schaffen. Weiter lehrt uns die eigene Erfahrung, dass wir, je häufiger und je länger wir uns mit einer Sache befassen, mehr über sie wissen, anderes mit ihr tun wollen. Auf schulisches Lernen bezogen heißt das: das Anforderungsniveau, den Schwierigkeitsgrad steigern, lernpsychologisch: die Eigenwelt erweitern (Begemann 1996, S. 260). Die Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Erscheinungen wirft Fragen in uns auf, die uns herausfordern, an denen wir uns messen und beweisen wollen und die uns die Selbstvergewisserung verschaffen: Ich bin Teil dieser Welt, indem ich mit ihr umgehe!

Die hierdurch vermittelten Erfolgserlebnisse erlauben uns, uns auch an anderes, Neues heranzuwagen, von dem wir bislang vielleicht meinten, es nie bewältigen zu können.

Hierzu ein Beispiel aus der Schulwirklichkeit:

Ein Erstklässler, nennen wir ihn Jakob, brachte unverhohlen zum Ausdruck, dass er von der Schule nichts halte und „null Bock“ habe. Der rechnende Umgang mit Zahlen sei ihm schon überhaupt nicht zuzumuten. Um dem Unterricht wenigstens zeitweise zu entgehen, meldete er sich für die Verteilung der Schulmilch. Die Kinder der verschiedenen Klassen hatten teilweise Milch, teilweise Kakao, andere gar nichts bestellt und die Bestellmengen schwankten wöchentlich. Jakob musste also sehr genau abzählen und abgleichen, zudem die leeren Flaschen wieder in die Zwölferkästen einsortieren. Bald wurde ihm sein Abzählverfahren zu mühselig und er triumphierte: „Ich bin doch nicht blöde und zähle jedes Mal! Ich sehe doch die Reihen in dem Kasten – zweimal drei sind sechs und zweimal sechs sind zwölf.“

Eine förderorientierte Pädagogik greift die Erkenntnisse der Motivations- und Lernpsychologie auf. Zu oft wird Lernen nämlich noch als lästig, anstrengend und als Zwang verstanden. Tatsächlich ist Lernen aber ein menschliches Grundbedürfnis, das sich über unzählige Misserfolge hinwegsetzt. Denken wir nur daran, wie häufig ein Kind fällt, bevor es laufen lernt, wie mühsam der Spracherwerb, das Erlernen des Malens sind! Ganz offensichtlich können erst die Be- und Abwertung der Leistung eines Menschen durch den Vergleich mit anderen, Schnelleren, „Besseren“, die Abstrafung durch schlechte Zensuren und die Androhung sozialen Ausschlusses die Freude am Lernen zum Erlöschen bringen. Leider geschieht dies in der Schule gegenwärtig noch zu häufig. Und damit gehen das Gefühl der Beschämung und eine Einbuße an Selbstwertgefühl einher. „Keinen zurücklassen“ – dieses skandinavische Motto beinhaltet, Kinder und Jugendliche so anzunehmen, wie sie kommen, und ihre Entwicklung von dort aus nach ihren jeweiligen Möglichkeiten allseitig zu fördern.

Alle pädagogischen Förderbegriffe sind jedoch Tautologien und daher mit großer Vorsicht zu betrachten; denn welche Pädagogik wollte nicht fördern? Hinter der wohlmeinend klingenden „Förderpädagogik“ scheinen sich bisweilen die alten Defizitannahmen zu verbergen.

Wo beginnt beispielsweise ein „besonderer Förderbedarf“, wer bestimmt ihn und was machen jene, denen er nicht attestiert wird und die dennoch an den Rand der Gruppe, der Institution, der Gesellschaft, kurz: des Bezugssystems gedrängt werden?

In den 1990er Jahren wurde im Zusammenhang der Integrationsdebatte die Förderdiagnostik entwickelt, die von der bisherigen Defizitorientierung abrückte und nach Entwicklungsmöglichkeiten und -chancen der Schülerinnen und Schüler unter Einbeziehung ihres Lebensumfeldes suchte. Es wurden Förderpläne aufgestellt. Die Stärken sollten helfen, Schwächen zu überwinden. Diese Förderpläne waren von Anbeginn an mit derselben Hypothek belastet, standen in demselben Dilemma wie alle Lehr- und Lernpläne: sie geben vor, nicht nur die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski), sondern bereits die der übernächsten zu kennen. Was aber, wenn die Annahmen nicht eintreffen, wenn keine gemeinsame Sinnenebene kommuniziert werden kann? Im Grunde stehen wir doch wieder vor einer reduktionistischen Didaktik, der nur ein wenig die Abstrafungspitze genommen wurde, die aber strukturell nichts Neues bringt. Wenn wir davon ausgehen, dass sich gelingende Lernsituationen durch gemeinsame, sinngebende Ko-Konstruktionen auszeichnen, in die Lehrkräfte und Schüler zirkulär eingebunden sind, sind analytische Verfahren zu wählen, die den kommunikativen Zugang zu Sichtweisen und Motiv(ation)en der beteiligten Akteure ermöglichen.

Eine solche Sichtweise setzt auf Seiten der Lehrkräfte Kompetenzen voraus, die den herkömmlichen Diagnosebegriff sprengen.

Lehrerinnen und Lehrer benötigen Wissen über Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Sie müssen wissen und erkennen können, in welchem Umfang Normabweichungen dem Entwicklungsverlauf regelgerecht innewohnen und gewissermaßen als „Standardabweichungen“ gelten dürfen, demnach keiner besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Gleichzeitig müssen sie aber in der Lage sein, Entwicklungsverläufe sorgfältig zu verfolgen, um im Einzelfall Fehlentwicklungen vorzubeugen (Prävention) oder sie zu korrigieren (Intervention). Denn bei aller (vor allem auch erkenntnistheoretischen) Toleranz gegenüber individuellen Lernwegen, darf doch nicht die gesellschaftliche Deutungshoheit verkannt werden, die allzu große kommunikative Verstörungen („Strapazen“, Fuchs 2002) nicht ungestraft hinnimmt.

Im Verständnis einer ökosystemischen, prozessorientierten, ganzheitlichen, fördernden Pädagogik beschränkt sich die Aufmerksamkeit nicht auf schulische Lernfortschritte und -erfolge im engeren Sinne, sondern bezieht soziale und emotionale Verursachungen mit ein. Ein häufiger Grund für Lernprobleme ist beispielsweise Angst (vgl. Kretschmann 2004, S. 184) – Angst vor der Schule im Allgemeinen, vor einzelnen Unterrichtsfächern, vor Mitschüler/innen, Lehrkräften, den Erfolgserwartungen der Eltern, dem eigenen Versagen ... Wenn die Angstproblematik nicht erkannt und nicht beachtet wird, scheitern alle Fördermaßnahmen, sie bleiben ein Herumdoktern am Symptom. Wer befürchtet, am Rechnen oder Lesen zu scheitern, ist nicht frei für Freude am Lernen. Eine angemessene, angepasste Förderung muss in diesem Falle an der Bewältigung der Ängste ansetzen, z. B. mit spielerischem Tun, das vordergründig betrachtet wenig oder auch gar nichts mit der Lernproblematik zu tun haben mag.

Daraus folgert, dass Lehrer/innen über Förderkompetenzen verfügen müssen. Dazu zählen ein reichhaltiges, methodisches Repertoire und vielgestaltige Materialien, um ein passgenaues Angebot bereitstellen zu können.

In diesem Zusammenhang ist allerdings hervorzuheben, dass Pädagogik und pädagogische Förderung wegen der Vielfalt der Ursachen und Erscheinungsformen menschlicher Eigenschaften und Verhaltensweisen nur begrenzte Reichweite haben und immer nur ein Probehandeln erlauben. Sie beinhalten die Verpflichtung zu verfolgen, ob die Angebote die gewünschten Effekte erzielen oder gegebenenfalls modifiziert werden müssen.

Pädagogik ist eine pädagogische Grundhaltung, die den Standpunkt verändert: vom vermeintlichen Wissen, Beurteilen und Festschreiben zum Fragen („was ist?“), Ergründen („warum?“) und Suchen („was geht?). Hierzu sind unbedingt auch die Schülerinnen und Schüler selbst zu befragen. Kompetenzraster, wie sie im Internet unter verschiedenen Adressen zu finden sind, können eine wertvolle Hilfe zur Selbsteinschätzung darstellen.

Schuleingangspädagnostik: Sich ein Bild machen – von Anfang an

Grundlegend muss festgehalten werden, dass eine Pädagnostik, die ja auf die Förderung jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin abzielt, vor allem nach Ansatzpunkten für Lernangebote sucht. Sie hat immer den ganzen Menschen im Blick. Daher bedient sie sich auch weitgehend anderer Methoden als die herkömmliche Feststellungsdiagnostik. Denn es geht ihr weniger darum festzuhalten, was jemand (noch) nicht kann und wo er im Verhältnis zu seiner Altersgruppe steht. Viel wichtiger ist es, die Lernmotivation, die Lernausgangslage, die Interessen, die persönlichen und die Ressourcen des individuellen Umfeldes einschätzen zu können. Leistungs- und Intelligenztests helfen in diesem Zusammenhang nur sehr bedingt weiter (vgl. Kretschmann 2004, S. 189 ff.). An die Stelle statistischer Validität (Gültigkeit), die für psychologische Messverfahren unentbehrlich ist, tritt der Begriff der „ökologischen Validität“ (Bronfenbrenner 1981, S. 46), die sicherstellt, dass die gewonnenen Erkenntnisse zu den Umfeldbedingungen stimmig sind.

Wenn ein Kind eingeschult wird oder wenn ein Schulwechsel ansteht, sollten Lehrkräfte über ihre künftigen Schülerinnen und Schüler möglichst schon ein wenig wissen. Dies ist von umso größerer Bedeutung, wenn das soziale Umfeld der Schule besondere Problemstellungen erwarten lässt. Förderdiagnostik ist nämlich lebensweltorientiert (ökologisch): Ausgehend von der Erkenntnis, dass die bisherigen und aktuellen Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen deren Lernverhalten maßgeblich prägen, kann das Unterrichtsangebot nur passend gestaltet werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer einen Einblick in diese Alltagswirklichkeit gewinnen und mit ihr vertraut sind.

Daher ist es Aufgabe der Lehrkräfte, in einer Kind-Umfeld-Analyse die außerschulische und schulische Lebenswelt des Kindes in ihrer jeweiligen Symptomatik und ihren Wechselwirkungen zu erkennen und als eigenständige (subjektive) Wirklichkeit für das Kind anzuerkennen. Voraussetzungen hierfür sind neben entsprechenden Trainings Empathie (Einfühlungsvermögen) und Reflexionsfähigkeit (vertiefend hierzu vgl. Knauer 1995).

Teilnehmende Beobachtung als pädagnostisches Instrument im Schulalltag

Die Beobachtung des Schülerverhaltens zählt zu den ursprünglichsten pädagogischen Tätigkeiten. Routinierte Lehrkräfte haben ein geschultes Auge und gelangen sehr schnell zu Einschätzungen, auf die sie ihren Unterricht einstellen. Im Schulalltag findet häufig ein verselbstständiger Kreislauf von Beobachtungen, deren Interpretation und daraus abgeleitetem pädagogischen Handeln statt:

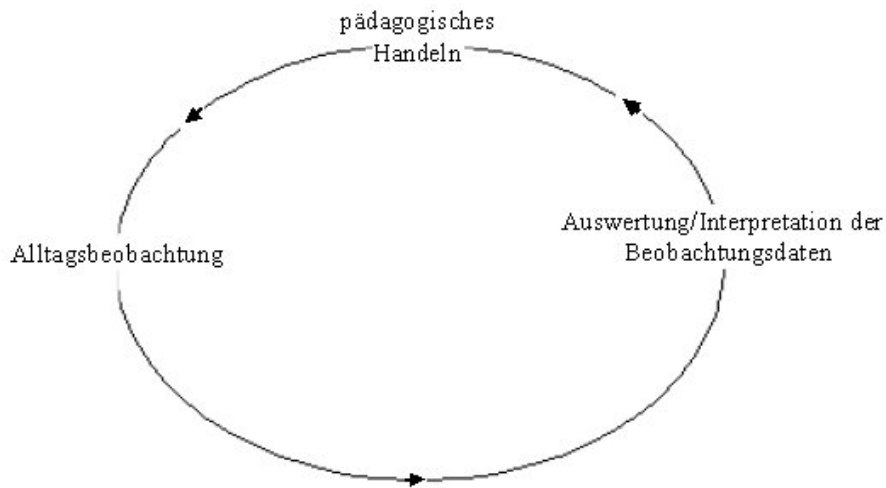


Abbildung 6: der Kreislauf zwischen Beobachtung und Handeln

Dieser Kreislauf birgt allerdings die Gefahr, dass aus unmittelbaren Beobachtungen Rückschlüsse gezogen werden, die sich durch die Verhaltensweisen der Schüler/innen gegenüber dem Angebot zwangsläufig bestätigen müssen. Insofern suggerieren sie den Wahrheitsgehalt der Annahmen lediglich, können ihn aber nicht bestätigen.

Wenn hier von *reflektierter Teilnehmender Beobachtung* die Rede ist, sind diesem Kreislauf deshalb verschiedene Schritte zwischengeschaltet, denen die Rückkoppelung mit den Situationsteilnehmern und die Abstimmung der jeweiligen Sichtweisen gewissermaßen als Teppich unterlegt ist.

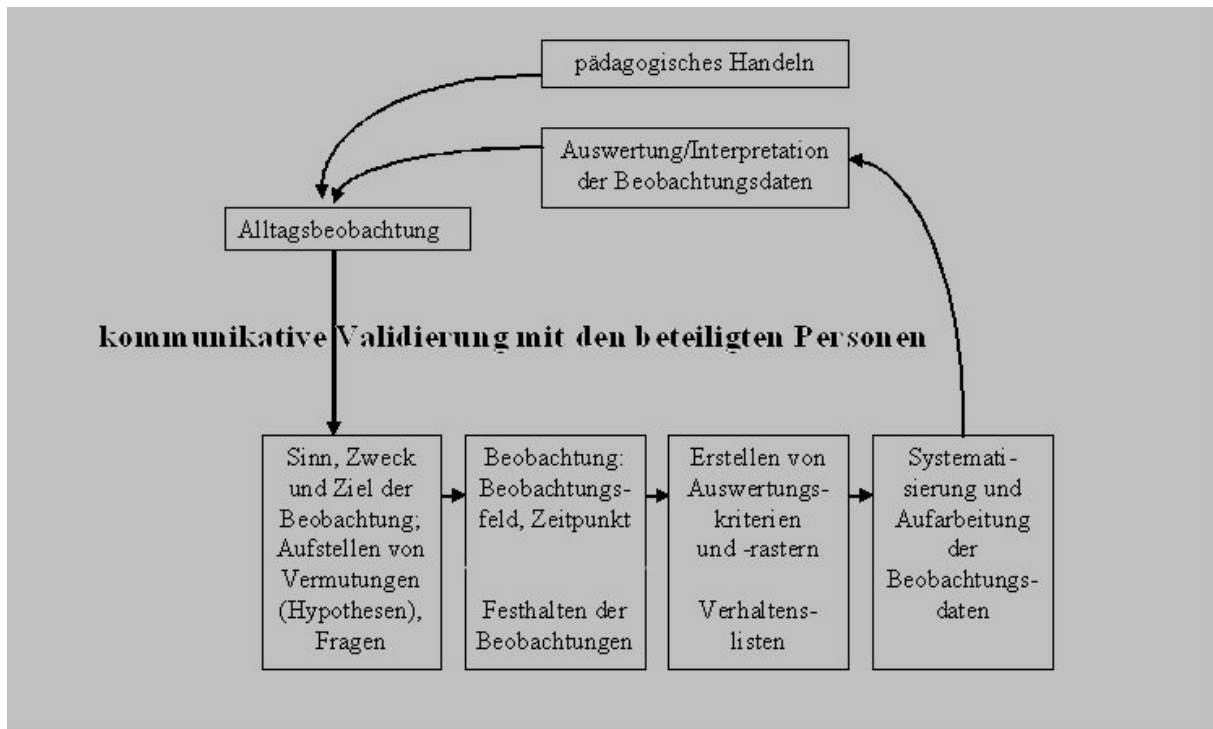


Abbildung 7: der Kreislauf zwischen Beobachtung, Reflexion und Handeln auf der Grundlage kommunikativer Rückkoppelung

Der Begriff der Teilnehmenden Beobachtung wurde von der qualitativen Sozialforschung (vgl. Friebertshäuser 1997) geprägt. Bezogen auf die Schule besagt er, dass Lehrkräfte als „Experten“ und Teilnehmer der Lebenswelt Schule ihren Beobachtungen Sinn entnehmen und interpretierend zuschreiben können; sie verstehen, warum Schüler und Schülerinnen sich so oder anders verhalten, wie sie leichter lernen und warum sie mit bestimmten Lerninhalten, Methoden und Arbeitsweisen Schwierigkeiten haben. Teilnehmende Beobachtung ist demnach eine besonders nützliche Methode, die individuell geeigneten Lernangebote bestimmen zu können. Ausschlag gebend für den Erkenntnisgewinn aus den Beobachtungen ist, dass ihnen eine offene Fragehaltung zugrunde liegt. Wertungen und Urteile sollten so weit wie möglich außen vor bleiben. Das fällt Lehrkräften, die ja tagtäglich zum Beurteilen verpflichtet sind, nicht unbedingt leicht und bedarf des bewussten und gezielten Trainings. Die Übung beginnt schon bei der Sprache. In der Formulierung „Anna ist ruhig und fleißig, wenn ich sie allein an einen Tisch setze“, schwingt unausgesprochen mit, dass Anna stört und faul ist, wenn sie mit Mitschülern zusammen sitzt. Das Umsetzen ist unter diesen Vorannahmen nicht nur eine pädagogische, sondern gleichzeitig eine disziplinarische Maßnahme. Anders hört es sich hingegen an, wenn gesagt wird: „Anna befasst sich in einer ruhigen Umgebung intensiv mit dem Lernstoff.“ Hier wird lediglich das direkt beobachtbare Verhalten ohne Wertung beschrieben. Und jede Beobachtung ist nur so gut wie ihre kommunikative Validität – die Rückkoppelung der Interpretation mit den Beobachteten selbst, die Interpretation als Sinnangebot.

Schulen mit erweiterten unterrichtlichen, außerunterrichtlichen, räumlichen und zeitlichen Angeboten bringen durch ihre pädagogischen Kooperationsmöglichkeiten die besten Voraussetzungen mit, Teilnehmende Beobachtung zu üben und anzuwenden. Denn – entsprechend der „ökologischen Validität“ – Beobachtungen und aus ihnen abgeleitete Lernangebote müssen individuell passen. Da wir aber selbst als Individuen Unterschiedliches und unterschiedlich sehen, nützt es, uns mit einem zweiten Beobachter auszutauschen. Weichen unsere Sichtweisen stark voneinander ab, gilt es hierfür die Gründe zu finden und so lange konstruktiv miteinander zu streiten, bis wir die Sicherheit erlangen, dasselbe zu meinen, wenn wir über Verhaltensweisen von Schülern und Vorkommnisse sprechen (die Sozialforschung nennt diesen Vorgang „kommunikative Validierung“).

Auch aus diesem Grunde ist organisatorisch Wert darauf zu legen, dass Lerngruppen häufig von zwei Erwachsenen begleitet werden, die in ihrer aktiven, moderierenden Rolle und der des eher passiven, stillen Beobachtens abwechseln.

Grundlegend sollten die Beobachtungen in offener Form auf die Wahrnehmung folgender Strukturmerkmale gerichtet sein:

- Interaktionen in Groß- und Kleingruppe
- Soziales Klima in der Großgruppe und in Kleingruppen
- emotionale Befindlichkeit und Entwicklung einzelner Schüler/innen
- soziales Befinden und Verhalten einzelner Schüler/innen
- verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien und -charakteristika
- Entwicklung der basalen Wahrnehmung, der Raumwahrnehmung, der Lateralität und der Wahrnehmungsverarbeitung
- Entwicklung der musischen, kognitiven, fein- und grobmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Entwicklung bei spezifischen Rückständen, Beeinträchtigungen oder Auffälligkeiten
- besondere Vorlieben und Fähigkeiten
- Lern- und Arbeitsweisen
- Gestaltungsformen und Angebote des Unterrichts
- Lehrerverhalten und seine Auswirkungen.
- Und: die Qualität des Unterrichts ist natürlich auch immer ein Beobachtungsgegenstand. Denn eine „Diagnose im Sinne der Evaluation des Unterrichts sollte permanent erfolgen.“ (Oerter 2003, S. 18)

Beobachtung ist nach diesem Verständnis nicht lediglich ein ohnehin vorhandenes Anhängsel des „eigentlichen“ Unterrichts, das es lediglich zu optimieren gilt. Beobachtung ist vielmehr wesentliches konstituierendes Moment von Unterricht selbst. Eine lehrtheoretische und curriculare Didaktik steht unter dem (Zeit-)Druck von zu erreichenden Lernzielen. Damit läuft sie tendenziell Gefahr, kognitive Entwicklungsbereiche in den Vordergrund zu stellen und musische, affektive und soziale Komponenten zu vernachlässigen. Nicht selten löst sie damit ein Sperrigkeitsphänomen aus: Schüler wehren sich mit gedanklichem „Abschalten“, offener Verweigerung oder Stören gegen die Kopf- und Gesäßlastigkeit des Unterrichts. Die bewusste Zurückhaltung eines Beobachters hingegen gründet in pädagogischem Optimismus, dass sich das Bedürfnis zu lernen durchsetzt. Eine solche bildungstheoretische Didaktik wird im wissenschaftlichen Unterrichtsdiskurs heute treffender Mathetik (s. u.) genannt: die Lehre vom Lernen. Sie gibt eigenen Spiel-, Sprach- und Handlungsraum ab zugunsten der Entfaltung der Schülertätigkeiten. Die Beobachtungen und der Austausch über sie geben Rückmeldung, inwieweit das Ingangbringen selbstbestimmter (Lern-)Prozesse gelungen ist, und erlauben Einsichten, wie sie weiter unterstützt werden können. Hier finden soziale, emotionale und kognitive Dimensionen gleichberechtigt Eingang in eine ganzheitliche Sichtweise der (Lern-)Entwicklung als Prozess.

