

forum Lehrerfortbildung 45

**BILDUNGSGERECHTIGKEIT –  
HERAUSFORDERUNG AN  
SCHULENTWICKLUNG UND  
LEHRERFORTBILDUNG**

mit Beiträgen der gleichnamigen Bundestagung  
vom 30.05. - 01.06.2012 in Halle (Saale)

## **Impressum**

Herausgeber: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)  
Riebeckplatz 9  
06110 Halle Saale)

Redaktion: Dr. Sabine Prüfer

Layout: Kathrin Quenzler

Druck: druckhaus köthen GmbH & Co. KG

ISSN: 0946-2929

LISA Halle (Saale) 2013 – 1. Auflage – 500

## INHALT

*Siegfried Eisenmann*

**Vorwort** 4

*Klaus Winkel*

**Bildungsgerechtigkeit = Bildung + Gerechtigkeit?** 6

*Wulf Hopf*

**Bildungsgerechtigkeit zwischen pädagogischer  
Leitidee und gesellschaftspolitischem Ziel** 10

*Ines Boban, Andreas Hinz, Robert Kruschel*

**Inklusion, eine Verpflichtung zum gerechten  
Schulsystem – aber wie?** 28

*Mathias Lichtenheldt*

**Gerechtigkeit durch Inklusion???** 54

*Petra Hübner, Sabine Prüfer*

**Bildungsgerechtigkeit durch individualisiertes  
und kooperatives Lernen?** 66

*Sylvia Ruge*

**Bildungsgerechtigkeit – Schulentwicklung  
in Partnerschaft** 80

*Angret Zahradnik*

**Campus Technicus im Zentrum der  
Verantwortungsgemeinschaft Bildung** 102

**SIEGFRIED EISENMANN**

## **VORWORT**



*Das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) und der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Deutschland e. V. (DVLfB) führten vom 30. Mai bis 1. Juni 2012 gemeinsam eine Bundestagung zum Thema „Bildungsgerechtigkeit. Herausforderung an Schulentwicklung und Lehrerfortbildung“ in Halle (Saale) durch. Fachtagungen des DVLfB werden seit mehr als 20 Jahren jeweils in Kooperation mit einem Landesinstitut durchgeführt. Vorbereitung und Durchführung liegen in den Händen von Teams aus Mitgliedern des Verbandes sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des jeweiligen Instituts.*

*Die Lehrerfortbildung hat in den letzten Jahrzehnten, insbesondere durch den deutschen Einigungsprozess und die nationalen und internationalen Bestrebungen um ein qualitativ ansprechendes Schulwesen, erhebliche Weiterentwicklungen vollzogen. Auch und richtigerweise stehen die Wirkungen und die Wirksamkeit der Lehrerfortbildung im Fokus weiterführender Überlegungen, die sowohl durch die staatlichen Institute wie auch durch den Verband geleistet werden müssen.*

*Seit der sogenannten „empirischen Wende“ werden nicht nur Daten geliefert, sondern auch dem Thema der Bildungsgerechtigkeit wurde neue Nahrung gegeben. Ich erinnere beispielsweise an die neueren Studien von Helmut Fend.*

*Projekte in pädagogischen Landesinstituten müssen, wenn sie dauerhaft wirksam sein sollen, Standards und Nachnutzbares auch für den Blickwinkel anfangs unbeteiligter Lehrkräfte bzw. Schulen liefern, seien es ausprobierte Unterrichtsmaterialien oder auch ein verändertes Lehrplankonstrukt. Fortbildungen in unterschiedlichen Formaten sind zu konzipieren und durchzuführen, die wissenschaftlichen und logistischen Kompetenzen diverser Kooperationspartner sind einzubeziehen.*

*Wir glauben, mit unserer Arbeit beitragen zu können, dass an den Schulen unseres Bundeslandes professionelle und sichtbare bzw. messbare Entwicklungen zum Tragen kommen. Dabei sind Kriterien anzulegen, die sicherstellen, dass unser Bundesland im föderalen Bildungskonzert beachtet wird und es zu nachhaltigen Verbesserungen kommt. Zu nennen sind beispielsweise die Zusammenarbeit vieler Beteiligter, die konsequente Lehrplanorientierung sowie die bewusste Gestaltung des gesamten Umfeldes.*

*Auch im ersten Bildungsbericht des Landes lassen sich Potenziale für die Diskussion der Bildungsgerechtigkeit erschließen. Ich darf insbesondere auf die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen (Kapitel 2.4) aufmerksam machen. Bildungsgerechtigkeit fängt im konkreten Unterricht an und endet auch dort, da sie für die Schülerin, für den Schüler in erster Linie und nachhaltig im Unterricht sichtbar wird. Das Thema ist eingebettet in mehrere gesellschaftliche Megatrends, wie demografische Veränderungen, Veränderungen von Wertemustern, Informations- und Kommunikationstechnik in allen Bereichen und dem anwachsenden Dienstleistungsbereich.*

*Wie ist die Situation für Bildungsgerechtigkeit im Sinne eines gleichberechtigten Zugangs in der schulischen Bildung?*