Lernweisen und Lernverhalten verdienen, so betrachtet, ebensoviel Aufmerksamkeit wie Lernergebnisse. Die Analyse eines Fehlers, der Weg zurück zum Denken der Schülerin, des Schülers erteilt Aufschluss darüber, welche Annahmen dem Fehler zugrunde liegen. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass es für schulische Aufgabenstellungen zumeist nur eine einzige richtige Lösung gibt, jedoch unendliche Fehlermöglichkeiten, wird das kreative Potenzial von Irrtümern sichtbar. Es macht nämlich durchaus einen Unterschied, ob es sich um Flüchtigkeits- oder Schreibfehler handelt oder ihnen ein systematisches Denken zugrunde liegt.

Erinnert sei an die Geschichte eines jungen Mannes, der sich in psychologische Behandlung begab, weil er trotz guter Intelligenz einfach nicht rechnen konnte. Schließlich fand er mit therapeutischer Hilfe die Ursache: Seine wohlmeinende Lehrerin hatte die Subtraktion eingeführt, indem sie fünf Kreise an die Tafel gemalt, zwei durchgestrichen und gefragt hatte, wie viele noch übrig seien. Dem Jungen leuchtete die Antwort „drei“ nicht ein; er fragte sich fortwährend, wo denn die vier halben (die beiden

durchgestrichenen) geblieben seien. Ein Verhängnis nahm hiermit seinen Lauf. Der Junge wagte sich bis ins Erwachsenenalter nicht mehr an Rechenoperationen.

Zur Unterrichtsgestaltung

Ein inhalts- und zieldifferenzierender Unterricht bietet den erforderlichen Bezugsrahmen, um die Lernangebote den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Die Ganztagschule ihrerseits erleichtert die Umsetzung offener Unterrichtskonzepte. Folgende Strukturmerkmale von Unterricht erlauben es, individuelle Förderung in Gemeinsamkeit von Vielfalt zu verwirklichen:

- Räume mit vielfältigen Materialangeboten („Lernecken“)
- Materialien von starkem Aufforderungscharakter und breit gestreutem Anforderungsniveau, die in ihrer Konzeption selbstständiges Arbeiten fördern (verständliche Anleitungen, Selbstkontrolle)
- von inhaltlichen Gesichtspunkten und den Bedürfnissen der Beteiligten gesteuerte Rhythmisierung des Schultages; Aufhebung der starren 45-Minuten-Einheiten; Wechsel von Konzentrations- und Entspannungsphasen
- Einbeziehen von außerunterrichtlichen Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler
- individuelle Wochen-/Tagespläne
- Freie Arbeit/Offener Unterricht
- ritualisierte Gesprächskreise
- gemeinsame Unterrichtsvorhaben (Projekte mit individuellen Arbeitsschwerpunkten)
- Wahlmöglichkeiten von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit je nach Thema, Gegenstand und Bedürfnis
- „sonder“-pädagogische Hilfestellung im Bedarfsfall, entweder im allgemeinen Unterricht oder schwerpunktmäßig bei auftretenden Problemen in der (heterogen zusammengesetzten) Kleingruppe parallel zum Klassenunterricht (so ist sicherzustellen, dass der Förderunterricht thematisch in den allgemeinen Unterricht eingebunden ist und weder diskriminierend noch als Bevorzugung wahrgenommen wird)
- inhaltliche und zeitliche Verknüpfung von Unterrichtsinhalten und außerunterrichtlichen Angeboten
- schließlich ein sozial-integratives Arbeitsklima, in dem gegenseitige Hilfe nicht sanktioniert wird, sondern als selbstverständliches Verhalten im Umgang miteinander gilt, als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird und immer vor der Hilfe durch Lehrerinnen und Lehrer rangiert.

Unterrichtsorganisation fordert unter diesen Prämissen den Lehrkräften Flexibilität ab: sie sollten (emotionale, soziale, kognitive ...) Bedürfnisse, Bedürftigkeiten und Probleme erkennen und entsprechend reagieren können. Gleichzeitig müssen sie ihre pädagogische Zielsetzung im Auge behalten und in praktisches, unterrichtliches Handeln umsetzen. Es gilt, für das einzelne Kind seine außerschulische und die schulische Lebenswelt zueinander „kompatibel“ zu machen und dabei das schulische Mikrosystem so zu gestalten, dass es positive emotionale, Sozial- und Lernerfahrungen ermöglicht. Aus diesem Anspruch leitet sich die Notwendigkeit genauer und sensibler Beobachtung und Reflexion ab. Eine Annäherung an dieses Ziel kann am ehesten im Zwei-Pädagogen-System erreicht werden (vgl. Knauer 1995).

Neben dem Instrument der Teilnehmenden Beobachtung stehen einige weitere, vorwiegend der qualitativen Sozialforschung entlehnte Methoden zur Verfügung: Weil „die PISA-Studie ... eindrucksvoll belegt (hat), dass bei der Einschätzung von Schülerleistungen deutliche Defizite vorliegen“, fordert Schorch (2003, S. 16) „folgerichtig ... deshalb eine bessere Diagnose- und Prognosekompetenz der Lehrer“ ein. Und er schlägt auch den Bogen zur Unterrichtsgestaltung und verdeutlicht damit, dass Pädagogik und Unterricht zwei Seiten derselben Medaille, nämlich der gemeinsamen Sinnggebung von Lehrkräften und Schüler/innen sind: „Abhängig von der Unterrichtsaufgabe eignen sich dabei Einzel- und Gruppengespräche, themenzentrierte inner- und außerschulische Beobachtungen (evtl. mit Foto oder Video dokumentiert), Elterngespräche,

Schülerbefragungen, Interviews zur Erfassung ‚subjektiver Theorien‘, Erhebung von Meinungsbildern; Durchsicht bisheriger schriftlicher Leistungen und Lernergebniskontrollen, Einbezug evtl. vorliegender Portfolios; Einsicht in von den Schülern bevorzugte Literatur, Videos, CDs, Computerspiele etc.; aber auch (Vor-)Experimente in kleinen Gruppen zur Erfassung von ‚Präkonzepten‘ sowie Einbezug informeller und standardisierter Tests. Dies hilft nicht nur dem Unterrichtenden, sich in Lernwege der Schüler eindenken und sicherer ‚einklinken‘ zu können, sondern erleichtert ebenso die fundierte didaktisch-pädagogische Diskussion bei der Unterrichtsplanung, -analyse und -nachbesprechung.“ (a. a. O., S. 17)

„Lehrer sollen Schüler unterrichten, nicht Fächer!“ (Die Zeit 27/2004). Mit einem pädagnostischen Vorgehen tragen Lehrerinnen und Lehrer zur Verwirklichung dieser Forderung bei.

Von der Didaktik zum Selber Lernen (Mathetik)

Edmund Kösel (2007, S. 1) beginnt den zusammenfassenden Aufsatz seiner drei Bände zum Konzept der Subjektiven Didaktik: „Etwa 20 Jahre habe ich mich intensiv damit beschäftigt, eine ‚objektive‘ Didaktik zu lehren, und mich bemüht, meinen Pädagogik-Studenten in ihren Unterrichtsversuchen ‚objektive‘ Kriterien dafür bereitzustellen. Dies ist mir nicht gelungen. Es hat sich eine ‚Als-ob-Didaktik‘ entwickelt, die so tut, als ob es eine objektive Wahrheit über Unterricht, Lehre und Lernen gäbe. So wurde viel Unsinn und Leid erzeugt.“ Sein Bekenntnis ist beschämend, entwaffnend und herausfordernd zugleich. Es ist eine große Tragik, dass nach wie vor Lehrkräfte dazu angehalten werden und selbst meinen, sie müssten ihre eigene Person hinter dem Sachgegenstand verbergen (vgl. Knauer 2003).

„Lernen kann nicht direkt durch Lehren bewirkt werden“, schrieb Ernst Begemann (1996, S. 260) und Hartmut von Hentig (1993, S. 211) hält als Gegenkonzept zum Vorrang einer „Lehre vom Lehren“ (Didaktik) die „Lehre vom Lernen“ für unverzichtbar: Die Schule „muß auch die ihr lästige Selbständigkeit belohnen; sie muß Elemente einer *Mathetik* (Hervorhebung S.K.), einer Lehre des Lernens entwickeln und die Didaktik, die Lehre des Lehrens in deren Dienst zu stellen sich bemühen.“

Gibt es nun eine spezielle lernförderliche Didaktik? Diese Frage zu beantworten, ist einfach und schwierig zugleich. Schwierig insofern, als in lebenswelt- und schülerorientiertem, individuell lernförderlichem Unterricht sämtliche Sozial- und Arbeitsformen anzutreffen sind, die die verschiedenen Didaktiken vorhalten: Kreisgespräch, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, aber auch Frontalunterricht. Schwierig auch in programmatischer Hinsicht: Freie Arbeit, Offener Unterricht, Stationenlernen, Projektunterricht und Unterrichtsvorhaben, aber auch lehrgangsartige Formen... Dies löst nach dem Schema puristischer Unterrichtstheorien den Eindruck eklektischer Beliebigkeit und, zugegeben, gewisse Erklärungsnot und das Erfordernis der Suche nach gemeinsamen zentralen Bezugspunkten der Unterrichtsarbeit aus. Hierbei stößt man zwangsläufig auf die Frage gelingender Herstellung von Gemeinsamkeit in Vielfalt, d. h. dem Zusammenfließen individueller (Lern-)Bedürfnisse mit Gruppeninteressen. Feuser (1982) fand den Schlüssel im „Gemeinsamen Gegenstand“, den er später relativierte und spezifizierte („nicht das materiell Fassbare“, „der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und diese hervorbringt“, Vergleich mit dem „Inneren des Baumstammes“). Damit warf er die Fragestellung auf, ob gemeinsamer Unterricht in Vielfalt ausschließlich in Projektform zu verwirklichen wäre, was jedoch der Praxis und aus ihr abgeleiteten theoretischen Begründung nicht gerecht wird. Wocken (1988) entwickelte daher eine nach Interaktionsstrukturen differenzierende Systematik „gemeinsamer Lernsituationen“ und vollzog damit den entscheidenden Wandel des Blickwinkels: Zum Maßstab gelingenden Unterrichts wählte er nicht mehr didaktische Kategorien, sondern prozessuale Vollzüge auf der Beziehungsebene. Ihm ist es zu verdanken, dass wertvolle Jahre nicht durch einen kleingeistigen Methodenstreit verloren gingen.

Riedel (1996, S. 117) formuliert im Kontext integrativer Unterrichtskonzepte, die vorliegenden Erfahrungen und Erkenntnisse zusammenfassend: „Eine Didaktik, die der doppelten Zielsetzung

der Integrationspädagogik gerecht werden will, eine optimale Förderung des einzelnen Schülers in unmittelbarem Zusammenhang mit anspruchsvollen Zielen sozialen Lernens anstrebt, muß Konzepte der Lernplanung und Formen der Unterrichtsgestaltung überwinden, die von der Fiktion einer einheitlichen Lerngruppe und der unreflektierten Abstraktion des sog. Durchschnittschülers ausgehen. Annahmen dieser Art erweisen sich bereits im Schulalltag der Regelschule als unangemessen. Lernprozesse vollziehen sich individuell, stehen in einem biographischen Kontext und haben in diesem einen für den Lernenden spezifischen Stellenwert.

Sich als Lehrer auf die Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Lernschwierigkeiten der einzelnen Schüler einzustellen, bedeutet mehr, als nach ihren lerngegenstandsbezogenen Vorkenntnissen und Fertigkeiten zu fragen. Heckhausens Hinweis auf die Bedeutung des sachstrukturellen Entwicklungsstands und eine diesem entsprechende Dosierung des Schwierigkeitsgrades von gestellten Aufgaben kann dazu verleiten, das Problem des Unterrichtens auf die intellektuell-kognitive Dimension des Lernens und seine motivationspsychologischen Aspekte zu reduzieren. Unterricht ist aber, anders als programmierte Unterweisung, stets auch und vor allem soziale Interaktion. In ihr erweisen sich kognitive Leistungen unmittelbar mit affektiven und sozialen Herausforderungen der Lernsituation verwoben, werden psychische wie soziale Belastungen zu Lernbarrieren. Optimale Förderung aller Schüler bedeutet daher, jeden Einzelnen in seinen biographischen Lebenszusammenhängen wahr- und anzunehmen, ihn seiner kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung gemäß und seinen Möglichkeiten entsprechend zu fordern, in seinen individuellen Lernprozessen pädagogisch und didaktisch zu unterstützen.“

Bezüglich der Unterrichtsorganisation stellen sich damit andere Fragen als die der „didaktischen Reduktion“ des Lerngegenstandes: „Die Didaktik steht damit vor der Aufgabe, die sich in Integrationsklassen zwar in bezug auf Komplexität und Schwierigkeit, nicht aber prinzipiell von der in Regelschulen unterscheidet: Wie ist Unterricht zu organisieren, daß er auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler mit differenzierten Lernanforderungen reagieren kann? Wie sind Lernsituationen zu gestalten, daß sie Prozesse des gemeinsamen Lernens fördern und zugleich eine Individualisierung der Lernanforderungen ermöglichen?“ (Riedel 1996, S. 117). Man weiß seit längerem, daß das Lernen der Schüler keine lineare Funktion des Lehrens der Lehrer ist, sondern individuellen Gesetzmäßigkeiten folgt (vgl. auch Oelkers 1988). Womit wir wieder bei Begemann angelangt wären ...

Infolgedessen ist es erforderlich, den Unterricht so zu gestalten, dass das Lernangebot jedem individuellen Schüler, jeder Schülerin ermöglicht, Passung zu seiner/ihrer Lernausgangs-, Bedürfnis- und Interessenlage herzustellen und zugleich diese Erfahrung als überindividuelle, gemeinsame wahrzunehmen (vgl. Riedel 1996, S. 116). Ein solcher Lernbegriff würdigt das lernende Subjekt als Mittelpunkt des Lernprozesses. Gleichzeitig wird der Unterricht nicht auf Stoffbewältigung reduziert. Stattdessen werden die sozialen Dynamiken als Ausdruck des expandierenden Subjekts und somit als dem Lernprozess immanente, ihn maßgeblich steuernde und ihn wechselseitig einschließende Triebkraft begriffen (wie in subjektwissenschaftlichen und tätigkeitstheoretischen Ansätzen, vgl. z. B. Feuser, Holzkamp). So eröffnet sich eine Umorientierung hinsichtlich des Didaktik-Begriffes (sofern er gegenüber der „Mathetik“ überhaupt noch haltbar ist); eine „didaktische Reduktion“ aus einer zuvor wissenschaftlich abgeleiteten „Sachanalyse“ wirkt auf diesem Hintergrund nicht nur reduziert, sondern wahrhaft reduktionistisch: „Ausdruck dieser Orientierung ist, daß bei einer binnendifferenzierten Unterrichtsorganisation nicht fachdidaktische Probleme alternativer Lernplanung, sondern Fragen der Gestaltung aktivitätsfördernder Lernsituationen im Mittelpunkt stehen.“ (Riedel 1996, S. 123)

Konsequenterweise bemisst sich die Qualität des Unterrichts eben auch nicht nach theoretisch-didaktischen Prinzipien, Begriffen oder gar Didaktiken: „Stufenunabhängig gehören neben Handlungsmustern lehrerzentrierter Unterrichtsführung vor allem Tages-, Wochen- und ggf. Monatspläne, Freie Arbeit und Projektunterricht zu den selbstverständlichen Arbeitsformen von Integrationsklassen“ (ebd.).

Und dies macht die Beantwortung der Eingangsfrage nach den didaktischen Merkmalen eines lernförderlichen Unterrichts wieder einfach: Arbeits- und Sozialformen sind gelöst aus dogmatischer Starre, werden individuum-, lerngruppen-, sach- und situationsgerecht angewendet,

z. T. durchaus parallel zueinander. Riedel (1996, S. 118) spricht von „variabler Unterrichtsorganisation“, die individuumexterne Lernziele zumindest relativiert. „Variable Unterrichtsorganisation“ stellt sich immer dann selbstläufig ein, wenn authentischen Beziehungen Raum gegeben wird. Flexibel, aber nicht kopflos zu reagieren, und nicht Vorsätze und Ziele aus dem Blick zu verlieren, ist Maßgabe an die Lehrkräfte im Unterricht.

Informelle Lerngelegenheiten

Wer von Lernarrangements spricht, darf von beiläufigen Lernanlässen nicht schweigen. Die Leerstellen der didaktisch-mathetischen Anstrengungen (s. o.) fordern das Thema geradezu heraus. Nachdem die Diskussion um informelle Lernprozesse in Deutschland geraume Zeit vernachlässigt wurde, hält sie in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Bildungsdebatte.

Informelle Lernprozesse umfassen nach einer Schätzung der UNESCO aus dem Jahre 1972 (Faure 1973) rund 70 Prozent allen Lernens. Insbesondere durch die beschleunigte Veränderung und Technologisierung der Lebens- und Arbeitswelten gewann der internationale Diskurs zu wenig extern gesteuertem und nicht zertifiziertem Lernen in den zurückliegenden zehn Jahren sichtbar an Dynamik. Er wird international auch im Zusammenhang mit der Globalisierung des Lernens geführt. An dieser Stelle soll nicht vertieft auf die Problematik der definitorischen Abgrenzungen zwischen informellen, non-formalen und formalen Lernvorgängen eingegangen werden (vgl. hierzu Overwien 2004 u. 2005). Diese Diskussion scheint nicht nur hier unpassend, sondern ist, mehr noch, von ihrer Struktur her selbst in Frage zu stellen; denn wenn eine „Entgrenzung“ der Bereiche Arbeits- und Privatleben wesentliches Merkmal der Entwicklungen der neueren Zeit ist und damit die neue Bildungsdebatte maßgeblich beeinflusst, sind infolgedessen die Übergänge zwischen beiden Lebensbereichen fließend. Die zunehmende Bedeutung informeller, selbstgesteuerter Lernvorgänge entspricht den Anforderungen des Arbeitsmarktes, der Arbeitsplätze und der Arbeitsmedien; auf allen drei Dimensionen lassen sich die notwendigen Kompetenzen nicht mehr ausschließlich curricular planen und steuern (vgl. Overwien 2004, S. 54). Diese strukturell bedingt weichen Faktoren, die im internationalen Maßstab sehr viel mehr berufsförderliche Anerkennung genießen als in Deutschland, wo nach wie vor formale Zertifizierungen den hauptsächlichen Ausschlag geben, entziehen sich daher auf den ersten Blick weitgehend formal organisierten und gerahmten Bildungsangeboten; das reicht von zeitlich-räumlichen Aspekten bis hin zu methodisch-didaktischen.

Zu entwerfen ist also ein Konzept, das formale und informelle Lernprozesse individuell bedarfsgerecht abrufen und miteinander verschränken lässt. Die bisherige Debatte hebt noch zu sehr auf die akademische Trennung der Lernweisen ab, statt sich konsequent den Lernbedürfnissen des Individuums zuzuwenden (wenngleich dies als Herausforderung von Overwien beispielsweise erkannt wird). Auf den „mittleren“ Begriff, das non-formale Lernen, soll im vorliegenden Zusammenhang gänzlich verzichtet werden, weil zum einen die Definitionen erheblich voneinander abweichen – hier sind es mehr die Formen des Lernens, dort mehr die Strukturen oder die institutionelle Einbettung, die den Begriff umreißen. Zum anderen soll betont werden, dass, betrachtet man informelles und formal gerahmtes Lernen als zwei Pole, im optimalen Falle das Lernhandeln selbst, beide Seiten komplementär nutzend, zwischen ihnen pendeln kann; je nach Bedarfs- und Bedürfnislage wird es einmal mehr nach der einen, ein anderes Mal mehr nach der anderen Seite ausschlagen. Denn wenn es zutrifft, dass die Mehrheit der Lerntätigkeiten informeller Natur sind, wenn dafür gilt, dass sie sich „in einem weder linearen noch sequentiellen Prozess“ (Overwien 2004, S. 54) vollziehen, dann muss ein Zusammenspiel informeller und formaler Lerntätigkeiten zirkulären und selbstreferentiellen Bewegungen folgen, um sich ihrer wechselseitigen Bezugnahme und damit zugleich ihrer selbst zu vergewissern.

Kritiker ganztägiger Bildungsangebote befürchten nun, informelles Lernen, welches originär inzidentelle (zufällige) und implizite (dem Tun innewohnende, nicht reflektierte) Merkmale trägt, könne in ganztägigen Schulen entweder völlig verdrängt werden oder aber es würde eine Kolonialisierung der (privaten) Lebenswelten vorangetrieben. In der Tat sollten derartige Vorbehalte nicht vorschnell von der Hand gewiesen werden; dazu gibt es zu viele auch negative

Erfahrungen mit der Institution Schule. Overwien (2004, S. 68) beschließt seine Reflexionen zu informellem Lernen im Kontext der internationalen Debatte folgerichtig: „Die Lernanforderungen der ‚Wissengesellschaft‘ und in Verbindung damit die Debatte um Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen, so diffus sie sich insgesamt entwickelt haben mag, fordert eine Neubewertung dieses außerschulischen Kompetenzerwerbes und ein intensives Nachdenken über Verbindungslinien zwischen den Lernarten und -formen heraus. Dabei sind soziale Lerngrenzen mit zu beachten, aber auch Strategien der Menschen, diese Grenzen zu überschreiten. Bourdieu hat mit seinen Arbeiten zum Habitus und zum kulturellen und sozialen Kapital auf die Grenzen der sozial ausgleichenden Funktion von Schule hingewiesen. Trotz aller Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieses Anspruches darf er nicht aufgegeben werden. Ganztagsbildung kann dazu beitragen, diesen Anspruch zu verwirklichen. Dies ist aber nur möglich, wenn hier neue Lernräume geschaffen werden, in denen sich formales und informelles Lernen treffen, in denen eigenständiges Lernen kulturell und sozial sensibel begleitet wird. Pädagogische Konzepte dazu müssen nicht neu erfunden, sondern kreativ angepasst werden. ... In diesem Rahmen muss es auch um eine neue Professionalität der LernbegleiterInnen gehen, denn eine Ganztagsbildung, die sich nicht neuen professionellen Herausforderungen stellt, die nur reformresistente Schule verlängert oder nur anspruchsarme Aufbewahrung würde, wäre eine Veranstaltung, die informelles Lernen eher behindert.“

Die Aspekte informellen Lernens sind für ganztägige, individualisierte Lern- und Förderkonzepte aus mindestens zwei Gründen von herausragender Bedeutung:

Zum einen stellen sie die Rolle selbstgesteuerter Aneignungstätigkeiten noch einmal ganz klar heraus und damit eine gleichschrittige Didaktik/Methodik in Frage.

Zum anderen betont die Forschungslage die (sub-)kulturelle Bedingtheit informeller Aneignungsweisen. Befunde liegen aus soziologischen, psychologischen und ethnologischen Untersuchungen vor. Damit wird von dieser Seite her das unter dem Blickwinkel der Armut, der individuellen Benachteiligung, der Bildungsferne, der kulturellen Differenz und anderen benachteiligenden Faktoren sowie deren Tendenz zur Akkumulation beleuchtete „PISA-Syndrom“ zusätzlich unterlegt. Was Bronfenbrenner schon in den 1970er Jahren feststellte, dass nämlich (in seinem Forschungsprojekt mexikanische) Einwanderer mit den ihnen kulturell fremden Integrationsangeboten nichts anfangen konnten, weil weder Passung noch Anschlussfähigkeit zu ihren lebensweltlichen Identitäten bestanden, hat von seiner Richtigkeit und Aktualität nichts eingebüßt. Die bei Overwien (2004) zitierten Forschungsbeispiele zeigen eben diese Problematik auf und beobachten zudem Unfähigkeit westlicher Bildungssysteme, diesen Umstand angemessen zu berücksichtigen, so dass soziale Benachteiligung und Behinderung sich im Bildungsprozess vermehren müssen. Wenn Bildungssysteme wechselseitige Fremdheit, kommunikatives Nicht- und Missverstehen begünstigen, erzeugen sie dadurch Versagen und Behinderung und konstruieren innerhalb der Systemlogik Selektion als strategisches Problemlöseverfahren. Wenn die Autopoiese (der Selbsterhalt) des bestehenden Systems in seinen eingefahrenen Funktionsweisen die Oberhand gewinnt, können wir der zu beobachtenden Zuspitzung, nämlich immer mehr Bildungsverlierern, überhaupt nicht entfliehen. Denn die Beibehaltung der Systemgrenzen und -strukturen entfernt sich schon aus historischen Gründen immer mehr von der gesellschaftlichen Wirklichkeit und schafft sich unzählige blinde Flecken. Die neue Ganztagschule tut demnach gut daran, sich den herkömmlichen Systemlogiken zu verweigern und ihnen offene Konzepte entgegenzusetzen.

Beliebigkeit oder Vielfalt?

Pädagoginnen und Pädagogen mögen sich fragen, ob denn nun die gesamte, ihnen vertraute Unterrichtsgestaltung entwertet sei und woran sie sich künftig planerisch orientieren sollen. Kein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch, kein Spiralcurriculum mehr? Keine Einführungs-, Vertiefungs-, Übungsphasen, keine Stillarbeit, keine frontalen Einführungen?

Die Antwort ist sibyllinisch: Es kann all diese Formen geben, wenn sie zu den beteiligten Menschen passen. Niemand kann von außen für das jeweilige System einer Klasse

Entscheidungen über Methoden treffen oder auch nur spezifische Ratschläge erteilen. Um aber die Zusammenhänge noch einmal zu erläutern, sollen zwei Prinzipien zum Ausgangspunkt gewählt werden.

1. Die beteiligten Personen tragen selbst und allein die Verantwortung für die Ausgestaltung ihrer gemeinsam verbrachten Zeit.
2. Im Mittelpunkt allen Denkens, Planens und Handelns stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihrem berechtigten Interesse an der Erweiterung ihrer Eigenwelt.

Wie kann ein lernförderlicher Unterricht aussehen, in dem sich alle anwesenden Personen (einschließlich der Erwachsenen) als Lernende verstehen und in diesem Anliegen einander fragend – suchend – forschend kommunikativ umkreisen? Bevor die Gelingensbedingungen für solche *neu-gierige* Suchbewegungen erörtert werden, soll kurz noch einmal auf den systemisch-konstruktivistischen Lernbegriff eingegangen und die Logik herkömmlicher Unterrichtsplanung dekonstruiert werden: Wenn Lernen ein Prozess der Wirklichkeitskonstruktion durch das Individuum ist und innerpsychisch verläuft, kann es von außen weder beobachtet noch determiniert werden. Infolgedessen ist Lehren der Versuch, das autonome Individuum, dessen psychisches System seiner eigenen Logik folgt, zur Expansion und zur Entwicklung neuer Optionen anzuregen (vgl. Balgo 2005, S. 2; Werning 2004).

Da diese Lernhandlungen allein durch das lernende Subjekt gesteuert werden, kann es keinen objektiv richtigen oder falschen Unterricht geben. Lebendige Organismen gehorchen in ihren existenziellen Handlungen – und dazu zählt Lernen – nicht den Regeln des naturwissenschaftlichen, linear-kausalen Denkens. Biologische und soziale Systeme sind eben keine „trivialen Maschinen“, die didaktische Impulse gleichsam abbildmässig in einer internen Operation in eine Struktur- und äußerlich sichtbare Verhaltensänderung übersetzen. Nach Kösel (2004) ist dieser Irrglaube „mechanistisch, dogmatisch und anthropologisch falsch“ und obschon wir beinahe tagtäglich erleben, dass er nicht funktioniert, ist in unseren Schulen landauf, landab nur selten etwas anderes als diese Input-Output-Didaktik anzutreffen. Auf Dauer führt das Festhalten an den Strukturmomenten einer einwertigen, so genannten „Sachlogik“ (schon der Begriff ist entlarvend!) und die damit einhergehende Missachtung polyvalenter Systemlogiken zu innerpsychischen Zerreißproben auf Seiten der Unterrichtenden (z. B. mit der Folge eines Burnout!) sowie schließlich Verformungen, die, nach außen gewendet, unter der Überschrift „Unterricht“ pädagogisch-didaktisches Handeln und berufliche Professionalität zur Fratze entstellen und die bekannten aggressiven und defensiven Formen der Abwehr erzeugen (vgl. Kösel 2004). Trotz gemessener Wortwahl kann Kösel (ebd.) seine Verärgerung über diesen Zustand nicht ganz verbergen, wenn er das Nicht-Verstehen in unserem Bildungssystem als „ein riesengroßes kognitives Geräusch“ beschreibt, „ohne dass sich Lehrende und Lernende in ihren Strukturen und in ihrem Bewusstsein ändern können.“

Besonders fatal wirkt sich das Verharren in dieser Trichterdidaktik auf diejenigen Schülerinnen und Schüler aus, deren (sub-)kulturelle Lebenserfahrungen wenig strukturelle Koppelung zu den kausallogischen Sinnkonstrukten von Schule und Unterricht aufweisen. Sie befinden sich gewissermaßen auf einem fremden Planeten, ohne hinreichende Orientierungskompetenz und ohne Sprachkenntnisse – als kämen sie „vom Mond“. Mit einiger Zwangsläufigkeit entwickeln sie Lernprobleme, aufgrund derer die Schule sie mit den Etiketten „intellektuelle Beeinträchtigung“ bzw. „Lernbehinderung“ versieht. Werfen wir an dieser Stelle einen raschen Blick auf die hier zugrunde liegende Problematik des Verstehens. Diese Schüler/innen verstehen nicht, sind sie dumm? Balgo (2005) erklärt, dass vorwiegend aus randständigen sozialen Milieus stammende Schüler und Schülerinnen häufig nicht über eine tragfähige, d. h. verlässliche verbale Kommunikationsfähigkeit verfügen, die es ihnen erlauben würde, zumindest insofern eine Metaposition einzunehmen, als sie ihr Sprechen als Interaktion und damit eingebettet in Ursachen und Folgen betrachten könnten. Daher ist ihnen weder bewusst noch möglich, gemeinsam mit einem Gesprächspartner ein Thema zu konstruieren, Sinn zu schaffen, Verstehen zu erzeugen. Vorrangige Aufgabe eines lernförderlichen, Behinderungen überwindenden Unterrichts besteht demnach in „Verstehensübungen“, und zwar auf einer sehr basalen Stufe.

Zum einen muss nämlich der Lerngegenstand (sozusagen „Trainingsfeld für verständliche Kommunikation“) möglichst konkret und den Schüler/innen aus ihrer Erfahrungswelt bekannt, also glaubwürdig, authentisch sein. Dieser Punkt ist aus zwei Gründen wichtig: Der erste Zugang soll keine Sinnzumutung an die jungen Menschen herantragen und damit außerdem keine sprachliche Verständigungsakrobatik erfordern. Denn Sprachlichkeit (kommunikative „literacy“) soll ja gerade erworben werden. Der Lerngegenstand sollte zudem möglichst viele aktivierende Momente enthalten. (Beispielsweise kann an die Zubereitung einer gemeinsamen Mahlzeit, an die Reparatur von Fahrrädern, an den Anstrich des Klassenraumes gedacht werden). „Die Förderung rezeptiver Fähigkeiten erhält somit gegenüber der Förderung zu aktiven Kommunikatoren zunächst eine nachgeordnete Bedeutung, da man nur dann Verstehen lernen kann, wenn man sich selber verständlich machen kann. Lernschwache Schüler haben vermutlich unter diesen Bedingungen besonders schlechte Startvoraussetzungen, weil sie in der vorschulischen Sozialisation nicht genügend Gelegenheiten für das Erleben des Verstehens und Verstandenwerdens erhalten haben.“ (Balgo 2005, S. 6) Ein Unterricht, der das Sich-Verständlich-Machen der Lernenden im Blick hat, verfolgt die Zielsetzung, Stigmatisierungen, Vorurteile und Exklusion aus dem pädagogischen Geschehen zu eliminieren.

Welchen Prinzipien aber kann ein solcher Unterricht folgen – und woher nehmen Lehrkräfte das Vertrauen und die Sicherheit, ausgetretene Pfade zu verlassen und Neuland zu betreten? Oftmals ist in der Tat ihr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit gerade durch ihre spezifische Lehrersozialisation nachhaltig beschädigt. Nicht wenige geraten dann in einen *circulus vitiosus* von Leiden unter selbstentfremdetem Unterrichtshandeln und Furcht vor jeglicher Veränderung. Doch die Erfolge reformpädagogischer Ansätze zeigen, dass das Sich-Ablösen von starren didaktisch-methodischen Bausteinen zu einer Belebung der Personen und ihrer Kommunikationen führt, sprich: ansteckend gesund ist.

Folgerichtig schreibt Seitz (2006, o. S.) in ihrem Aufsatz zur „inkluisiven Didaktik“: „Didaktische Strukturierungen sind daher keine gleichmäßig ablaufenden Prozesse, die punktsymmetrisch ‚perfekt‘ dargestellt werden können, im Unterricht muss vielmehr – analog zu individuellen Lern- und Entwicklungswegen – mit Unregelmäßigkeiten, Sprüngen und Blockierungen gerechnet werden. ... Es wird deutlich, dass hiermit zugleich die Fiktion einer deckungsgleichen Übereinstimmung von Planung und Durchführung als Ideal des Unterrichts überwunden wird und Ungewissheiten in didaktischen Strukturierungen nicht länger als Bedrohung verstanden werden.“

Suchen wir nach dem „letzten Grund“! Der liegt doch wohl in einer ethischen Begründung unseres eigenverantwortlichen Handelns. Schorch (2003, S. 15) bringt es auf den Punkt: „Allgemein betrachtet liegt hier das ‚pädagogische Ethos‘ in der grundsätzlichen Bereitschaft, die tatsächlichen Lernvoraussetzungen und -interessen der Schüler, die ‚Individuallage der Klasse‘ wirklich ernst zu nehmen und zur Grundlage des Unterrichts zu machen. Gemeint ist dabei nicht, in die methodische Planung der Unterrichtseinheit nur eine Stufe ‚Sammeln von Schülererfahrungen und -kenntnissen‘ einzubauen, um diese dann für die eigenen didaktischen Absichten ‚umzupolen‘ oder gar zu ignorieren, wenn sie nicht exakt in den vorgesehenen Ablauf passen. Im Sinne möglichst kongruenter ‚struktureller Koppelung‘ zwischen Lehrenden und Lernenden steht vielmehr die möglichst umfassende Erhebung der Lernvoraussetzungen im Vordergrund. Gemeint sein kann damit freilich nicht völlige Gewissheit über die Ausgangssituation; nötig ist aber die umsichtige Interpretation der Lernbedingungen, an der sich dann Zielsetzung und Realisierung des Unterrichts konsequent ausrichten.“

Wenn bisher die didaktische Ausgangsfrage - konkret formuliert - etwa lautete ‚Welcher Stoff soll vermittelt werden? Wie kann er den Schülern ‚beigebracht‘ werden?‘, liegt nunmehr die pädagogische Wendung in Abholfragen wie ‚Was weißt du schon?/Was kannst du schon?‘. Hieraus ergeben sich dann die entsprechenden Anschlussfragen: ‚Was weißt/kannst du noch nicht? Welche Wege und Möglichkeiten siehst du selbst, es zu lernen? – Wie kann ich dir dabei helfen, es zu lernen?‘“

Wegen der je einzigartigen Zusammensetzung von Individuen in einer Schulklasse weist jeder Unterricht ein „eigenes subjektives Profil“ auf. Eine konstruktivistische oder subjektive Didaktik verzichtet auf „Handlungsanleitungen und Rezepte“ (Lindemann 2001, S. 62). „Dies liegt wohl

darin begründet, dass eine konstruktivistische Position zunächst nicht klärt, wie Praxis gestaltet werden soll, sondern im Hinblick auf wen und auf welche Prozesse.“ (ebd.) Hier ist noch einmal auf das Prinzip der Eigenverantwortung hinzuweisen: Es gibt keine übergeordnete Instanz, die den handelnden Personen die Verantwortung für ihre Entscheidungen und ihre Interaktionen abnimmt. Lindemann (a. a. O., S. 63) schreibt weiter: „Anstatt bestimmte Formen und Ausgestaltungen pädagogischer Systeme zu legitimieren, fordert der Konstruktivismus eine Veränderung der traditionellen Legitimations- und Begründungspraxis.“ Das heißt, begründet und legitimiert werden kann ein Unterricht, der lernförderliche Umgebungen für alle Beteiligten schafft. Und das kann hinsichtlich des didaktischen Handelns von Lehrkräften durchaus eher ein Weniger sein, eher ein „Lassen von ...“, „Verzichten auf ...“, weg vom „großen Zampano“ (Sennlaub 1985), hin zum Moderator.

Und ein weiterer Aspekt deutet auf die konstruktivistische Verortung eines modernen, Heterogenität bejahenden Unterrichts hin – der bewusste und planmäßige Perspektivwechsel: „Die Erkenntnis unterschiedlicher Perspektiven kann ein Gewinn an Einsicht in die Mehrdeutigkeit, Beobachtungsrelativität und Erfahrungsabhängigkeit von Wirklichkeit sein. Insofern ‚stiftet‘ Differenzwahrnehmung Gemeinsamkeit, nämlich die gemeinsame Anerkennung von Vielfalt ...“ (Siebert 1999, S. 14) Entsprechend heißt es bei Lindemann (2001, S. 64): „Die Hoffnung liegt letztlich darin, dass die Individualität von LehrerInnen und SchülerInnen nicht als Störfaktor in Erscheinung tritt, sondern als nutzbringendes Potential der Entwicklung. Das bedeutet aber auch, Kompetenzen und Entscheidungen an sie abzugeben.“

Eine systemisch-konstruktivistische Unterrichtsgestaltung lässt den flachen Didaktik-Begriff hinter sich; sie bewegt sich in plastischen Lernlandschaften, die bestehen aus allen Faktoren, die die beteiligten Personen sowie die behandelten (und auch die verschwiegenen) Themen durch ihre historische Gewordenheit mitbringen, und der kulturell gerahmten Art, in der sich die Personen in ihrer spezifischen Situation über die Themen verständigen. Diese Verständigungsprozesse, in und an denen sich die Individuen begegnen und miteinander weiterentwickeln, indem sie für einen umschriebenen Zeitraum zu einer umschriebenen Thematik gemeinsam Sinn konstruieren, werden als „Driftzonen“ (Siebert 1999) bezeichnet. Dass es für ein solches Driften, Tänzeln, wohl auch gelegentlich Schlingern, keine „Checkliste methodischer Kunstgriffe“ geben kann, liegt auf der Hand.

Gleichwohl geben konstruktivistische Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung reformpädagogischen Methoden den Vorzug – im Übrigen aus den gleichen Gründen, aus denen diese Methoden entstanden sind: der Vernunft einer Beziehungswissenschaft (Kobi 1987), die sich dem Versuch, sie zu mechanisieren und automatisieren, versperrt – nicht einmal trotzig und widerständig, sondern systemlogisch. Bei Siebert (1999, S. 141 f.) lautet es: „Eine Methodengläubigkeit ist un-konstruktivistisch (...). Allerdings können Methoden Lernwillige unterstützen und anregen. ... Die Eignung einer Methode hängt von Ziel und Inhalt, Anlass und Kontext, Lerntyp und Lehrtyp ab. Dennoch ist es berechtigt, reformpädagogische Methoden zu favorisieren, zum Beispiel Projektunterricht, Planspiele, Erkundungen in Natur und Arbeitswelt, kreative Methoden, entdeckendes Lernen, Kleingruppenarbeit etc., da sie Eigenaktivitäten der Lernenden meist mehr stimulieren als rezeptive Methoden.“ Und ganz ähnlich, allerdings erweitert um den Begründungskontext, schreibt Balgo (2005, S. 10): „Wie kann ein lernförderlicher Unterricht als ein themenzentriertes Interaktionssystem hinsichtlich der Sach-, Zeit- und Sozialdimension so über Themen disponieren, dass eine größtmögliche Anschlussfähigkeit aller für Kommunikation gegeben ist? Bei dem Versuch einer Antwort auf diese Fragen rücken all jene methodischen Konzepte wie z. B. Offener Unterricht, Binnendifferenzierung, Wochenplanarbeit, Projektarbeit usw. (vgl. Peschel 2003) in den Vordergrund, die eine weitest gehende Flexibilisierung von Themen, Zeiten, Räumen und Sozialpartnern erlauben. Sie erhalten aber unter dieser systemtheoretischen Perspektive eine andere und fundierte Begründung. Die durch sie bewirkte Vielfalt und Auswahlmöglichkeit von Themen und Vielgestaltigkeit ihrer Bearbeitungsformen, die Variationsmöglichkeiten zeitlicher und räumlicher Gestaltung, die Heterogenität sowie die Wahlmöglichkeiten unterschiedlicher Kommunikationspartner, all dies schafft vergrößerte kommunikative Beitragsmöglichkeiten, erweitert die Spannbreite möglicher

kommunikativer Anschlussakte und stellt wesentliche Bedingungen eines lernfördernden Unterrichts dar.“

Der Lehrer und Erziehungswissenschaftler Falko Peschel, ein Verfechter offener Unterrichtsarbeit, der lakonisch verkündet, vier Jahre eine Klasse durch die Grundschulzeit geführt zu haben, ohne zu „unterrichten“, soll hier illustrierend und als Mutmacher zu Wort kommen: „Unser Tagesablauf war banal. Wir haben uns irgendwann morgens getroffen und jeder hat mitgeteilt, mit was er sich gleich beschäftigen will. Und dann haben alle gearbeitet. Ohne Arbeitsmittel. Ohne Übungskarteien. Ohne Lernspielchen. Und ohne Motivationszirkus. (...) Sie lernten so, wie sie es schon seit ihrer Geburt machten: Viele beiläufig. Einige schwer gegeneinander wetteifernd, andere mit glühendem Interesse für die Sache. Wieder andere eine Zeitlang viel und intensiv, dann wieder wochenlang gar nicht. Manche waren superfleißig, andere stinkfaul. Sie alle konnten den Stoff. Ohne Probleme. Keine Legasthenie, kein Zehnerübergangsproblem, kein dürftiges Leseverständnis. Warum auch? (...) Vielleicht ist das der Schlüssel zu einer ‚neuen Didaktik‘. Einer Didaktik der Authentizität. Einer Didaktik der Selbstregulierung. Einer Didaktik der Selbstbestimmung. Einer Didaktik der Nicht-Didaktik.“ (Peschel 2002, S.100 f.)

Der kritische Einwand der Beliebigkeit soll noch einmal unter Verweis auf die Bedeutung der Eigenverantwortung entkräftet werden: „(Pädagogische) Handlungen sind nie beliebig, sie stellen immer eine Konkretisierung dar. (Versuchen Sie doch spaßeshalber mal selbst, etwas völlig Beliebiges zu tun). Nur die Begründungen für dieses Handeln sind austauschbar und daher prinzipiell gleichwertig. Handeln vor einem konstruktivistischen Hintergrund bedeutet daher nicht, irgendwie zu handeln und alle Handlungen und ihre Folgen als einen Ausdruck von Pluralität zu akzeptieren. Es bedeutet vielmehr zu wissen, daß die Begründungen, die andere für ihr Handeln angeben können, nicht besser und nicht schlechter sind als die eigenen - nur eben für diese Person passender. Der Eindruck von Beliebigkeit kann nur entstehen, wenn man eine vereinheitlichte Pädagogik wünscht und nicht anerkennt, dass es diese in einer Vielfalt von Lebenswelten nicht geben kann. Wenn Bildungsbastelei demnach bedeutet, sich aktiv zu entscheiden und die Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen, so erscheint mir das weniger beliebig als sich auf vermeintlich allgemeingültige pädagogische Theorien zu berufen und deren Anweisungen zu folgen, als hätte dies mit der eigenen Person überhaupt nichts zu tun. Beliebigkeit bedeutet dann eher, dass diese scheinbar allgemeingültige Theorie auch jede andere sein könnte, und es nur eine Frage der persönlichen Entscheidung ist, welche davon gerade zutrifft. Die konstruktivistische Weigerung, allgemeingültige Lösungsvorgaben zu geben, ist keine Stilübung in wertneutralem Pluralismus, sondern die Aufforderung an die pädagogische Praxis, ihr eigenes Handeln in diesem Pluralismus zu konkretisieren und zu verantworten.“ (Lindemann 2001, S. 64)

Leistung würdigen

Ein letztes, zugegeben heikles Thema gilt es mindestens zu streifen: die Leistungsbewertung. Um es gleich vorneweg einzuräumen: Im Kontext des hierarchisch gegliederten, selektiven Bildungs- und Schulwesens bleibt die Beurteilung der Schülerleistungen dilemmatisch. In unzähligen Schriften wurden die Mängel der Ziffernzensuren, ihre Unstimmigkeit in sich und ihre mangelnde diagnostische sowie prognostische Eignung nachgewiesen und alternative Methoden vorgestellt (z. B. Knauer u. a. 1993). Heute wissen wir zudem, dass die von Lehrkräften beurteilte Leistung nicht dem entsprechen muss, was ein Schüler, eine Schülerin weiß und kann. Die Zensur ist das Ergebnis dessen, wie die Lehrkraft das versteht, was dem/der Schüler/in zu einer Lehrerfrage eingefallen ist. In die Beurteilung fließen demnach Faktoren aus zumindest zwei „black boxes“ – Lehrer/in + Schüler/in – ein, deren wechselseitiges Verstehen und Sich-Verständlich-Machen keineswegs in allen Fällen sichergestellt ist.

Ein Unterricht, der die Individuen als Subjekte ihres kommunikativen Lernhandelns betrachtet, kann auf Lob und Tadel als disziplinierende Funktionen der Leistungskontrolle ohnehin verzichten. Er benötigt aber auch keine Bestätigung irgendeiner externen Autorität, ob etwas

gelingen ist oder nicht. Im Gegenteil, es wäre ihm unzutraglich. Der Erfolg des Unterrichts bemisst sich an gelingenden Interaktionen der Personen miteinander.

Aufgeklärten Lehrkräften bleibt als Mittel der Wahl einstweilen nur, sich – wenn möglich im „Solidarpakt“ mit Kolleg/innen und Eltern – zu entziehen, zu verweigern, zu widersetzen. Der Fantasie seien hier keine Grenzen gesetzt, von differenzierten Klassenarbeiten bis hin zu verbalen Zeugnissen, nichts, was zulässig ist, sollte unversucht bleiben. In den schulpolitischen und pädagogischen Diskurs sollten Lehrerinnen und Lehrer sich einmischen mit der Forderung, die selektiven Mechanismen, beginnend mit den Ziffernzensuren, abzuschaffen und stattdessen lernförderliche Umgebungen zu schaffen. Und Schulen mit reformpädagogischen, nicht aussondernden Konzepten sollten sich öffentlichkeitswirksam als Vorbilder präsentieren und so nicht nur einen Sog, sondern zugleich bildungspolitischen Druck erzeugen.

Literatur

- Baerwolff, Stephan: Wie konstruiere ich mir ein ADHS? Eine polemische Gebrauchsanweisung. In: IBS – Institut für Beratung und Supervision (Hrsg.): Das gepfefferte Ferkel. Online Journal für systemisches Denken und Handeln. Mai 2002 (<http://www.ibs-networld.de/ferkel/>; 08.10.2007).
- Balgo, Rolf: Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balgo, Rolf/Werning, Rolf (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund 2003a, S. 89-114.
- Balgo, Rolf: Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. In: IBS – Institut für Beratung und Supervision (Hrsg.): Das gepfefferte Ferkel. Online Journal für systemisches Denken und Handeln. April 2003b (<http://www.ibs-networld.de/ferkel/>; 08.10.2007).
- Balgo, Rolf: Konstruktionsbedingungen eines lernfördernden Unterrichts. Welche Perspektiven lassen sich aus einer systemisch-konstruktivistischen Theorie ableiten? In: Das gepfefferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln. Juni 2005 (<http://www.ibs-networld.de/ferkel/>; 12.10.2007).
- Begemann, Ernst: Zum Begriff und Phänomen Lernen. Vom Lehren zum Selbstlernen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim 1996, S. 259 -278.
- Brand, Inge/Breitenbach, Erwin/Maisel, Vera: Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg 6. Aufl. 1997.
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, hrsgg. und mit einem Vorwort von Kurt Lüscher. Stuttgart 1981.
- Dachverband der Landesbausparkassen „LBS-Initiative Junge Familie“ in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2006/07. Münster 2007.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Themenheft 07 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Berlin 2007.
- Deutscher Bundestag: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Ilja Seifert, Klaus Ernst, Cornelia Hirsch, weiterer Abgeordneter und der Fraktion Die Linke. – Drucksache 16/5838 – Lernende mit Behinderungen in Deutschland. Drucksache 16/6148 v. 27. 07. 2007 (<http://dip.bundestag.de/btd/16/061/1606148.pdf>; 20.10.2007).
- Deutsches Jugendinstitut: Auf dem richtigen Weg? Eine empirische Zwischenbilanz zur Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Parlamentarischer Abend am 19. September 2007.
- Eberwein, Hans: Integrationspädagogik und ihre Rückwirkungen auf das Selbst- und Aufgabenverständnis der (Sonder-)Pädagogik. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule e. V. (Hrsg.): Pädagogik in Bewegung. Dokumentation des 2. Symposiums. Eschweiler 1995, S. 11-41.

- Enderlein, Oggi: Ganztagschule ... aus Sicht der Kinder: weniger oder mehr Lebensqualität? Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Themenheft 08 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Berlin 2007.
- Faure, Edgar: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973.
- Feuser, Georg: Heilpädagogik/Psychiatrie. In: Reichmann, Erwin (Hrsg.): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften. Solms-Oberbiel 1984, S. 263-270.
- Feuser, Georg: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik, 23 Jg. (1982) H. 2, S. 86-105.
- Foerster, Heinz v. /Pörksen, Bernhard: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg 6. Aufl. 2004.
- Forum Bildung: Empfehlungen und Einzelergebnisse II. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2006. (http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_und_einzelergebnisse_forum_bildung.pdf; 29.09.2007).
- Friebertshäuser, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 503-534.
- Fuchs, Peter: Behinderung und Soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. In: Das gepfefferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln, Ausgabe Mai 2002 (<http://www.ibs-networld.de/ferkel/>; 12.09.2007).
- Glaserfeld, Ernst von: Aspekte des Konstruktivismus. In: Rusch, Gebhard/Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung. Frankfurt 1992, S. 20-33.
- Habermas, Jürgen: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt 1985.
- Hentig, Hartmut v.: Die Schule neu denken. München und Wien 2. Aufl. 1993.
- Holzkamp, Klaus: Lernen und Lernwiderstand. In: Forum Kritische Psychologie 20 (1987) S. 5-36.
- Kleber, Eduard W.: Erfassen von Lernumwelten als geschachtelte Handlungssysteme - ein Beitrag zur ökologischen Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin 1987, S. 127-141.
- Knauer, Sabine u. a.: Der Lernbericht. Zeugnisse ohne Noten. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB) (Hrsg.): Ludwigsfelde 2. Aufl. 1993.
- Knauer, Sabine: Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 289-306.
- Knauer, Sabine: Behindert die Schule das Lernen? Oder: Die meisten Kinder lernen lesen, schreiben, rechnen - trotz des Unterrichts. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Weinheim und Basel 1996, S. 315-335.
- Knauer, Sabine: Braucht die Pädagogik einen Behinderungsbegriff? In: Knauer, Sabine/Meißner, Klaus/Ross, Douglas (Hrsg.): 25 Jahre gemeinsames Lernen - Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik. Festschrift für Prof. Dr. Hans Eberwein zum 60. Geburtstag. Berlin 1998, S. 191-207.
- Knauer, Sabine: Zur (Wieder-)Entdeckung der Lehrer als Subjekte. Subjektiv-wissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ... Leverkusen 2003, S. 217-232.
- Knauer, Sabine: Was könn(t)en Pädagogik und Schulpolitik in Post-PISA-Zeiten von der Integrationspädagogik lernen? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 55 Jg. (2004) H. 6, S. 296-301.
- Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.): Die neue Ganztagschule: Gute Lernbedingungen gestalten. Weinheim und Basel 2006.
- Knauer, Sabine: Integrationspädagogik revisited. Inklusive Schul- und Unterrichtskonzepte im Spiegel der neuen Bildungsdebatte. Weinheim und Basel 2008 (im Druck).

- Kobi, Emil E.: Überlegungen zu einer holistisch-subjekt-orientierten Beziehungswissenschaft. Dargestellt am Beispiel der Heilpädagogik. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Berlin 1987, S. 57-81.
- Kobi, Emil E.: Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Hintergründe und Vordergründiges in den epochalen Wandlungen der Heilpädagogik. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2000, S. 21-33.
- Kösel, Edmund: Das Konzept der Subjektiven Didaktik. Bahlingen 4. Aufl. 2004. Kurzfassung unter:
<http://www.lernatelier.de/index.php?section=Wissenschaftliche%20Grundlagen&artikelid=147>; 24.11.2007
- Kretschmann, Rudolf: „Pädagnostik“ – Zur Förderung der Diagnose-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 118, des Grundschulverbands. Frankfurt/M. 2004, S. 180-217.
- Lindemann, Holger: Bastelstunde: pädagogische Systeme. Ein Blick auf die konstruktivistische Demontage sinnvollen Lernens. In: System Schule, 5. Jg. (2001) H. 2, S. 60-64.
- Motakef, M.: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). Berlin 2006.
- Oelkers, Jürgen: Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem. In: Der evangelische Erzieher, 40. Jg. (1988) o. H., S. 516-531.
- Oerter, Rolf: Ganztagschule – Schule der Zukunft? In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts. 2003, S. 10-24.
- Overwien, Bernd: Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, Hansuwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration von formeller und informeller Bildung. Wiesbaden 2004, S. 51-73 (http://www2.tu-berlin.de/fak1/gsw/fadida_sozk/fadida_sozk_downloads/bielefeldil.pdf; 29.09.2007).
- Overwien, Bernd: Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg. (2005) H. 3, S. 339-359 (http://www-gewi.uni-graz.at/weiterbildung/materialien/overwien_informelles_lernen.doc; 29.09.2007).
- Peschel, Falko: Ist das Didaktik? Didaktik durch Nicht-Didaktik. In: System Schule, 6. Jg. (2002) H. 4, S. 100-102.
- Peschel, Falko: Hohe Fachleistungen ohne Belehrung. Ein radikales Konzept offenen Unterrichts in der Evaluation. In: Speck-Hamdan, Angelika/ Brügelmann, Hans/ Fölling-Albers, Maria/ Richter, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule IV. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. S 64, des Grundschulverbands. Seelze 2003, S. 143-148.
- Riedel, Klaus: Was kann Didaktik zur Integration von Behinderten und Nichtbehinderten in der Regelschule beitragen? In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim 1996, S. 109-137.
- Schorch, Günther: „Die Schüler dort abholen, wo sie stehen ...“ - Guter Unterricht berücksichtigt Vorerfahrungen und Vorwissen der Schüler. In: Lernchancen, 5. Jg. (2003) H. 31, S. 14-18.
- Seitz, Simone: Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für inklusion-online.net, Ausgabe 01/2006 (<http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=3&reporeid=16>; 12.11.2007).
- Sennlaub, Gerhard: Grundlagen von Freiarbeit und Wochenplan. In: Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis, o. Jg. (1985) H. 3, S. 24-29.
- Siebert, Horst: Driftzonen - Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst/Weinberg, Johannes (Hrsg.): Neue Lernkulturen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 11. Jg., Bd. 44, Bonn 1999, S. 10-17.

- Steinhausen, Hans-Christoph: Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. München 1988.
- Weizsäcker, Victor v.: Der Gestaltkreis - Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart 6. Aufl. 1996.
- Werning, Rolf: Das systemisch-konstruktivistische Paradigma. Hannover 2004, unveröff. Manuskript.
- Wocken, Hans: Gemeinsame Lernsituationen (unveröff. Skript). Hamburg 1988.
- Wygotski, Lew S.: Fragen der Erziehung blinder, gehörloser und schwachsinniger Kinder. Abteilung sozialer und rechtlicher Schutz für Unmündige, Hauptverwaltung Sozialerziehung, des Volkskommissariats für Volksbildung der RSFSR (Hrsg.), Moskau 1924, S. 5-30. Nachgedruckt in: Die Sonderschule, o. Jg. (1975), o. H., S. 65-72.
- Wygotski, Lew S.: Ausgewählte Schriften, Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln 1987.

Individuelle Förderung zwischen Kompensation und Unterrichtsprinzip - rechtliche Grundlagen

Die Tatsache, dass individuelle Förderung als ein zentraler Begriff für die Erstellung von Lehr- und Lernkonzepten gilt, ist unumstritten und spiegelt sich in zahlreichen Publikationen wider. Spätestens seit PISA wird die Notwendigkeit aufgezeigt, Lehren und Lernen so zu organisieren, dass Schüler/innen und Schulen in einem Umfeld positiver Leistungserwartung arbeiten können, sich Unterrichtsplanung an den individuellen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler orientiert und sie mit Hilfe unterschiedlicher Lernmethoden individuelle Lernwege beschreiten können (vgl. Schleicher 2007).

Vergleicht man die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer und die Herangehensweise bei der Umsetzung der individuellen Förderung, ergeben sich grundsätzliche Unterschiede.

So wird beispielsweise in den Schulgesetzen der Länder Baden-Württemberg, Bayern und Saarland der Begriff der individuellen Förderung nicht direkt bzw. ausschließlich in Zusammenhang mit der Unterrichtung von Schüler/innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ erwähnt.

In den Schulgesetzen der Länder Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen und Sachsen-Anhalt wird der Begriff der Förderung eher als kompensatorisches Mittel zur Verhinderung von Schulversagen sowie in Bezug auf den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden oder in Zusammenhang mit einer besonderen Begabung gesehen. In der Regel erfolgt in diesen Schulgesetzen ein Hinweis auf erforderliche individuelle Lernbedingungen und - im Falle von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ - auf ein entsprechendes Feststellungsverfahren.

Das Berliner Schulgesetz enthält zusätzlich die Forderung, den Unterricht nach Inhalt und Organisation zu differenzieren, so dass alle Schülerinnen und Schüler Lernfortschritte machen können. In Hessens Schulgesetz findet sich der Passus, dass „jede Schülerin und jeder Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert“ (Hessisches Kultusministerium, 2005) werden soll, so wie in den Schulgesetzen Sachsens und Sachsen-Anhalts darauf hingewiesen wird, dass die Schule die Pflicht hat, individuelle Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse zu berücksichtigen. Im Land Mecklenburg Vorpommern schreibt das Schulgesetz vor, Rahmenpläne so zu gestalten, dass unterschiedlichem Leistungsvermögen, individuellen Fähigkeiten und Neigungen entsprochen werden kann.

Allen diesen Aussagen ist gemeinsam, dass zwar davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Schülerinnen und Schüler auch entsprechend verschiedene Lernausgangslagen und damit auch Lernbedürfnisse besitzen und diese Tatsache im Unterricht Niederschlag finden sollte, zu einer eindeutigen Forderung nach dem Unterrichtsprinzip der individuellen Förderung gelangt man jedoch nicht. Vielmehr scheint der Gedanke einer besonderen Förderung im besonderen Falle - sei es nun ein sonderpädagogischer Förderbedarf, eine Hochbegabung oder ein Migrationshintergrund - im Vordergrund zu stehen.

In den Schulgesetzen der Länder Nordrhein-Westfalen, Schleswig Holstein, Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz wird eine individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler als Unterrichtsprinzip und mithin als Leitidee des Schulgesetzes formuliert, wenngleich sich die einzelnen Aussagen hinsichtlich der Allgemeingültigkeit noch differenzieren ließen. So formuliert das Brandenburger Gesetz: „Es ist Aufgabe der Schulen, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen, sozial benachteiligte Schülerinnen sowie Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sind besonders zu fördern“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2002, S. 16)

Ähnlich eindeutig äußert sich das Schulgesetz von Rheinland-Pfalz im §10: „Jede Schulart und jede Schule ist der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler verpflichtet. Alle Maßnahmen der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in innerer und äußerer Form ... tragen

diesem Ziel Rechnung.“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz 2004, S. 5)

Im Schulgesetz des Landes Nordrhein Westfalen heißt es dann in §1 Absatz (1): „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2005, S.3)

Eine etwas vagere Formulierung findet sich in der niedersächsischen Version des Schulgesetzes: „Das Schulwesen soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten. Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2007, S. 32)

Das Gesetz des Landes Schleswig-Holstein lautet im §5: „Die Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers ist durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Schulen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur 2007, S. 14)

Damit scheint die zentrale Rolle der individuellen Förderung zumindest in einigen Ländern rechtlich festgeschrieben zu sein. Es stellt sich nun die Frage, wie sie im Unterrichtsalltag umgesetzt werden kann. Dies würde bedeuten, auch strukturelle Veränderungen im Rahmen von Schule und Unterricht anzustreben und beispielsweise über die Notengebung, die Stundentafeln und konkrete Formen individueller Förderung nachzudenken. Gänzlich fehlen Hinweise auf Art und Weise der Dokumentation von Lernfortschritten und die Erstellung von Förderplänen.

Ganztägige Schulen – eine mögliche Antwort auf die Notwendigkeit der Strukturveränderungen an Schulen

Im Hinblick auf das Potenzial von Ganztagschulen Schule so zu organisieren, dass individuelle Lehr- und Lernkonzepte erarbeitet und umgesetzt werden können, soll kurz dargestellt werden, welche rechtlichen Hintergründe in den einzelnen Bundesländern für die Einrichtung von Ganztagschulen existieren, um dann auf konkrete Ansätze in den einzelnen Ländern einzugehen.

In den Schulgesetzen der Länder Baden Württemberg, Bayern und Thüringen findet sich kein expliziter Hinweis auf Ganztagschulen.

In Baden Württemberg wird mit dem Ganztagsschulprogramm „Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagschulen in Baden-Württemberg“ das Ziel verfolgt „rund 40 Prozent der öffentlichen, allgemeinbildenden Schulen (unter Anrechnung der Schulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung) als Ganztagschule“ auszubauen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006). Außerdem sollen im Rahmen des Konzepts „Kinderfreundliches Baden-Württemberg“ weiterhin zwei ganztägige Angebote bestehen bleiben. Dies wären einerseits der herkömmliche Hort sowie eine flexible Nachmittagsbetreuung in Hortform (Landtag Baden-Württemberg, 2005). Auf der Grundlage des Jugendbegleiterprogrammes von 2006 soll das ganztägige Angebot weiter entwickelt und die Position des Personals gestärkt werden.

Betont wird in diesem Zusammenhang vom Ministerrat, dass die Ganztagsschulangebote in Baden Württemberg auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen und damit die Wahlfreiheit der Eltern ernst genommen werde.

Bayern sieht laut Kultusminister Siegfried Schneider mit dem Zukunftsprogramm „Bayern 2020“ des ehemaligen Ministerpräsidenten Edmund Stoiber vor, in der Zeit bis 2012 verstärkt den Ausbau von Ganztagschulen anzustreben und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf die Ganztags Hauptschulen zu legen, so sollen bis dahin 600 neue Ganztags Hauptschulen eingerichtet werden. Dies diene, so Schneider, der besseren individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler und erhöhe ihre Chancen, die Schule mit einem Abschluss zu verlassen.

Von 2008 bis 2011 stelle der Freistaat Mittel für 1.300 Lehrer sowie zusätzlich 15 Millionen Euro für Fachkräfte in der Ganztagsbetreuung bereit. Bisher schaffen rund acht Prozent der Hauptschüler in Bayern keinen Abschluss (<http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/ganztagschule/konzepte.xml>; 14.01.2008).

Bei der 8. Tagung des Tutzingener Netzwerkes für Schule und Lehrer im Oktober 2007 wurde von Politikern und Pädagogen unter dem Thema „Ganztagschulen in Bayern und Baden Württemberg“ über die Frage des Verhältnisses von Anspruch und Realität in der Entwicklung der Ganztagschule diskutiert.

Ein auf dem Investitionsprogramm „Zukunft und Bildung“ beruhender Bewusstseinswandel im Hinblick auf den Ausbau von Ganztagschulen in den Kommunen hat zu der Erkenntnis geführt, dass für eine erfolgreiche Arbeit Vernetzungsprozesse notwendig sind und gute Ganztagschulen dazu führen können, Familien vor Ort zu halten.

Auch in Thüringen können Ganztagschulen bislang nur im Rahmen von Schulversuchen nach §12 des Schulgesetzes beantragt werden. Es fehlen Standards und ein gesetzlicher Rahmen. Vom Thüringer Ganztagsschulverband GGT e. V. wird eine „wundersame Vermehrung“ der Ganztagschulen durch die Neudefinition von Ganztagschule durch die KMK beklagt und ausgeführt, dass vor allem Grundschulen mit angegliedertem Hort als Ganztagschulen geführt werden, da dies dem Kriterium der offenen Ganztagschule entspreche

(<http://www.ganztagsschulverband.de/Landesverbaende/AktuellesThueringen.html>; 14.01.2008).

Diese Feststellung findet sich auch im Konzept „Bildung und Betreuung von 2 bis 16“ des Kultusministeriums vom 25. Januar 2005. Ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote im Bereich der Klassen 5 bis 10 werden laut dem Konzept verstärkt mit dem Landesprogramm „Schuljugendarbeit“ realisiert. Dies bedeutet, dass außerunterrichtliche Förder- und Betreuungsangebote an Regelschulen, Gymnasien und Gesamtschulen im Sinne einer außerunterrichtlichen, freiwilligen und verlässlichen Jugendarbeit an der Schule geschaffen werden (Thüringer Kultusministerium 2005).

In allen anderen Bundesländern ist die Einrichtung von Ganztagschulen im Schulgesetz verankert und in unterschiedlicher Ausführlichkeit beschrieben.

Mit Ausnahme von Schleswig Holstein entscheidet in diesen Ländern die Schulbehörde über die Einrichtung von Ganztagschulen, was die Beantragung wesentlich vereinfacht. Im Falle Schleswig Holsteins muss ein Antrag beim zuständigen Ministerium eingereicht werden.

Fast alle Länder machen in ihren Schulgesetzen eindeutige Aussagen über die angestrebten Formen von Ganztagschulen. In den Schulgesetzen der Länder Berlin, Brandenburg, Schleswig Holstein, Hamburg, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern finden sich die Beschreibungen der Formen von offenen und gebundenen bzw. zum Teil auch teilweise gebundenen Ganztagschulen für alle Schularten, wobei in Hamburg der Begriff „gebunden“ durch „obligatorisch“ ersetzt wird. Nordrhein Westfalens Schulgesetz sieht ausschließlich die Einrichtung offener Ganztagschulen bzw. die Einrichtung außerunterrichtlicher Ganztags- und Betreuungsangebote vor.

Im Schulgesetz Hessens wird lediglich von der Einrichtung von Betreuungsangeboten im Grundschulbereich und ergänzenden Angeboten im Bereich der Sekundarstufe I gesprochen. Hier fällt besonders die Freiwilligkeit beider Angebote auf.

Keine näheren Aussagen über die Form der Ganztagschulen finden sich in den Gesetzen der Länder Bremen, Sachsen-Anhalt und dem Saarland.

Sachsens Schulgesetz verwendet im ersten Absatz des entsprechenden Paragraphen ausschließlich den Begriff des Ganztagsangebotes und formuliert im zweiten Absatz, dass als zulässige Formen selbiger Angebote „insbesondere Schulklubs, Arbeitsgemeinschaften, zusätzlicher Förderunterricht oder Angebote der Schuljugendarbeit“ gelten (Schulgesetz für den Freistaat Sachsen 2004). Auf dieser Grundlage erfolgt in Sachsen die Ganztagsbetreuung in der Grundschule durch Horte und in der Sekundarstufe I in Form von „Schuljugendarbeit“ in Kooperation mit freien Trägern der Jugendhilfe oder Schulfördervereinen.

Im Saarländischen Schulgesetz finden sich die ausführlichsten Aussagen zur Form der Ganztagskonzepte. Hier wird explizit darauf hingewiesen, dass der Unterricht auf den Vor- und

Nachmittag verteilt werden soll, es jedoch auch möglich ist, am Vormittag zu unterrichten und am Nachmittag außerunterrichtliche Angebote zu machen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass es durch die veränderte Organisation des Unterrichts möglich wird, „in besonderer Weise die persönlichen Interessen der Schüler anzuregen und ihre Begabungen und Fähigkeiten zu fördern“ und „die Begegnung der Schule mit ihrem kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umfeld in besonderer Weise zu fördern“ (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes 2006 S.7). Auch soll der soziale Erfahrungsaustausch unter den Schülerinnen und Schülern erweitert und die Beteiligung von Schüler/innen und Eltern am Schulleben verbessert werden.

Erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass in einigen Ländern (Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Sachsen-Anhalt) die personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen als Bedingungen für die Einrichtung von Ganztagschulen erwähnt werden.

In aller Regel besteht ein Unterschied in der Herangehensweise bei Ganztagschulen im Primarbereich und im Sekundarbereich. Sehr häufig wird im Primarbereich für den Nachmittag der Betreuungsansatz in den Mittelpunkt gestellt, während für den Sekundarbereich eher auch inhaltliche Überlegungen zu unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten eine Rolle spielen.

Einigkeit in Bezug auf die Einrichtung von Ganztagschulen bzw. zumindest zusätzlichen Angeboten für Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf besteht an erster Stelle für die Schulen mit den Förderschwerpunkten „geistige und körperliche“ Entwicklung. Durchaus angestrebt werden entsprechende Angebote auch für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf „Lernen“.

Wünschenswert wäre die Ausdehnung dieser Selbstverständlichkeit auf andere Schulformen.

Unterschiedliche konzeptionelle Ansätze zum individuellen Lehren und Lernen

Angesichts der unterschiedlichen Gesetzeslagen, mitunter auch eines gesetzlichen Vakuums könnte es verwundern, wie mutig sich die einzelnen Schulen auf neue Wege begeben, den Versuch starten, Lehren und Lernen jenseits ausgetretener Pfade zu planen und zu organisieren. Vielerorts mag der Leidensdruck oder der Wettbewerb entscheidend dazu beigetragen haben, dass Veränderungen dann doch in Gang kamen (vgl. Knauer/Durdel 2006). Unterstützung kam einerseits vom Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“, das von der Bundesregierung gefördert wird und in Abstimmung mit den Bundesländern den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen unterstützt. Das Programm „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung bietet Schulen die Möglichkeit, in den bundesweiten Austausch zu treten, in Kontakt mit zuständigen regionalen Serviceagenturen zu treten und sich zu vernetzen. Andererseits warteten Elterninitiativen oder -verbände, kommunale Träger oder auch Einzelpersonen auf, um ihre Ideen und Forderungen einzubringen.

Wie schon erwähnt, finden sich in den Gesetzesvorlagen der einzelnen Länder fast ausschließlich Aussagen zu Struktur und Organisationsform der Ganztagschulen, der Anteil der konzeptionellen Hinweise ist gering. Dies kann insofern als Vorteil verstanden werden, als der Auslegung auch wenige Grenzen gesetzt sind. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass Ganztagschulangebote häufig immer noch im Sinne einer Entlastung der Eltern durch eine in den Nachmittag hineinreichende Betreuung gedacht werden.

So warb gerade der stellvertretende VBE-Landeschef Otmar Winzer des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) Baden-Württemberg „um Unterstützung für einen ‚Paradigmenwechsel‘ bei den Ganztagschulen. Nicht die ‚Vereinbarkeit von Familie und Beruf‘ müsse bei der Einrichtung von Ganztagschulen die eigentliche politische Triebfeder sein, sondern in erster Linie die dadurch mögliche Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder. Um den Schülern wirklich das Beste bieten zu können, müssten diese Ganztagschulen ausschließlich in gebundener Form umgesetzt werden. ... Neue Ganztagschulen sollten von Bildungs- und Kommunalpolitikern nicht wegen der zusätzlichen Betreuungsmöglichkeiten für Kinder von Berufstätigen forciert

werden, sondern vor allem deshalb, um eine deutliche Qualitätssteigerung beim schulischen Angebot zu erreichen“

(zitiert nach <http://bildungsklick.de/pm/57730/vbe-haelt-paradigmenwechsel-bei-der-einrichtung-von-ganztages-schulen-fuer-notwendig/>; 10.01.2008).

Idealtypisch sei es an Ganztags-schulen, so betont Winzer weiter, wenn Lehrer/innen und Schüler/innen den Tag zusammen gestalten und auf einen Stundenplan verzichtet werde. Im Mittelpunkt eines solchen Konzepts stehe die für einen Zeitraum befristete Lebensgemeinschaft von Schülerinnen und Schülern und pädagogischem Personal mit allen dazugehörigen Tätigkeiten vom Spielen über das Lernen bis hin zum Essen und Entspannen. Lehrer müssten sich in solch ein System nicht als reine Wissensvermittler, sondern als ganze Persönlichkeiten einbringen.

„Momentan entsprechen nur acht Prozent der Ganztages-schulen dieser idealtypischen Form. Rund ein Drittel weist die notwendige Rhythmisierung des Tages mit Phasen der Spannung und Entspannung auf; aber annähernd 60 Prozent sind noch ‚offene‘ Ganztages-schulen mit dem üblichen Vormittagsstundenplan und einem mehr oder minder bunten Angebot von Freizeitaktivitäten am Nachmittag. Fachleute sprechen dabei von "Supermarkt-Schulen", bei denen sich die Schüler aus der großen Vielfalt das herauspicken, was ihnen (spontan) zusagt; ein pädagogisches Konzept sei dabei selten zu erkennen, ...“ (a. a. O.).

Nach dieser kritischen Aussage, soll an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden, welche Möglichkeiten Ganztages-schulen bieten, um den Lehr- und Lernprozess zu individualisieren.

„Unter Leitung von Prof. Dr. Franz Prüß wurde von Oktober bis Dezember 2004 eine Schulleiterbefragung an 139 Ganztages-schulen der Sekundarbereiche I und II in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt“ (BMBF 2005, S. 6). Ergebnis dieser Untersuchung war die folgende Zusammenstellung der Möglichkeiten, die Ganztages-schulen für die individuelle Förderung bieten:

- „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit zeitweiligen Lernschwierigkeiten, Förderung von besonders Interessierten, Leistungsstarken und spezifischen Begabungen mittels fakultativer Angebote,
- Rhythmisierung des Lernens und des Tagesablaufs,
- qualifizierte Hausaufgabenbetreuung und differenzierte Freizeitgestaltung,
- vielfältige Unterrichtsformen, z. B. fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, Arbeit an Klassen- und Schulprojekten“ (a. a. O., S. 6).

Im Material des Ganztages-schulkongresses wird mit Recht kritisch angemerkt, dass diese Zusammenstellung eher eine defizitären Herangehensweise vermuten lässt und die meisten der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter daran arbeiten wollen, den Bereich der individuellen Stärkeförderung auszubauen.

Mit diesen Überlegungen und dem Gedanken, dass Ganztages-schulen durch ein Mehr an Zeit und Raum und die Möglichkeiten der Teamarbeit eine völlig andere Form des Unterrichts als den üblichen, in der Regel noch frontalen, auf rein kognitiver Ebene ablaufenden Unterricht ermöglichen, ließen sich dem noch die folgenden Punkte hinzufügen:

- Individualisierung des Lernprozesses durch Eingehen auf unterschiedliche Interessen und Neigungen, Beachtung des individuellen Lerntempos und bevorzugter Lernmethoden,
- Individuelle Förderung unter anderem durch Stärkung der sozialen Kompetenz in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen,
- Zusammenarbeit in Teams,
- Öffnung der Schule nach innen und nach außen: einerseits Nutzung von außerschulischen Lernorten oder Lernangeboten durch Kontakt oder Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen oder Schaffung lebensweltnaher/alternativer Lernangebote durch schulnahe Personen oder Experten (Eltern oder andere Verwandte, Freunde, Künstler) und andererseits Angebote der Schule im lokalen Bereich (Mithilfe in Kitas oder Seniorenheimen, aber auch PC-Kurse, Fahrradwerkstatt, Kantinen- und Schulklubs, Nachhilfe für jüngere Schüler).

Im Folgenden sollen exemplarisch einige Konzeptionen dargestellt werden, die den institutionellen Rahmen der Ganztages-schule und das dazugehörige pädagogische Potenzial für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler nutzen. Dabei verwirklichen sich diese Konzepte teils in der gesamten Schule, teils werden sie nur in ausgewählten Klassen oder Jahrgangsstufen umgesetzt. Es scheint also durchaus möglich, wenn auch nicht idealtypisch zu

sein, Konzepte einer individuellen Herangehensweise auch in einzelnen Klassen zu beginnen bzw. auszubauen. Gleichwohl wirkt sich die Zusammenarbeit innerhalb der Schule, wie in verschiedenen Beispielen gezeigt wird, sehr positiv aus. Denn wenn Individualisierung des Lernprozesses tiefgreifend durchgesetzt werden soll, bedarf es einer umfassenden Kommunikationsstruktur mindestens innerhalb des zuständigen Teams (und von einer Teamarbeit muss in diesem Falle ausgegangen werden). Hier spielt der Begriff der intersubjektiven Validierung eine tragende Rolle, denn sollen Lernprozesse und Lernfortschritte angemessen wahrgenommen und dokumentiert werden, was bei einer am einzelnen Schüler orientierten Einschätzung nötig ist, bedarf es verschiedener Sichtweisen. Lernende werden von unterschiedlichen Personen in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen mitunter sehr vielfältig wahrgenommen. Nicht vergessen sei an dieser Stelle noch die Notwendigkeit, die Schüler/innen in diesen – ihre persönliche Entwicklung betreffenden – Erkenntnisprozess mit einzubeziehen. Die hier angedeutete Frage nach einer stärkeorientierten Diagnostik mündet in den Begriff der Pädagnostik, der bereits im vorderen Teil des Textes diskutiert wird.

Förderung der Eigenbestimmtheit der Schülerinnen und Schüler an der Astrid-Lindgren-Grundschule in Stendal (Mecklenburg-Vorpommern)

So steht im Mittelpunkt des Unterrichtskonzepts der Astrid-Lindgren-Grundschule in Stendal das Ziel, „die Eigenbestimmtheit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ihnen zu ermöglichen, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und zu entwickeln und ein planvolles engagiertes Vorgehen zu erlernen. Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieses Modells ist die enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die unterschiedlich beteiligt sind und verschiedene Arbeitsschwerpunkte haben“ (BMBF 2005, S. 14). Die Schülerinnen und Schüler lernen in jahrgangsübergreifenden nachmittäglichen Lerngruppen, die eine zentrale Funktion in der Schule übernehmen, an unterschiedlichen Themen und Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler lernen in dieser Zeit mit Hilfe konkreter Wochenpläne ihrer Jahrgangsstufe, die individuell abgestimmte Zusatzangebote enthalten. Im Anschluss daran treffen sich die Schülerinnen und Schüler im ebenfalls altersgemischten Kreativ- oder Fachunterricht. Am Vormittag findet hingegen der Kernunterricht statt, bei dem die Jahrgangsstufe unter sich bleibt.

„Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieses Modells ist die enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die unterschiedlich beteiligt sind und verschiedene Arbeitsschwerpunkte haben. ... So haben die Lehrkräfte durch die verschiedenen Bereiche, in denen sie tätig sind, auch unterschiedliche Blickwinkel auf die Entwicklung der Stärken, Fähigkeiten und Neigungen eines Kindes“ (a. a. O., S. 14). Da die Lehrkräfte über ihre Beobachtungen und Sichtweisen in einem engen Austausch stehen, sind sie in der Lage, das individuelle Leistungsvermögen der Lernenden aktuell einschätzen zu können. Die Tatsache, dass bei der Arbeit im Team der Druck auf die einzelne Lehrkraft gemindert wird, wird von den Pädagogen als positiv erlebt.

Eigenverantwortliches Lernen an der Thomas-Mann-Grundschule (Berlin)

Ebenfalls in jahrgangsgemischten Gruppen wird an der Thomas-Mann-Grundschule in Berlin Prenzlauer Berg, einer offenen Ganztagschule, gelernt. Die Schüler dürfen selbstständig entscheiden, wie lange sie in den gemischten Lerngruppen (1. und 2., 3. und 4. und 5. und 6. Klasse) bleiben wollen. Der Unterricht findet in der Zeit von 7:30 Uhr bis 13:30 Uhr statt und stellt die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess in den Mittelpunkt. Dazu „haben die Lehrerinnen und Lehrer ein Curriculum zur Methodenkompetenz erstellt: Die entsprechenden Schritte, zum Beispiel bei der Analyse von Texten, erlernen die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Grundschulzeit selbst. Außerdem können sie die Projekte oder Präsentationen, die sie im Unterricht, in Werkstätten oder AGs erarbeiten, eigenverantwortlich bei Ausstellungen in der Aula vorstellen“ (BMBF 2005, S. 17). Das Konzept des eigenverantwortlichen

Lernens findet auch im Fachunterricht seinen Niederschlag. Silke Lemke, Klassenlehrerin an der Thomas-Mann-Grundschule führt im Mathematikunterricht der 1. und 2. Klasse einen Mathematiklehrgang in offener Form durch, bei dem der zu lernende Stoff im Klassenzimmer in vier Bereichen bereitliegt und von den Kindern selbstständig bearbeitet wird. „Zur Orientierung erstellt die Lehrerin individuelle Pflichtpläne, die in jedem Fall bearbeitet werden müssen, sie können aber natürlich auch mehr Aufgaben bearbeiten“ (a. a. O., S. 17). In kleinen „Mathekonferenzen“ können die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben auch gemeinsam lösen. Übersichtstabellen dokumentieren den Lernfortschritt des Einzelnen. Außerdem werden durch die Lehrkräfte pädagogische Tagebücher geführt, die mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Ähnlich selbstständig und eigenverantwortlich kann im „Werkstattunterricht“, der ein ausgewähltes Thema fächerübergreifend behandelt, gearbeitet werden. Besonders hervorzuheben ist hier die Ernennung von Kindern als Experten. Hier können auch lernschwächere Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten ihre Stärken zur Geltung bringen. Durch das selbstständige Arbeiten der Lernenden haben die Lehrkräfte die Zeit und die Möglichkeit, Lernprozesse zu beobachten und zu dokumentieren. Auch herrscht Einigkeit darüber, dass sich der Erfolg der Ganztagschule vor allem auf die Zusammenarbeit aller Beteiligten zurückführen lässt (BMBF 2005, S. 16 f.).

Human- und Selbstkompetenz als Baustein der ganzheitlichen Förderung (Nordrhein-Westfalen)

Das Förderkonzept der Paul-Gerhardt-Schule, einer Offenen Ganztagschule in Werl, Nordrhein-Westfalen, beruht auf der Annahme, dass eine Förderung der Human- und Selbstkompetenz einen wesentlichen Inhalt ganzheitlicher und damit auch individueller Förderung darstellt. „Es geht dabei um die Förderung des Selbstbewusstseins der Kinder, etwa durch regelmäßiges Üben von Präsentationen eigener Arbeiten vor der Gruppe, durch gemeinsames Singen oder Spielen usw. Es geht darum, spielerisch streitend, helfend, soziale Strukturen zu erlernen“ (BMBF 2005, S. 24). So werden durch den Schulchor, Instrumentenunterricht, Einführungen in handwerkliche Grundtechniken, Angebote zum Erlernen neuer Sportarten Kompetenzen erworben, eigene Fähigkeiten erprobt und Selbstwirksamkeit erfahren. Lerntagebücher werden von den Schülerinnen und Schülern selbst geschrieben und von den Lehrerinnen und Lehrern ergänzt. Diese besonders die Lernerfolge festhaltenden Dokumentationen stärken das Selbstbewusstsein der Kinder und schaffen Motivation für weitere „Lernideen“.

Das Herforder Modell – kooperative Gestaltungsplanung für kooperatives Arbeiten und Lernen (Nordrhein-Westfalen)

Der Politikpreis des Grundschulverbandes für das beste kommunale Ganztagschulkonzept in Deutschland wurde am 25. März 2006 an die Stadt Herford in Nordrhein-Westfalen vergeben. Dieses Konzept hatte bereits bei den beiden zuvor stattgefundenen Ganztagschulkongressen im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“ großes Interesse gefunden. Es steht unter dem Motto: „Von der Pädagogik zum Raum – und vom Raum zur Pädagogik“. Es fällt wegen ambitionierter Neu- und Umbauvorhaben auf, die sich an schwedischen Standards orientieren und diese noch übertreffen. „An zwei der Herforder Grundschulstandorte werden ... zwei fraktale Schulgebäude errichtet, deren Grundriss- und Raumgestaltung die Kommunikation und Kooperation des pädagogischen Personals wie auch der Lernenden fördern und ihr soziales Verantwortungsbewusstsein stärken sollen. Auch beim Umbau vorhandener Schulgebäude wird der Raum als „dritter Pädagoge“ betrachtet, der die anspruchsvolle und anstrengende Arbeit des multiprofessionellen pädagogischen Personals einer Ganztagschule unterstützen soll. Lernräume oder „Lernlandschaften“ sollen zu ganztätig und multifunktional nutzbaren Lebensräumen werden, die eine hohe Aufenthaltsqualität besitzen (www.fraktale-schule.de)“ (<https://ssl.kundenserver.de/dkjs.net/ab-buddensiek.htm>; 12.01.2008).

Die Grundschule Landsberger Straße gehört zu den elf Grundschulen, an denen im Rahmen des Herforder Programms maßgebliche Umbauten durchgeführt werden. Durch diese werden die üblichen Betonkasten-Klassenräume im Erdgeschoss der Schule in offene, helle und transparente Räume umgewandelt, in denen es Kuschelecken und PC-Inseln gibt. Statt trennender Rigipswände gibt es nun Wände aus hellem Holz und Glas mit Türen. Mit hellen freundlichen Möbeln wird der Gesamteindruck abgerundet. „Die bunt im Raum aufgestellten Multifunktions-tische machen schon jetzt deutlich, dass sich die Einrichtung an den Bedürfnissen des Unterrichts und der Kinder orientiert ...“ (Zitiert nach: www.ganztags-schulen.org/2180.php, 14.01.2008).

Das Besondere an diesem Konzept ist die Zusammenarbeit auf kommunaler Ebene. Eingeleitet durch den Leiter der Abteilung Schule, Kultur und Sport, Rainer Scheweppe, begann der Prozess der Umwandlung. Befragungen der Eltern im Herbst 2002 ergaben ein mehrheitliches Interesse an Ganztags-schulen. 2003 wurden durch die Schulabteilung auf einer Grundschulleiterkonferenz die Grundzüge, Chancen und Aktionsperspektiven der offenen Ganztags-grundschule vorgestellt. Nach einem Workshop mit allen betroffenen Organisationen und Gruppen zur Verständigung über die Qualitätsmerkmale offener Ganztags-grundschulen, erstellte man ein Leitbild- und Handlungskonzept auf dessen Grundlage im September der offene Ganztagsbetrieb in den Grundschulen startete. Scheweppe nahm nach Recherchen zur Lernraumgestaltung in Schweden Kontakt mit dem Pädagogen W. Buddensiek von der Universität Paderborn auf, um mit ihm über Fragen der Lernraumgestaltung offener Ganztags-schulen zu sprechen. Dies führte zu einem Arbeitskreis „Lernraumgestaltung“, bei dem die Grundschulen mit dem Wissenschaftler tagten und die Grundlage für die Planung und Umsetzung des Um- und Neubaus der Herforder Grundschulen schufen. Gelder kamen aus dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes (insgesamt zwölf Millionen Euro) und aus Landes- und kommunalen Mitteln.

Reformpädagogische Ansätze nutzen - die Jenaplanschulen in Weimar und die Montessori- Schule in Jena (Thüringen)

„Reformpädagogische Kindergärten und Schulen bilden seit Jahrzehnten ein internationales Netzwerk, das die engen Grenzen nationaler Bildungssysteme überwunden hat. Sie stellen in vielen Ländern die erfolgreichsten Bildungseinrichtungen dar, unabhängig davon, ob sie sich in öffentlicher oder freier Trägerschaft befinden. Sie fördern besondere Begabungen ebenso wie die Chancengleichheit für Heranwachsende mit Lernproblemen.

Dies gelingt

- weil Kinder möglichst lange gemeinsam lernen und damit auch voneinander lernen können, Vorbilder erhalten und Wertmaßstäbe vor Augen haben,
- weil Lernen als Selbstlernen verstanden und praktiziert wird, als Eigentätigkeit, als Handeln aus eigenem Antrieb, auf Grund eigener Erfahrungen mit Erfolgen wie mit Fehlern und unter Nutzung eigener Strategien,
- weil Lehrkräfte nicht primär belehren, sondern Herausforderungen anbieten, zugleich Sicherheit vermitteln, jedes Kind in seiner Unverwechselbarkeit achten und ihm das an Unterstützung geben, was es braucht,
- weil Lernen eingebettet ist in ein Schulleben, das aktiviert, Identifikationen und Wohlbefinden schafft, das eine kinder- und lernfreundliche Lernumgebung ebenso einschließt wie eine Rhythmisierung der Zeit mit Anspannung und Entspannung, Bewegung und Stille, Gespräch, spielerischen und festlichen Aktivitäten,
- weil Bildungseinrichtungen sich in Lerninhalte und Aktionsmöglichkeiten öffnen zur Schulnachbarschaft und zum Alltagsleben, um Heranwachsenden Erfahrungsbrücken zur Natur, Kultur, zur technischen und sozialen Welt zu vermitteln“ (zitiert nach: <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/4525/>; 12.01.2008).

Reformpädagogische Ansätze vereint zum einen, dass sie in ihren Bestrebungen vom Lernen und vom Lerner ausgehen, zum anderen, dass sie fast immer in ein Ganztags-schulkonzept eingebettet waren und mithin als unsere Ganztags-schultradition bezeichnet werden können. Wen

wundert es, wenn die reformpädagogischen Ansätze, die seinerzeit Peter Petersen als Jenaplan in Vorträgen in ganz Europa vorstellte, heute bei der Erstellung von Ganztagschulskonzepten Pate stehen oder gar der Auslöser einer Ganztagschulskonzeption sind?

Die Jenaplan-Schule in Jena und die Christoph-Martin-Wieland-Grundschule in Weimar haben sich des Ansatzes von Peter Petersen bedient. Strukturell und organisatorisch unterscheiden sie sich jedoch stark. Während die Jenaplanschule Schülerinnen und Schüler auch bis zum Abitur führen kann, ist die Wielandschule eine offene Ganztagsgrundschule bis zur 4. Klasse. Es gelten zwar in beiden Schulen die Grundsätze des Jenaplans mit jahrgangsübergreifendem Stammgruppenunterricht, dem Kursunterricht, der Ritualisierung und Rhythmisierung des Tagesablaufes und dem Aufbau des Schulalltages auf den drei Säulen Arbeiten, Feiern und Spielen, jedoch erfolgt die Umsetzung dieser Prinzipien in jeder Schule eigenständig.

Exemplarisch sei hier die Jenaplanschule in Jena genauer beschrieben, wobei der Text ihrer Webseite entstammt:

„435 Kinder von der Vorschulgruppe bis zum Abiturjahrgang leben und lernen in der Schule. Die Jenaplan-Schule ist eine staatliche Schule und anerkannter Schulversuch des Freistaats Thüringen. ... Die Jenaplan-Schule ordnet den Stoff, die Unterrichtszeit und die Schüler anders als allgemein üblich.

Anstelle der traditionellen inhaltlichen Gliederung durch Fächer und der organisatorischen Gliederung nach Jahrgangsklassen und Kurzstundeneinheiten von 45 Minuten werden offene Lernsituationen möglich gemacht, die Spielräume für individuelle Lern- und Arbeitsrhythmen der Schüler im Tages- und Wochenablauf gewähren.

Der Unterricht ist in altersgemischten Stammgruppen organisiert, behinderte Kinder sind in die verschiedenen Gruppen integriert. Die Schüler lernen in vielen Stunden gemeinsam und voneinander, weil sie eine Vielfalt von Gelegenheiten im Schulalltag erfahren, die möglich machen, dass sie sich wechselseitig anregen, sich gegenseitig beim Lernen helfen, ihre Selbstständigkeit in Gruppen oder Einzelarbeit erwerben und erproben, Kooperation statt Konkurrenz erfahren.

Ältere können ohne Gesichtsverlust am Lernstoff von Jüngeren mitarbeiten und umgekehrt. Anderen helfen und sich selbst helfen lassen wird selbstverständlich, ja sogar notwendig.

Für Schüler in der altersgemischten Lerngruppe ist es normal, ihre unterschiedlichen Stärken gleichberechtigt nebeneinander zu sehen. Erst dadurch wird es möglich, sich unabhängig vom Alter mit den Themen der anderen auseinander zu setzen.

Die Jenaplan-Schule wird zum Lebensort für alle Beteiligten. Das demokratische Gefüge, einschließlich des Leitungsstils, wirkt dem Entstehen von Hierarchien entgegen“ (zitiert nach: http://www.jenaplanschule.jena.de/index.php?option=com_content&task=view&id=89&Itemid=1; 13.01.2008).

Das Besondere an der hier nicht näher beschriebenen Wielandschule ist das flächendeckende Musikangebot der Schule. So wird es allen Schülern der Schule ermöglicht ein Instrument spielen zu lernen.

Zwei weitere Ganztagschulen Thüringens mit einem reformpädagogischen Ansatz befinden sich unter einem Dach in Jena. Die Montessori-Ganztagschule deren Name offiziell „Regenbogenschule“ lautet, unterrichtet seit dem Schuljahr 2007/08 155 Kinder in den Klassen eins bis vier. Auch hier fanden wie an anderen Ganztagschulen Umbauten statt, um die Schule als Lern- und Lebensraum zu gestalten. So bietet nun eine Bibliothek den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich den Themen der „Kosmischen Erziehung“ (Teil des Konzepts Maria Montessoris, der den Kindern die Verbindung zwischen sich und dem Universum vermitteln soll) zu widmen, um dann in den mit einem runden Teppich ausgestatteten Unterrichtsraum zu gehen. Maria Montessoris Pädagogik „vom Kinde aus“ arbeitet vor allem mit dem Leitspruch „Hilf mir, es selbst zu tun“ und ist darauf ausgerichtet, individuelles Lernen durch selbstständiges Bearbeiten der sehr ansprechenden Materialien zu vollziehen. Dabei kann jedes Kind in dem ihm angemessenen Tempo die Materialien der entsprechenden „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) bearbeiten. Lehrkräfte werden in diesem Sinne vor allem zu Begleitern und Wegbereitern. Die weiterführende Ganztagschule „Maria Montessori“ setzt neben den Prinzipien Montessoris auf Erlebnispädagogik und Schulsozialarbeit. Außerdem leisten alle Schülerinnen

und Schüler im Rahmen der Berufsvorbereitung ein Sozialpraktikum an der Schule und entlasten auf diese Weise ihre Lehrerinnen und Lehrer (www.ganztagsschulen.org/8479.php; 13.01.2008).

Die Pädagogik Montessoris hat sich bis auf den heutigen Tag in unterschiedlichen Schularten bewährt, so gibt es in Deutschland über 400 Montessori-Schulen, davon 300 im Primarbereich. Wie oben erläutert, eignet sich dieses Konzept durchaus für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Ganztagschulkonzepts. Ebenfalls geeignet, aber bei weitem in Deutschland nicht so stark verbreitet, ist der Jenaplan. Weitere Beispiele von Ganztagschulen mit individualisierenden Ansätzen aus der Reformpädagogik sind die Schulinsel Scharfenberg in Berlin (Arbeitsschule nach Kerschensteiner), die Adolf-Reichwein-Schule in Nürnberg, die Freie Freinet-Schule Zerbst (Sachsen-Anhalt), die Freie Aktive Gollach-Schule in Windsheim (Bayern), die Glockseeschule in Hannover.

Der multikulturelle Ansatz an der Anne-Frank-Grundschule in Berlin Tiergarten

Die Anne-Frank-Grundschule ist eine offene Ganztagsgrundschule mit einem vormittäglichen Unterrichts- und einem nachmittäglichen Hortangebot. Das Besondere: auf den beiden nach den Bedürfnissen der Kinder gestalteten Schulhöfen tummeln sich Grundschülerinnen und Grundschüler aus 18 verschiedenen Nationen. Das Selbstverständliche: gegenseitiger Respekt, Möglichkeiten der freien Entfaltung der Persönlichkeit, Höflichkeit im Umgang, Achtung vor den Besonderheiten des Einzelnen. Das fällt aber laut Rektor Hun, nicht vom Himmel, sondern ist Inhalt des Konzepts der Schule, die einen multikulturellen Ansatz vertritt. Seit 1995 gibt es in den Klassen eins bis sechs den obligatorischen „Multikulti-Unterricht“. Die Inhalte wurden vom Kollegium gemeinsam bestimmt und beinhalten das Kennlernen fremder Kulturen und aller Weltreligionen und die dazugehörige Geschichte sowie interkulturelles Verständnis, Singen, Tanzen und lebensphilosophische Fragen. Die Schülerinnen und Schüler profitieren von diesem Ansatz, sind laut dem Schulleiter selbstbewusster, verantwortungsvoller, auch weil sie an Entscheidungen wie dem Schulhofumbau beteiligt werden. Individuelle Förderung bedeutet hier zum einen den Einzelnen in seiner - mitunter kulturellen - Andersartigkeit wahrzunehmen zum anderen, in einem differenzierten Unterricht den Ansprüchen heterogener Lerngruppen gerecht zu werden. So liegt ein Schwerpunkt der Schule im Erwerb der deutschen Sprache. Individuelle Pläne legen die erforderlichen Schritte der Sprachförderung fest. Ein wichtiger Bestandteil des Konzepts ist die Zusammenarbeit von Schule und Eltern. Nach dem Umbau der Mensa, in der die Schülerinnen und Schüler täglich ihr Mittagessen einnehmen, soll verstärkt die Rhythmisierung des Schultages in Angriff genommen werden. Dann sollen sich Sportangebote mit Unterrichtsangeboten abwechseln, die Hausaufgabenbetreuung intensiviert werden ebenso wie die individuelle Förderung von leistungsstarken und leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler (vgl. <http://www.ganztagsschulen.org/8089.php>;14.01.2008).

Produktives Lernen - Individualisierung durch Verknüpfen von Lernen und Beruf

Das Konzept des „Produktiven Lernens“ ist zwar kein Ganztagschulkonzept im engeren Sinne, aber seiner Geschichte nach innerhalb des Pilotprojekts „Die Stadt als Schule“, das Ganztagsschulcharakter trägt, entstanden und kann inzwischen auch an Nichtganztagschulen im Sinne eines teilweise gebundenen Ganztagsangebotes für einen Teil der Schülerschaft installiert werden. „Ab 1996 wurde das *Produktive Lernen* als Schulversuch an 12 Berliner Schulen mit großem Erfolg durchgeführt. Im Schuljahr 04/05 wurden die Schulversuche an Hauptschulen in reguläre Bildungsangebote übergeleitet. Seit dem Schuljahr 02/03 haben Gesamtschulen in Brandenburg und Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt *Produktives Lernen* eingeführt. Mecklenburg-Vorpommern bietet seinen Schüler/innen seit dem Schuljahr 05/06 *Produktives Lernen* an. Im kommenden Schuljahr plant Thüringen ein Bildungsangebot *Produktives Lernen*. Weitere Berliner Schulen können sich zum Schuljahr 06/07 an einem Entwicklungsprojekt *Praxiseinbeziehendes und Berufsorientierendes Lernen (PBL)* beteiligen.

Der Grundgedanke der Bildungsform *Produktives Lernen* ist die Entwicklung des Bildungsprozesses aus der produktiven Tätigkeit in ‚gesellschaftlichen Ernstsituationen‘. Im *Produktiven Lernen* wird das fachliche und kulturelle Wissen als Werkzeug angesehen, als ein Hilfsmittel für die Tätigkeit in der Praxis, insbesondere im Berufsleben. Die PL-Schüler/innen sind drei Monate lang an drei Tagen pro Woche in einer individuell gewählten Praxis tätig: in einer Tischlerei, in einem Gemüsegeschäft, bei einer Zeitung, in einem Krankenhaus, bei Amnesty International, beim Fernsehen oder wo sonst etwas gesellschaftlich ‚Ernstes‘ geschieht. Gemeinsam mit den sie beratenden Pädagog/innen gestalten die Jugendlichen *Individuelle Curricula* auf der Basis ihrer Tätigkeitserfahrungen; so können die individuellen Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen optimal berücksichtigt werden. Jede/r PL-Schüler/in erhält eine Stunde *Individuelle Bildungsberatung* pro Woche. *Produktives Lernen* bietet durch diese Form von Allgemeinbildung zugleich eine individualisierte, praxisbezogene und deshalb äußerst erfolgreiche Berufsorientierung. In der *Kommunikationsgruppe* tauschen die Schüler/innen in fünf Stunden pro Woche die gewonnenen Erfahrungen aus, bereiten weitere Tätigkeiten, Beobachtungen und Recherchen vor und reflektieren und verarbeiten die gewonnenen Erfahrungen. Dies geschieht insbesondere in der Lernwerkstatt, die den traditionellen Klassenraum ersetzt. Nur acht Wochenstunden sind fachbezogen, sollen aber gleichfalls mit den praktischen Erfahrungen in Verbindung stehen: *Deutsch, Englisch und Mathematik* im *Produktiven Lernen* sowie die epochal behandelten Lernbereiche *Mensch und Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft* und *Natur und Technik*. Je nach Bundesland werden auch Fächer wie Kunst und Musik, Sport, Ethik/Religion oder ein Wahlpflichtfach in das fachbezogene Lernen integriert. Neben dem *Curriculum-Rahmen* wurde eine ausdifferenzierte Methodik des *Produktiven Lernens* entwickelt, zu der Methoden des *Individuellen Lernens*, der *Individuellen Bildungsberatung*, der Gruppenarbeit und des internationalen Lernens gehören“ (zitiert nach: http://www.iple.de/pl_kurz.htm; 14.01.2008).

Ganztagshauptschulen rhythmisieren - mehr Raum für Individualisierung

Die Stärkung der Hauptschulen ist eines der bedeutenden bildungspolitischen Ziele des Landes Nordrhein-Westfalen. Dies dokumentiert der Erlass für die neuen erweiterten Ganztagshauptschulen (vgl. 1. Runderlass vom 23.1.2006, 2. n. v. Runderlass vom 15.03.2004). Durch den Ausbau des Ganztagsangebots innerhalb der „Qualitätsoffensive Hauptschule“ soll eine Stärkung und Erneuerung der Hauptschule stattfinden.

„Im Rahmen der Qualitätsoffensive Hauptschule stellt das Land nach Maßgabe des Haushalts aufbauend bis 2012 Mittel für die Einrichtung erweiterter, gebundener Ganztagsangebote an Hauptschulen bereit. Darüber hinaus öffnet das Land die Mittel aus dem Bundesprogramm „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“ (IZBB) für investive Maßnahmen der Schulträger.

Der Ausbau der Ganztagsangebote an Hauptschulen zielt insbesondere auf eine umfassende Verbesserung der Startchancen für Kinder und Jugendliche an den Hauptschulen:

- Verbesserte Bildungs- und Abschlusschancen insbesondere für Lernschwächere und Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Milieus
 - Verbesserung der Chancen beim Übergang in Ausbildung und Beruf.
- Erweiterte Ganztagsangebote tragen dazu bei durch
- Bessere individuelle Förderung insbesondere lernschwacher Schülerinnen und Schüler
 - Verbesserung von Lernklima und Lernbereitschaft
 - Außerunterrichtliche Angebote zur Persönlichkeitsbildung und zur Förderung der Ausbildungs- und Berufsreife in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Jugendhilfe und Partnern aus Wirtschaft und Handwerk, Kultur und Sport“ (zitiert nach: http://www.vbe-nrw.de/content_id/1125.html?session=678c2acaefd733364ad96f664f5a971; 14.01.2008)

Die Tagung „Ganztagshauptschulen gestalten - Rhythmisierung und Zeitstruktur“ der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen im November 2007 griff die Forderung des oben genannten Erlasses nach „sinnvoll(er) rhythmisiert(er) Verteilung von Lernzeiten auf den

Vormittag und den Nachmittag, die erfolgreiches Lernen unterstützt, auf“ (www.ganztagssschulen.org/8692.php; 10.01.2008).

„Wir wollten mehr Ruhe in die Schule bringen“, meint Simone Dausel, Lehrerin an der Ganztags Hauptschule in Speldorf in Mühlheim an der Ruhr. So wurden mit Hilfe einiger Rechenexempel aus 45 Minuten 60 Minuten Unterricht.

Die Tagesstruktur hat nun folgende Form:

07.30-08.30	Offene Betreuung mit möglichem Frühstück
08.30-10.30	1. Block (bestehend aus zwei Unterrichtsstunden á 60 min)
10.30-11.00	Große Pause
11.00-13.00	2. Block (bestehend aus zwei Unterrichtsstunden á 60 min)
13.00-14.00	Mittagspause
14.00-15.00	Unterrichtsstunde á 60 min
15.00-16.00	Arbeitsgemeinschaften

Seit der Einführung dieser Rhythmisierung haben Stress und Hektik abgenommen, sagen die Beteiligten, während der Unterrichtszeit bleibt mehr Zeit für Organisatorisches, Gruppenarbeit oder Stationenlernen. In den naturwissenschaftlichen Fächern bleibt mehr Zeit für Versuche und deren Auf- und Abbau. Hausaufgaben entfallen vollkommen, da sie als Übungsphasen in den Unterricht integriert werden, individuelle Förderung wird einfacher. Der Tag wird überschaubarer, da nicht mehr als vier Fächer unterrichtet werden können.

Als Problem wird unter anderem formuliert, dass nicht alle Hauptfächer in den Vormittag passen. Dem möchte man entgegensetzen, dass eine stärkere Individualisierung des Unterrichts den Fächerkanon in Frage stellen würde und somit die geringere Fächeranzahl am Vormittag realisierbar wird. Die äußeren Bedingungen würden Veränderungen in dieser Richtung entgegenkommen. Der Anfang ist gemacht (Vgl. www.ganztagssschulen.org/8692.php; 10.01.2008).

Ganztagsschulbetrieb am Gymnasium – Förderung durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Während bei der Aufnahme des Ganztagsbetriebs an Grund-, Haupt- und Sonderschulen eher die Absicherung der nachmittäglichen Betreuung, eine Verbesserung der Chancengleichheit und teilweise auch schon die strukturelle Veränderung von Schule im Vordergrund stehen, liegt der Schwerpunkt der Ganztagsbetreuung an Gymnasien eher im Bereich der sinnvollen Freizeitgestaltung und einer Absicherung der Hausaufgabenbetreuung. Eine Zusammenarbeit der weiterführenden Schulen mit außerschulischen Partnern ermöglicht es, einerseits attraktive Angebote für die Schülerinnen und Schüler bereitzustellen und andererseits die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften voranzutreiben.

Exemplarisch sollen hier Entwicklungen von ganztägigen Gymnasien in Hessen und Brandenburg dargestellt werden.

Im Land Brandenburg werden im Bereich der Sekundarstufe I die gebundene Ganztagschule und die offene Form unterschieden. In der gebundenen Ganztagschule werden Unterricht und Ganztagsangebot zu einer pädagogischen Einheit verbunden. Der Unterricht wird in Zeitblöcken auf den Vor- und Nachmittag verteilt und durch Ganztagsangebote unterbrochen und ergänzt. In der voll gebundenen Form ist der Ganztagsbetrieb für alle Jahrgänge und obligatorisch in der teilweise gebundenen Form nur in den betreffenden Jahrgangsstufen oder Klassen eingerichtet. Unterrichtsangebote sind in Pflicht- und Wahlpflichtangebote unterteilt. Es existiert ein Angebot zur Mittagsverpflegung.

Im Fall der Ganztagschule der offenen Form findet der Unterricht vormittags statt. Die freiwilligen Ganztagsangebote liegen am Nachmittag. „Das Ganztagsangebot einer Schule wird mit mindestens drei außerschulischen Partnern geplant. Das Ganztagsangebot soll bedarfsgerecht sein und von mindestens 40 Prozent aller Schüler wahrgenommen werden“

(Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2004, S. 4).

Ziel der Ganztagsbetreuung in Brandenburg ist es, dass jede vierte Grundschule und jede zweite Schule der Sekundarstufe I entsprechende Angebote macht. „Dadurch wird es möglich sein, auch in dünn besiedelten ländlichen Regionen neben dem Unterricht jugendkulturelle und andere bildungs- und Freizeitangebote aufrecht zu erhalten“ (a. a. O., S. 3).

„Die Weiterentwicklung der Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I im Land Brandenburg verfolgt das Ziel, dass langfristig für ca. 33 % aller Schülerinnen und Schüler Ganztagsplätze vorgehalten werden. Hierbei ist auf eine regionale Ausgewogenheit zu achten. Vorrangig berücksichtigt werden die zentralen Orte als Standorte für Ganztagschulen. In der Sekundarstufe I werden ab Schuljahr 2005 /2006 94 Schulen mit Ganztagsangeboten arbeiten“ (Zitiert nach: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.223963.de>; 13.01.2008).

Das Rouanet-Gymnasium in Beeskow ist eine dieser Schulen. Offene Ganztagsangebote gibt es für die Klassen sieben bis zehn montags bis donnerstags. Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler nimmt am Ganztagsprogramm teil. Während am Vormittag der Unterricht stattfindet, beginnen am Nachmittag die Arbeitsgemeinschaften, die Hausaufgabenbetreuung und Förderkurse. Um ihr Ganztagsangebot zu unterbreiten zu können, arbeitet die Schule mit dem Jugendstadthaus des Kooperationspartners DRK und mit dem Jugendverein „Bumerang“ zusammen. Weitere Kooperationspartner sind die Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die beiden örtlichen Grundschulen, der Sportverein, die Stadtbibliothek, die Musikschule Beeskow und die Technische Universität Dresden (vgl. http://www.rouanet-gymnasium-beeskow.de/index.php?action=projekte_unsereschule; 13.01.2008).

Das Ziel der Stadt Darmstadt ist die familien- und kinderfreundliche Stadt. So startete sie 2002 das Programm „Familienfreundliche Schule“, das Land Hessen rief zum Schuljahr 2002/2003 das „Ganztagsprogramm nach Maß“ ins Leben. Beide Programme sollen die Entstehung von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten unterstützen. „Schritt für Schritt werden mit dem ‚Ganztagsprogramm nach Maß‘ Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung sowie offenen und gebundenen Bildungs- und Betreuungsangeboten am Nachmittag geschaffen. Der Umfang orientiert sich am jeweiligen Bedarf in den hessischen Städten und Landkreisen. Hohe Bedeutung kommt der engen Kooperation vor Ort mit den Schulträgern, Einrichtungen der Jugendhilfe und ansässigen Musikschulen, Sport-, Förder- und sonstigen Vereinen zu“ (zitiert nach:

http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=7e25d0e3c2ce24f192876352ed6b9cd2; 13.01.2008).

„Die Viktoriaschule in Darmstadt ist ein Gymnasium mit musikalischem Schwerpunkt. Sie nimmt seit 2004 an dem Programm des Schulträgers „Familienfreundliche Schule“ und seit 2005 an dem Landesprogramm ‚Ganztagschule nach Maß‘ teil. Nach dem Modell der ‚Pädagogischen Mittagsbetreuung‘ bietet sie an vier Tagen in Zusammenarbeit mit dem Verein ‚Die Villa‘ bis 15:30 Uhr Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Workshops und Arbeitsgemeinschaften an“ (zitiert nach: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web625.aspx>; 13.01.2008). Die Schule hat sich als Partner den Verein für innovative Jugendhilfe e.V. ausgesucht.

Der Verein ist ein Netzwerk von Sozial-, Diplom und Sonderpädagogen, Theologen, Juristen und Fachkräften aus der Wirtschaft und der Beratung. Sie alle erarbeiten und fördern ehrenamtlich innovative Formen der Jugendarbeit. Sowohl die „Villa“ als auch die Viktoriaschule wollen jungen Menschen Ansprechpartner und Räume zur Verfügung stellen, damit diese sich ihren Möglichkeiten gemäß entwickeln können. So übernehmen pädagogische Fachkräfte des Vereins im Auftrag der Schule die Nachmittagsbetreuung im Jugendhaus „Huette“ nur drei Minuten von der Viktoriaschule entfernt. Um die Arbeitsgemeinschaften anzubieten, arbeitet der Verein mit insgesamt zehn Einrichtungen aus dem Stadtteil zusammen. „Damit nutzen wir die Ressourcen der Villa, die spezielle Angebote für Kinder hat, und Kapazitäten, die bei uns nicht möglich wären“ sagt Lehrerin Madeleine Klankermaier von der Viktoriaschule (<http://s189547997.online.de/index.html>; 13.01.2008).

Best-practice-Schulen

Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund

„Die vierzügige Grundschule Kleine Kielstraße - 1994 neu gegründet - liegt im Dortmunder Norden, einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf.

All die ökonomischen, physischen und sozialen Belastungsfaktoren, die Strohmeier in seiner WHO-Studie als benachteiligte Stadtteile kennzeichnend aufführt, finden wir konzentriert im Schulbezirk wieder.

An einem solchen Standort wird Schule zum wichtigen Lebensort für Kinder; der Auftrag, allen Kindern zu ermöglichen, tragfähige Grundlagen für ihr weiteres Leben zu erwerben, bekommt besonderes Gewicht.

Heterogenität ist gesellschaftliche Realität. Die Vielfalt an Sprachen, an Kulturen, an Begabungen, die sich an einer Schule wie der unsrigen finden lässt, wird leider oft ausschließlich durch die ‚Problembrylle‘ und weniger unter dem Aspekt der Chance auf Bereicherung betrachtet.

In fast allen Klassen lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Kindern ohne Behinderung. Auch diese profitieren vom Gemeinsamen Unterricht: sie lernen, Rücksicht zu nehmen, zu helfen, Anderssein als Normalität zu sehen. In einer Schule mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund gehört das Miteinanderleben von Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft sowie unterschiedlicher Muttersprache zum Alltag. Muttersprachlicher Unterricht, methodisch und inhaltlich mit dem Regelunterricht abgestimmt, interkulturelle Projekte (türkisch, griechisch, arabisch), die die Verbindung von Ich-Identität mit der Begegnung unterschiedlicher Kulturen fördern, islamische Unterweisung in deutscher Sprache, eigene religiöse Orientierung in Respekt vor anderen lehrend, fundierte Förderung der deutschen Sprache als Medium und Gegenstand des schulischen Lernprozesses - all das sind Bausteine, die zu einer gelingenden Integration beitragen. Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird der jahrgangsübergreifende Unterricht in der Schuleingangsphase besonders gerecht. Ziel ist es, die individuellen Fördermöglichkeiten eines Kindes optimal auszuschöpfen und flexibel auf Entwicklungen zu reagieren.

Im Vordergrund steht ein Unterricht, der Möglichkeiten eröffnet, dass Kinder unterschiedlicher Fähigkeitsstufen gemeinsam an einem Thema lernen. Die Förderung von Lernkompetenz im Rahmen individualisierten Unterrichts wird über differenzierte, auf das einzelne Kind zugeschnittene Wochenpläne gesteuert. Ausgangspunkt ist ein individueller Förderplan, der das Lernen der Kinder begleitet und der Diagnostik, Handlungsplanung, Umsetzung und Evaluation laufend miteinander verknüpft.

Vorteile der jahrgangsübergreifenden Organisation liegen in den erweiterten Chancen für soziales und kognitives Lernen: Regeln, Rituale, Arbeitsvereinbarungen werden von den erfahrenen Kindern nebenbei vermittelt; die wechselnden sozialen Rollen stärken das Selbstwertgefühl, schnell lernende Kinder werden herausgefordert, müssen nicht allein „überspringen“, können sich in Ruhe erproben und gehen mit einer Gruppe in die 3. Klasse. Langsam lernende Kinder bleiben hingegen in ihrer Klasse, bei ihrer Lehrerin, können verstärkt in ihren Förderbereichen arbeiten, ersparen sich ‚überflüssige‘ Angebote. Durch Vermittlung ihrer Lernerfahrungen an andere wird das eigene Wissen reflektiert, der Blick der Lehrerin für das einzelne Kind wird geschärft und Angebote werden maßgenau zugeschnitten.

Nicht mehr das Alter eines Kindes entscheidet über ein Lernangebot, das ihm gemacht wird, sondern seine Fähigkeit in einem bestimmten Bereich. In kompetenzorientierten Kleingruppen werden Inhalte erarbeitet; gesicherte Arbeitsformen ermöglichen den Kindern das selbstständige Arbeiten.

Akzeptanz von Vielfalt stellt eine Herausforderung an die Professionalität der Lehrerin dar. Sie erfordert Konzepte, wie - mit Vielfalt evtl. einhergehende - Benachteiligungen ausgeglichen bzw. verhindert werden können. Sie erfordert auf jeden Fall die Information, die Einbeziehung und ggf. die Qualifizierung von Eltern.

Ziel unserer Arbeit ist es, unseren Kindern fundamentale Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten so zu vermitteln, dass sie künftigen Anforderungen wie Teamfähigkeit, Kreativität,

Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Reflexionsfähigkeit, ... gewachsen sind, aber auch zentrale Orientierungen wie Toleranz und Mitmenschlichkeit leben können.

Nicht mehr die Reproduktion von Auswendiggelerntem, sondern die Fähigkeit, an neue Sachverhalte so heranzugehen, dass ich sie strukturieren kann, dass ich weiß, wo ich mir Informationen verschaffen kann, wie ich Wichtiges festhalten kann, in welcher Form ich Ergebnisse darstellen kann – kurz: das Lernen des Lernens muss gefördert werden, dauerhafte Lernmotivation muss aufgebaut werden.

Von Anfang an werden die Kinder angeleitet, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. So führt jedes Kind vom ersten Schultag an ein Lerntagebuch, in dem es festhält, was es gelernt hat. Damit dokumentiert es seine Lernprozesse, lernt sachbezogenes Reflektieren, legt Rechenschaft ab.

Von jedem Kind wird gefordert, sich im Rahmen seiner Fähigkeiten anzustrengen und Leistungen zu erbringen. Die Lehrerin macht ihre – an den Möglichkeiten des einzelnen Kindes orientierten – Erwartungen deutlich.

Im jährlichen Entwicklungsgespräch (Kindersprechtag) hat jedes Kind Gelegenheit, mit der Lehrerin über das eigene Lernen zu sprechen: Wo liegen meine Stärken? In welchem Bereich will ich mich verbessern? Gemeinsam wird eine Zielvereinbarung getroffen, Kriterien und Indikatoren, an denen die Erreichung des Ziels ablesbar wird, definiert und ein Zeitpunkt zur Überprüfung festgelegt. Dieses persönliche ‚Entwicklungsvorhaben‘, das die klassischen Schritte der Selbstevaluation enthält, wird dokumentiert.

Unterrichtsqualität wird entscheidend bestimmt von den dem Unterricht zugrunde liegenden fachlichen Konzepten.

Auf der Grundlage der Richtlinien und Lehrpläne, nach sorgfältiger Analyse der Voraussetzungen, unter Einbezug neuer fachdidaktischer Erkenntnisse haben wir systematisch

- Grundsätze des Rechtschreibunterrichts,
- Schriftspracherwerb,
- Grundsätze des Mathematikunterrichts,
- Grundsätze der Sprachförderung,
- Grundsätze zur Förderung der Lesekompetenz

erarbeitet, Ziele benannt, Materialien und Arbeitsformen vereinbart.

Alle Konzepte beinhalten den Grundsatz der aktiven Auseinandersetzung und Aneignung, die Akzeptanz und Unterstützung der eigenen Lernwege der Kinder und die Reflexion von Lösungen. In Mathematik wird von Anfang an prozedurales Wissen durch offene Aufgabenstellungen gefördert, bei der die Kinder eigenes Vorwissen und eigenes Vorgehen dokumentieren können. Im Sachunterricht legen wir Wert darauf, am Vorwissen der Kinder anzuknüpfen, ein Thema zu gliedern, Teilschritte festzulegen, planvolles Vorgehen einzufordern, Ergebnisse zu präsentieren und den Arbeitsprozess zu reflektieren.

Zurzeit arbeiten wir intensiv an der Vernetzung von Unterricht und ganztägiger Betreuung“ (<http://schule.cwaid.de/>; 13.01.2008).

Max-Brauer-Schule Hamburg

„Unsere Schule ist eine Schule mitten im Stadtteil, für den Stadtteil und darüber hinaus. Bei uns finden sich alle Jahrgänge – von der Vorschule bis zum Abitur. In jeder Stufe (Vorschulkindergarten, Primarstufe, Mittelstufe, Oberstufe) haben wir unser eigenes, besonderes pädagogisches Profil, nach dem wir erfolgreich arbeiten.

So ist das offene, fächerübergreifende Lernen für unsere Grundschüler ebenso selbstverständlich wie das Arbeiten in Lernbüros, Werkstätten und Projekten für unsere Mittelstufenschüler oder das fächerverbindende Lernen in Profilen für unsere Oberstufenschüler.

So finden beispielsweise auch viele Elemente der Primarstufe/Grundschule ihre Fortsetzung in der Arbeit der Sekundarstufe I.

Zu den Elementen der Sekundarstufe I gehören:

- Arbeitstechniken
- Projektwochen mit thematisch festgelegten Schwerpunkten
- Projektlernen im Fachunterricht
- Epochenunterricht in Jahrgang 9 und 10
- Schüler/innensprechtage
- Besondere Formen äußerer Leistungsdifferenzierung
- Wahlpflichtunterricht ab Jahrgang 7
- Integrierte Naturwissenschaften in Jahrgang 5 und 6
- Lernen im Rahmen der ökologischen Schule
- Deutsch als Zweitsprache
- Muttersprachlicher Unterricht
- Lebens- und Berufsorientierung
- Sprachen und Austauschprogramme
- Informationstechnische Grundbildung

Pädagogische Leitlinien

In der Primarstufe wird in allen Klassen seit vielen Jahren nach dem Prinzip des ‚Individualisierten Unterrichts‘ gearbeitet.

Folgende Punkte sind uns dabei besonders wichtig:

Jedes Kind muss die Möglichkeit haben,

- in seinem eigenen Tempo zu lernen, d. h. den zeitlichen Rahmen in bestimmten Grenzen selbst zu setzen;
- zu wählen, wann es was lernen möchte, bzw. kann, d. h. den inhaltlichen Rahmen in bestimmten Grenzen selbst zu wählen;
- selbst herauszufinden, wie es am besten lernt, d. h. zwischen unterschiedlichen Lernangeboten frei zu wählen.

Unser wichtigstes Anliegen ist es jedoch, in der Schule Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich das Kind zu einer selbstbewussten und sozialen Persönlichkeit entwickeln kann. Dabei soll sich das Kind mit Freude und Zuversicht neuen Aufgaben und Anforderungen stellen und eigene Schwächen und Stärken einordnen können. Dadurch lernt es, eigene Interessen zu entwickeln, zu vertreten und zu verfolgen, aber ebenso die Interessen und Fähigkeiten der anderen Schülerinnen und Schüler zu akzeptieren und sie als Bereicherung wahrzunehmen.

Grundlegende Elemente unseres Unterrichts sind:

Ganztagsschule

Unsere Grundschule ist seit Sommer 2007 offene Ganztagsschule für die ersten und zweiten Klassen. Die Teilnahme an den Nachmittagsangeboten ist, bis auf das Mittagessen, kostenlos und freiwillig und kann auch auf einzelne Nachmittage begrenzt sein. Nach dem Unterricht für alle von 8-13 Uhr, werden von Montag bis Donnerstag vielfältige Aktivitäten angeboten. Die dritten und vierten Klassen haben am Dienstag und Donnerstag verbindliche Ganztagsschule bis 16:00 Uhr. Für Kinder, die nicht in den Hort gehen, gibt es auch am Montag und Mittwoch Nachmittagsangebote.

Gesprächskreise

In den Morgen- und Abschlusskreisen und im Klassenrat haben die Kinder die Möglichkeit, von ihren Erlebnissen zu berichten. Dort werden auch Arbeitsergebnisse präsentiert, Vorhaben besprochen und Konflikte gelöst. Die Gesprächskreise werden mit Unterstützung der Lehrer/innen von den Kindern geleitet.

Planungsheft

Jedes Kind bekommt einen individuellen Arbeitsplan, der zum einen garantiert, dass es die verbindlichen Inhalte und Techniken erlernt, zum anderen aber den unterschiedlichen Stärken und Neigungen der Kinder entspricht.

Individuelle Arbeitszeit

In dieser Zeit arbeiten die Kinder an den in ihren Planungsheften festgelegten Vorhaben. Diese Arbeitszeit unterscheidet sich von den Stunden, in denen alle gemeinsam an einem Thema arbeiten, wie z. B. in Kunst, Musik oder Sport. In den Arbeitsplänen der Kinder sind auch immer Aufgaben aus dem musischen und künstlerischen Bereich enthalten.

Individualisiertes Unterrichtsmaterial ermöglicht es, jedes Kind gemäß seinen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, angemessen zu fördern und zu fordern.

Fächerübergreifender Unterricht (Projekte und Werkstätten) fördern und entwickeln das Denken in Zusammenhängen, die Eigeninitiative und das selbstständige Lernen.

Kompetenz- und Aufgabendelegation

Jedes Kind wird in ausgewählten und klar abgegrenzten Bereichen zum Experten – zum ‚Chef‘ – und hilft den anderen bei der Bewältigung der Aufgaben.

Individuelle Leistungsrückmeldung

Durch dreimal im Jahr angebotene Elternsprechtage, durch Portfolio-Mappen und eine schriftliche Leistungsrückmeldung zum Schuljahresende erhalten die Eltern einen detaillierten Überblick über den Leistungsstand ihres Kindes. In gemeinsamen Gesprächen werden konstruktive und konkrete Schritte zur Verbesserung der Leistungen herausgearbeitet. Mit dieser umfassenden Leistungsrückmeldung können wir auf Zensuren, die weder für leistungsschwache noch für leistungsstarke Schüler lernförderlich sind, verzichten.

Räume

Alle Klassenräume haben einen kleinen, von der Klasse aus einsehbaren Gruppenraum. Im Grundschulgebäude gibt es jeweils für vier Klassen eine Küche. Darüber hinaus verfügt die Primarstufe über eine Schreibwerkstatt und einen Bewegungsraum. Die Holzwerkstatt, den Kunstraum und die Turnhallen nutzen wir gemeinsam mit den großen Schüler/innen.

Unser Blauer Raum steht als Mehrzweckraum zur Verfügung. Dort befindet sich die gut ausgestattete Grundschulbibliothek, dort wird musiziert, getanzt und er lädt ein zu Traumreisen, Schauspiel-, Konzentrations- und Bewegungsübungen.

Der entsiegelte Schulhof der Primarstufe verfügt über große Spielflächen, ein Fußballfeld, über Klettergerüste, eine Rutsche und Schaukeln. Neben vielen Büschen und Bäumen lädt auch das Weidenlabyrinth zum Versteckspielen, Zurückziehen und zum ruhigen Spiel ein. In den offenen Pausen können die Kinder aber auch in den Klassenräumen bleiben. Sie können dort spielen oder ihre Unterrichtsaktivitäten fortsetzen“

(zitiert nach: <http://www.maxbrauerschule.de/unsere-schule/>;13.01.2008).

Die integrierte Gesamtschule Gießen

Die Gesamtschule Gießen-Ost ist eine integrierte Gesamtschule, die gemeinsame Unterrichtung heterogener Schülergruppen ist ein wesentliches Prinzip der Schule dar. An der Schule wird sehr viel Wert auf individuelle Lernkultur des Forderns und Förderns gelegt, was sich sowohl in den Unterrichts- als auch in außerschulischen Angeboten niederschlägt.

An der 1968 gegründeten Schule lernen im Moment 1.300 Schülerinnen und Schüler aus über 30 Nationen.

Als erste und einzige Ganztagschule Gießens bietet sie ihren Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 an allen fünf Tagen in der Woche von 7:30 – 16:30 Uhr Betreuungsmöglichkeiten. Zu den Angeboten zählen Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitbetreuung, Schülernachhilfe und Förderunterricht. Für alle, die an den Nachmittagsangeboten teilnehmen, wird ein Mittagessen zur Verfügung gestellt. Aufgrund ihres Konzepts wurde die Gesamtschule Gießen-Ost als eine der besten Ganztagschulen Deutschlands ausgezeichnet. So erreichte die Schule bei dem bundesweiten Wettbewerb der Ganztagschulen „Zeigt her eure Schule“ 2005 den 4. Platz. Ausgezeichnet wurde die Initiative „Schüler helfen Schülern“: seit 2001/2002 erteilen die Schüler/innen der Oberstufe den Schüler/innen niedrigerer Jahrgänge Nachhilfeunterricht.

Die tragenden Säulen des Betreuungsangebotes sind:

Die Mediothek

Im Zentrum der Schule gibt es eine moderne Mediothek, die verschiedenen Wege der Informationsbeschaffung bietet. Neben Büchern, Zeitschriften, Kassetten und DVDs bzw. Videos auch CD-ROM-Datenträger gibt es die Möglichkeit, das Internet zu nutzen.

Die Arbeitsgemeinschaften

Die Schülerinnen und Schüler können freiwillig an Arbeitsgemeinschaften teilnehmen. Die Angebote reichen vom musisch-künstlerischen (Orchester, Chor, Gitarrenunterricht, Kunstwerkstatt) über den naturwissenschaftlichen Bereich (Bienen-AG, Reptilien und Amphibien, Licht und Ton, Erfinderclub) bis hin zu Sport- (Fußball, Volleyball, Rudern, Jonlage) und Sprachangeboten (Französisch, Englisch).

Der Förderunterricht

Es existieren für die Klassenstufen 5 bis 10 täglich einstündige Förderkurse für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, die einerseits als Stützkurse für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten zu verstehen sind, andererseits aber auch als zusätzliche Förderung für besonders Interessierte gelten.

Die Schülernachhilfe

Die Schüler der Oberstufe bieten von 13:30 bis 15:00 Uhr Nachhilfeunterricht für die jüngeren Jahrgänge an.

Die Hausaufgabenbetreuung

Die Hausaufgabenbetreuung wird nach Jahrgängen getrennt für die Stufen 5, 6 und 7 angeboten. Sie wird von den Lehrkräften der jeweiligen Jahrgänge durchgeführt.

Freizeitgestaltung

Zeitgleich zur Hausaufgabenhilfe stehen auch Lehrkräfte zur Gestaltung der Freizeit zur Verfügung. Sie versuchen, mit einem Bewegungsangebot weitgehend auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Mittagessen

Seit den Herbstferien 2007 gibt es an der Schule eine Mensa, in der zwischen 12.00 und 14.00 Uhr Mittagessen eingenommen werden kann.

(<http://www.ostschule.de/>; 14.01.2008)

Integrierte Gesamtschule Franzshes Feld (Braunschweig)

Seit 1989 arbeitet die IGS FF als vierzügige gebundene Ganztags Gesamtschule mit den Klassenstufen 1 bis 13. An der Schule werden 850 Schülerinnen und Schüler von 96 Lehrerinnen und Lehrern sowie drei pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterrichtet und betreut.

Es gibt eine kollegiale Schulleitung und Funktionsstellen werden jeweils auf ein Jahr befristet vergeben. An demokratischen Strukturen finden sich neben der Gesamtkonferenz, das Schulparlament, Jahrgangsteams, Profiteams, Fachbereichsleitungen und eine didaktisch-pädagogische Konferenz als Steuergruppe.

Jede Stammgruppe wird in der gesamten Zeit der Sekundarstufe I von einem Tutor oder einer Tutorin als Klassenleiterin begleitet und besitzt einen eigenen Raum.

Dem Konzept der individuellen Lern- und Lehrmethoden wird durch integrierte Förderarbeit in Form von Wochenplanarbeit mit Feiarbeitsanteilen in teilweise doppelt besetzten Arbeits- und Übungsstunden und durch parallel zum Fachunterricht organisierten Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Leserechtschreibproblemen und/oder nicht deutscher Muttersprache entsprochen. Im Wahlpflichtbereich I werden ab Klasse 7 fächerübergreifende Lernfelder in den Bereichen Mensch-Natur-Technik, Technische Welt und musisch-kulturelle Bildung sowie in Englisch und Spanisch angeboten. Zahlreiche Projekte ergänzen die Lernangebote und machen bedürfnisorientiertes und individuelles Lernen möglich.

Es existiert eine pädagogische Tages- und Wochenstruktur mit offenem Anfang, im Tagesverlauf länger werdenden Pausen und Tutor/innenstunden am Wochenanfang und Wochenschluss.

In den Klassen 5 bis 8 ersetzen Tutor/innenbericht, Schülerbericht und Fachberichte die Notenzeugnisse bzw. ergänzen sie in den Klassen 9 und 10.

(vgl. <http://www.igs-ff.de/>; 14.01.2008).

Bodenseeschule St. Martin (Friedrichshafen)

Die Bodensee Schule St. Martin ist eine Grund-, Haupt- und Werkrealschule in freier Trägerschaft, die als gebundene Ganztagschule mit Mittagsfreizeit und Freizeit- bzw. Handwerksgruppen. An der Schule lernen 420 Schülerinnen und Schüler in 16 Familienklassen (jahrgangsübergreifender Ansatz) in der Grundschule und 440 Schülerinnen und Schülern in 16 Klassen im Bereich der Oberstufe.

Die Aussage „Wenn man Kinder ganzheitlich erziehen und bilden möchte, braucht man mehr Zeit“, legte den Grundstein für ein Schulkonzept, das sich noch heute von vielen der heutigen Ganztagschulen fundamental unterscheidet. „Vom ersten Tag an war die Ganztagschule für die Schülerschaft verpflichtend. Das heißt, es gab zu keiner Zeit eine Trennung von Vormittagsunterricht, Mittagessen und Nachmittagsangeboten, welche wahrgenommen werden konnten oder eben nicht. Vielmehr war es immer schon Ziel, alle Elemente der Ganztagschule

ineinander greifen zu lassen und sie in den Dienst der Persönlichkeitsbildung eines jeden einzelnen Schülers zu stellen. Das Unterrichtskonzept sollte von 8 Uhr bis 16 Uhr aus einem Guss sein und einen Lebensraum Schule schaffen, wie er zu damaligen Zeiten nicht üblich, weil wohl auch nicht bekannt, war. ... Bereiche wie der Integrierte-Gesamt-Unterricht, Freiarbeit oder auch die Handwerkserziehung erhielten wie das gesamte Schulkonzept aus dem Bereich der Reformpädagogik beste Anregungen und Beispiele“ (zitiert nach: <http://www.bodensee-schule.de/index.php?page=Unser-Konzept>; 14.01.2008).

Nach dem Marchtaler Plan sind die Schulelemente: der Morgenkreis, die tägliche freie Stillarbeit und ein vernetzter Unterricht in Epochen.

Notenzeugnisse werden durch persönliche Briefe ersetzt. Die Umsetzung einer Jahresabschlussarbeit der Hauptschule erfolgt individuell und wird zum Schulabschluss in einer Show von den Schülerinnen und Schülern präsentiert.

Forschungsansätze zum Thema der individuellen Lehr- und Lernmethoden

Das Berliner Bildungsprogramm für alle

Die Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH an der Freien Universität Berlin erstellte unter der Leitung von Jörg Ramseger, Christa Preissing und Ludger Pesch das „Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule“. In ihm geht es im Wesentlichen um Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele der offenen Ganztagsgrundschule. Auf der Grundlage der durch das Schulgesetz und die Grundschulverordnungen gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen schreibt das Berliner Bildungsprogramm „die Philosophie für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu Schuleintritt fort und geleitet die Kinder von den Bildungserfahrungen im Elementarbereich in die neuen Lern- und Erfahrungswelten der Grundschule“ (Ramseger u. a., 2007, S. 10).

Schlüsselthemen des Leitbildes der offenen Ganztagsgrundschule werden aufgegriffen, weiter ausgeführt und begründet. Passend dazu werden Praxisvorschläge eingebracht. Somit wird unter anderem die Vision einer offenen Ganztagsgrundschule aufgezeigt und eröffnet, wie sich Schule zu einem Lebens- und Lernort entwickeln kann und Bildungschancen verbessert werden können. Schulpädagogische und theoretische Ansätze sowie Traditionen werden zusammengeführt, und „insbesondere konzeptionelle Aspekte und spezifische Chancen ganzheitlicher Förderung, die die Ganztagschule birgt“, entfaltet (a. a. O., S. 11). Weitere Stichworte des Programms sind: Aufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen in der offenen Ganztagsgrundschule, Gestalten von Kooperation, Zusammenarbeit mit Eltern sowie Schulentwicklung planen, Schulkultur gestalten und Schulkultur sichern.

Forschungen zur offenen Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen

Die Einrichtung offener Ganztagschulen im Primarbereich des Landes Nordrhein-Westfalen wird wissenschaftlich begleitet durch den Wissenschaftlichen Kooperationsverbund (bestehend aus der Universität Dortmund, dem Institut für soziale Arbeit in Münster, dem sozialpädagogischen Institut in Köln der Universität Wuppertal). Ziel ist es, im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen ein differenziertes Bild der Praxis- und Kooperationsformen in den einzelnen Ganztagschulen und eine empirische Praxisstudie zur Lage und Weiterentwicklung der offenen Ganztagschule im Primarbereich in NRW zu erstellen. Auf der Grundlage mehrerer Befragungen von Schulleitungen, Lehr- und Fachkräften, Eltern und Kindern wird versucht, ein systematisches und repräsentatives Bild über den Entwicklungsstand des Ganztags zu gewinnen. Ein Ergebnis der Forschungsarbeit ist, dass nach Ansicht der Lehr- und Fachkräfte Maßnahmen zur verstärkten individuellen Förderung der Lernenden dringend erforderlich sind. Auch die Eltern

fordern „eine verbesserte Förderung einzelner Kinder im Ganzttag“ (Wissenschaftlicher Kooperationsverbund 2006, S. 40 f.).

indive - Schülerförderung nach Maß durch Vernetzung von Wissenschaft und Praxis

„Das Projekt „indive“... entwickelt praktikable Wege zur individuellen Förderung. Dabei wird besonderer Wert auf die Vernetzung von Schule und Hochschule, von Wissenschaft und Praxis gelegt. Lehramtstudierende sowie Lehrende erhalten Hilfen und erwerben diagnostische, methodische und soziale Kompetenz an der Universität. Anschließend setzen sie dieses Wissen im praktischen Schulalltag um und werden hierbei von der Universität begleitet. Ziel des Modellprojektes, das die Stiftung Mercator an den Universitäten Dortmund und Duisburg-Essen unterstützt, ist es, die Lehrerausbildung an den Hochschulen, die Gestaltung des Unterrichts und die individuelle Förderung von Lernenden zu verbessern“
(http://www.stiftung-mercator.de/cms/front_content.php?idcat=58; 14.01.2008).

Der Lernserver der Universität Münster

Beim Lernserver der Universität Münster, „steht der intensive Austausch mit den mittlerweile mehr als 4000 Schulen und fast 10.000 Lehrern im Vordergrund, die sich mit dem Uni-Team vernetzt haben. Gemeinsam mit den Lehrern wird geprüft, in welcher Form individuelle Förderung auf dem Gebiet der Rechtschreibung zum selbstverständlichen Bestandteil von Schule und Unterricht gemacht werden kann. Dabei legt das Uni-Team großen Wert auf das Einbeziehen von Eltern, aber auch von angehenden Lehrern.“

Gerade dieser Aspekt einer Verzahnung von universitärer Lehrerausbildung und einem praxisveränderndem Engagement liegt dem Team der Uni Münster besonders am Herzen. Und nachdem sich die Zusammenarbeit mit den Schulen der Region bewährt hat (etwa 100 Studierende sind als Förderkräfte eigenverantwortlich in allen Schulformen engagiert), steht die Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen auf der Tagesordnung: „Die Hochschulen müssen aus dem Elfenbeinturm treten, ohne sich aber dabei zum Erfüllungsgehilfen einer reformbedürftigen Praxis zu machen. An dieser spannenden Entwicklung von Schulen maßgeblich teilhaben zu können, ist durchaus ein Privileg.“ Prof. Friedrich Schönweiss, Betreiber des Lernservers, ist überaus angetan davon, wie inzwischen das innovative Potenzial, das er mit seinem Lernserver anbietet, von immer mehr Lehrenden wie Studierenden anderer Universitäten erkannt und auch anerkannt wird.

Bei alledem darf natürlich auch die Fortentwicklung nicht vernachlässigt werden. So wird der Lernserver kontinuierlich weiterentwickelt. Auf der Tagesordnung steht neben einer Version für Jugendliche ein attraktives Normierungsmodul, das in Köln erprobt wird. „Damit wird es möglich, konkrete Förderempfehlungen für einzelne Kinder oder ganze Klassenstufen zu geben, aber auch Lehrern oder Schulleitungen das Angebot zu machen, sich selbst und ihre eigenen Bemühungen zu evaluieren, nicht zuletzt auch anhand einer großen Zahl von Vergleichsschulen“, erläutert Schönweiss. Mit den Datensätzen von fast 80.000 Schülern stehe schließlich eine stattliche Datenbasis zur Verfügung.

Durch die rasante Entwicklung, die der Lernserver der Uni Münster genommen hat, sieht Schönweiss sich in seiner Entscheidung bestärkt, die Hochschulen als Motoren einer nachhaltigen Bildungsreform selbst ins Spiel zu bringen“

(zitiert nach: <http://www.lernserver.de/coRED/content/news/detail.php?artID=465&rubID=25>; 14.10.2008)

Literatur und Quellen

Länderspezifische Schulrechtliche Bestimmungen und Erläuterungen

Baden-Württemberg

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Schulgesetz; Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg vom 01.08.1983 (GBl. Baden-Württemberg 1983,15, S. 397 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 18.12.2006. (http://www.kultus-und-unterricht.de/schulgesetz_20.pdf; 14.01.2008).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Neues Ganztagserschulprogramm „Ausbau und Weiterentwicklung der Ganztagserschulprogramme in Baden-Württemberg“, 2006. (<http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/tv7ssb2ie6i31htcjdxm1yqpb910yth/menu/1103168/index.html>; 14.01.2008).

Landtag von Baden-Württemberg (2005): Drucksache 13/4382. Aktuelle bildungspolitische Schwerpunkte, 2005.

VBE Landesverband Baden Württemberg: VBE hält „Paradigmenwechsel“ bei der Einrichtung von Ganztageserschulprogrammen für notwendig (<http://bildungsklick.de/pm/57730/vbe-haelt-paradigmenwechsel-bei-der-einrichtung-von-ganztageserschulprogrammen-fuer-notwendig/>; 14.01.2008.).

Bayern

Bayerisches Kultusministerium: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen; Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen vom 31.05.2000 (GVBl. Bayern 2000,17, S. 414 ff., berichtigt in GVBl. Bayern 2000,20, S. 632), zul. geänd. durch Gesetz vom 24.07.2007 (GVBl. Bayern 2007,16, S. 533 ff.) (http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?http://by.juris.de/by/UG_BY_2000_rahmen.htm; 14.01.2008).

Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin; Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) Vom 26.01.2004 (GVBl. Berlin 60.2004,4, S. 26 ff.) zul. geänd. durch Gesetz vom 11.07.2006 (GVBl. 62.2006,28, S. 812) (<http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf>; 14.01.2008).

Brandenburg

Ministerium für Jugend, Bildung und Sport: Brandenburgisches Schulgesetz, 02.08.2002, (http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1227/broschuere_schulgesetz_2007.pdf; 14.01.2008; S.16 f.).

Bremen

Senator für Bildung und Wissenschaft des Landes Bremen: Bekanntmachung der Neufassung des Bremischen Schulgesetzes (BremSchulG) Vom 28.06.2005 (GBl. Bremen 2005,31, S. 260 ff., berichtigt in GBl. 2005,38, S. 388, zul. GBl. 2005,39, S. 398 f., zul. geänd. durch Gesetz vom 16.05.2006 (GBl. 2006,33, S. 271 ff.), (<http://www.bildung.bremen.de/sfb/schulgesetz.pdf>; 14.01.2008).

Hamburg

Behörde für Bildung und Sport: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16.04.1997 (GVBl. I Hamburg 1997,16, S. 97 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 02.01.2007 (GVBl. I Hamburg 2007,2, S. 6), (<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/schulgesetz/start.html>; 14.01.2008).

Hessen

Hessisches Kultusministerium: Bekanntmachung der Neufassung des Hessischen Schulgesetzes vom 14.06.2005 (GVBl. I Hessen 2005,15, S. 441 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 05.07.2007 (GVBl. I 2007,14, S. 378 f.)
(http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a; 14.01.2008).

Mecklenburg Vorpommern

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg –Vorpommern: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V) vom 13.02.2006 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2006,3, S. 41 ff.), geänd. durch Gesetz vom 10.07.2006 (GVBl. Mecklenburg-Vorpommern 2006,13, S. 539 ff.),
(http://mv.juris.de/mv/gesamt/SchulG_MV_2006.htm#SchulG_MV_2006_rahmen; 14.01.2008).

Niedersachsen

Niedersächsisches Kultusministerium: Bekanntmachung der Neufassung des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 03.03.1998 (GVBl. Niedersachsen 52.1998,8, S. 137 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 12.07.2007 (GVBl. Niedersachsen 61.2007,22, S. 339),
(<http://www.schure.de/nschg/nschg/nschg.htm>; 14.01.2008).

Nordrhein-Westfalen

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15.02.2005 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 59.2005,8, S. 102 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 09.10.2007 (GVBl. Nordrhein-Westfalen 61.2007,21, S. 394 ff.; ber. in GVBl. Nordrhein-Westfalen 61.2007,24, S. 460)
(http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/SchulG_Text.pdf; 14.01.2008)

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: 1. Runderlass vom 23.1.2006 –53-6.03.13-35734-1; 2. n.v. Runderlass vom 15.03.2004 –514-6.08.01.01-41956
(http://www.vbe-nrw.de/content_id/1125.html?session=678c2acaefdf733364ad96f664f5a971; 14.01.2008).

VBE Landesverband NRW: Qualitätsoffensive Hauptschule/Ausbau des Ganztagsangebotes:
(http://www.vbe-nrw.de/content_id/1125.html?session=678c2acaefdf733364ad96f664f5a971; 14.01.2008).

Rheinland-Pfalz

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz: Schulgesetz (SchulG) vom 30.03.2004 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2004,8, S. 239 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 05.10.2007 (GVBl. Rheinland-Pfalz 2007,13, S. 196),
(http://rlp.juris.de/rlp/gesamt/SchulG_RP_2004.htm; 14.01.2008; S. 16).

Saarland

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchoG), vom 21.08.1996 (ABl. Saarland 1996,37, S. 846 ff., berichtigt in ABl. Saarland 1997,9, S. 147), zul. geänd. durch Gesetz vom 19.09.2006 (ABl. Saarland 2006,42, S. 1694 ff.), (http://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/223-2.pdf; 14.01.2008, S.7).

Sachsen

Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 16.07.2004 (GVBl. Sachsen 2004,10, S. 298 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 15.12.2006 (GVBl. Sachsen 2006,14, S. 515 ff.), (<http://www.recht.sachsen.de/>; 14.01.2008).

Sachsen-Anhalt

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt: Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) vom 11.08.2005 (GVBl. Sachsen-Anhalt 16.2005,50, S. 520 ff.), geändert durch Gesetz vom 17.02.2006, (<http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ge-schulgesetz.pdf>; 14.01.2008).

Schleswig-Holstein

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur: Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein (Art. 1: Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG)) vom 24.01.2007 (GVBl. Schleswig-Holstein 2007,3, S. 39 ff.,ber. in GVBl. 2007,11, S. 276), (http://sh.juris.de/sh/gesamt/SchulG_SH_2007.htm#SchulG_SH_2007_rahmen; 14.01.2008).

Thüringen

Thüringer Kultusministerium: Neubekanntmachung des Thüringer Schulgesetzes vom 30.04.2003 (GVBl. Thüringen 2003,7, S. 238 ff.), zul. geändert durch Gesetz vom 04.04.2007 (GVBl. Thüringen 2007,3, S. 32), (<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/gesetze/schulgesetz/content.html>; 14.01.2008).

Thüringer Kultusministerium: Regierungspressekonferenz am 25.01.2005 Konzept Bildung und Betreuung von 2 bis 16, 2005. (<http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/informationen/aktuell/bub216/content.html>; 14.01.2008).

Länderübergreifende Literatur

Buddensiek, Wilfried: Das Herforder Modell (<https://ssl.kundenserver.de/dkjs.net/ab-buddensiek.htm>; 13.01.2008).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle. Zweiter Ganztagsschulkongress am 2. und 3. September 2005 in Berlin, (<http://www.bmbf.de/de/4812.php>; 14.01.2008).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Das Herforder Modell, (www.ganztagsschulen.org/2180.php, 13.01.2008).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Ganztagsschule aktuell, Porträt der Anne Frank Grundschule (<http://www.ganztagsschulen.org/8089.php>; 14.01.2008).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (o. J.): Serviceagenturen „Ganztägig lernen.“ (<http://www.ganztageig-lernen.org/www/web75.spx>; 14.01.2008).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Ganztagsschulen rhythmisieren – In der Ruhe liegt die Kraft (www.ganztagsschulen.org/8692.php; 13.01.2008).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Die Montessori-Ganztagsschule in Jena (www.ganztagsschulen.org/8479.php; 13.01.2008).

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Bildungslandschaften in Hessen: Viktoriaschule in Darmstadt (<http://www.ganztageig-lernen.org/www/web625.aspx>; 13.01.2008).

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Ganztagsschule nach Maß: Ziele und Inhalte (http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=7e25d0e3c2ce24f192876352ed6b9cd2; 13.01.2008).

Institut für produktives Lernen: Produktives Lernen – kurz gefasst (http://www.iple.de/pl_kurz.htm; 13.01.2008.)

Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.): Die neue Ganztagsschule. Weinheim und Basel 2006.

Knauf, Tassilo: Reformpädagogische Organisationen rufen zur Neugestaltung der Schulen auf (<http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/4525/>; 13.01.2008)

Mercator-Stiftung: Flyer des Projektes indive

(http://www.stiftung-mercator.de/cms/front_content.php?idcat=584.01.2008; 13.01.2008)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.): Ganztagsangebote im Land Brandenburg für Kinder und Jugendliche, April 2004,

(http://www.mwfk.brandenburg.de/sixcms/media.php/1227/ganztagsangebote_flyer.pdf;
13.01.2008).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.): 66 neue Ganztagschulen zum neuen Schuljahr, 06.04.2005,
<http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.223963.de>; 13.01.2008.

Ramseger, Jörg/Preissing, Christa/Pesch, Ludger: Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule, Entwurffassung für die Diskussion am 6. März 2007.

Schleicher, Andreas: Vortrag im Bildungspolitischen Symposium zur Individuellen Förderung am 03.02.2007;
(http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Foerderangebote/Symposium_Uebersicht/Schleicher/index.html; 20.12.2007)

Schönweiss, Friedrich: Lernserver- individuelle Förderung, Westfälische Universität Münster
<http://www.lernserver.de/coRED/content/news/detail.php?artID=465&rubID=25>;
13.01.2008)

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund: die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen: Erste Ergebnisse der Hauptphase, Dezember 2006,
(http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Ganztagsbetreuung/InfoGTGS/Begleitung/OGS_PhaseII_Ergebnisfassung_191206.pdf; 13.01.2008)

Länderübergreifende Einrichtungen

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung:
www.dkjs.de

Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ) an der Universität Paderborn:
<http://plaz.uni-paderborn.de>

Sozialpädagogisches Institut an der Fachhochschule Köln:
<http://www.spi.nrw.de>

Stiftung Mercator:
http://www.stiftung-mercator.de/cms/front_content.php?idcat=8

Universität Dortmund:
www.uni-dortmund.de

Universität Münster:
<http://www.uni-muenster.de>

Universität Wuppertal:
www.uni-wuppertal.de

Wissenschaftlicher Kooperationsverbund zur Begleitung der offenen Ganztagschulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, koordiniert durch das Sozialpädagogische Institut NRW in Köln:

Universität Dortmund im Rahmen des Forschungsverbundes mit dem Deutschen Jugendinstitut e.V.

Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA), Münster

Universität Wuppertal

Sozialpädagogisches Institut (SPI), zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln.

<http://www.spi.nrw.de/projekt/ogsstek.html>