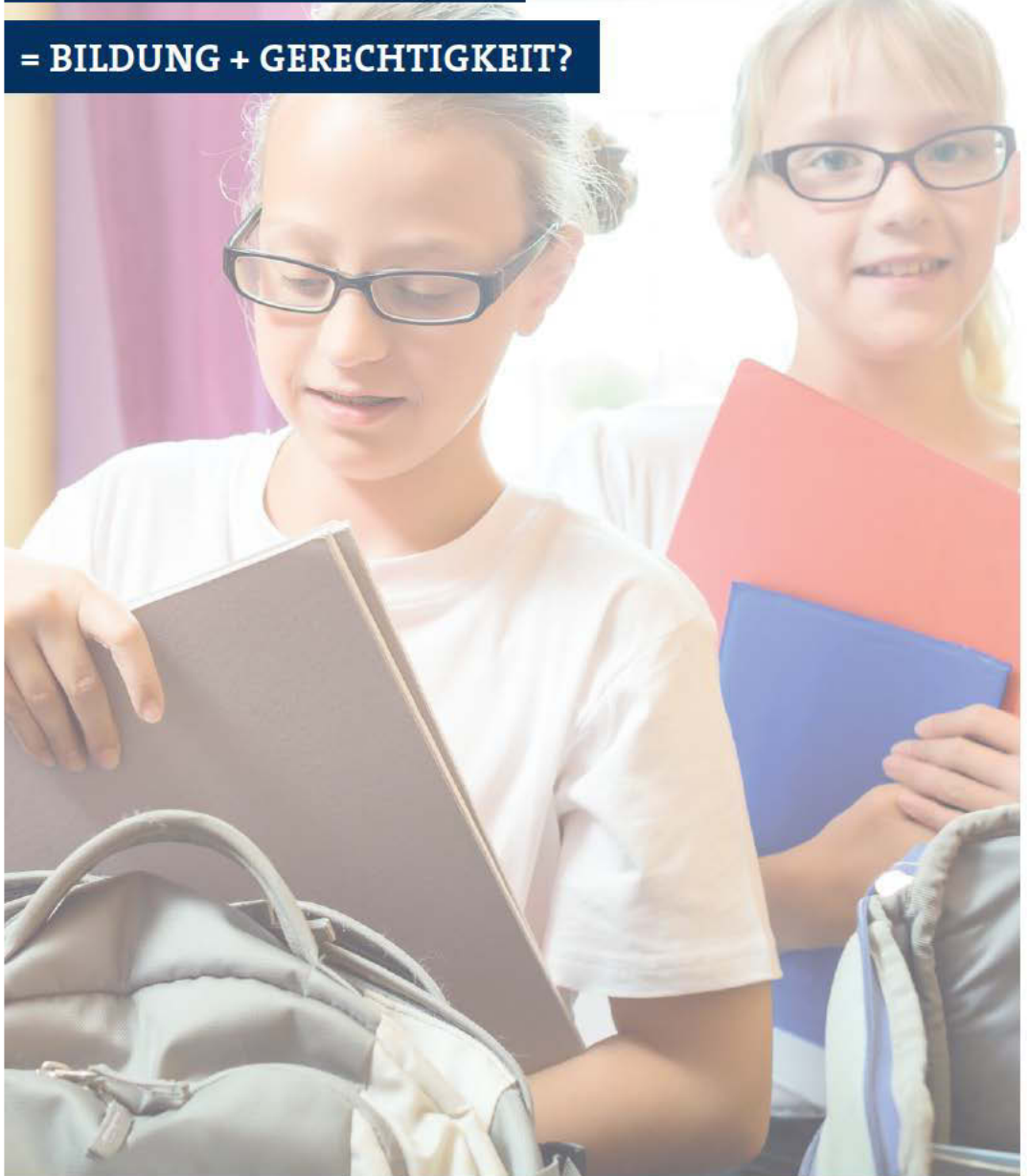
*Meist wird die allgemeine Bildung beleuchtet, es ist aber von besonderem Wert, die Materialien der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung (vgl. BMBF seit 2007) unter diesem Aspekt zu beleuchten.*

*Mit diesem Themenheft werden einerseits Vorträge und Workshops der Fachtagung dokumentiert, andererseits wird das mehr denn je relevante Thema der Bildungsgerechtigkeit durch konkrete Beispiele seiner Realisierung über die Tagung hinaus ergänzt.*

**KLAUS WINKEL**

**BILDUNGSGERECHTIGKEIT**

**= BILDUNG + GERECHTIGKEIT?**



Für ein Positionspapier des DVLfB ist der Bildungsbegriff ebenso wenig zu definieren wie der Begriff Gerechtigkeit. Beide Begriffe haben eine lange Tradition und werden in unterschiedlichen universitären Disziplinen und praktischen Handlungsfeldern genutzt. Da Lehrerfortbildner i. d. R. im staatlichen Auftrag tätig sind, gilt der Zusammenhang von Schule und Gerechtigkeit.

Bildung und Erziehung sind nach der Verfassung Staatsaufgabe. Art. 7 GG unterstellt das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates, Art. 30 GG regelt die Kompetenzverteilung auf die Länder und die Kommunen. Dass Bildung auch in Familie, in der Natur, in Auseinandersetzung mit Personen und Sachen außerhalb der Schule erworben wird – vielleicht mehr als in ihr – sei hier betont.

Auch kann hier der Begriff (schulische) Bildung nicht entfaltet werden. Es mag genügen festzuhalten, dass es in der Verantwortung der Schule liegt, die jungen Menschen zu Persönlichkeiten zu bilden und zu erziehen, die für sich und mit anderen Menschen Verantwortung für die Gemeinschaft, die Natur und ihre künftige Entwicklung übernehmen (nach Art. 27 der Verfassung Sachsen-Anhalt). Schulische Bildung muss ebenfalls dazu beitragen, dass die Heranwachsenden ihre berufliche Ausbildung erfolgreich abschließen.

Der Staat stellt die entsprechenden Institutionen wie Schule und Universität bereit und trägt die sächlichen und personellen Kosten. Bestimmt wird über Schulpflicht, Unterrichtsinhalte, das pädagogische Handeln in den Einrichtungen und auch über finanzielle Beteiligung der Nutzer (Semestergebühren).

Die Schule übernimmt im Auftrag des Staates eine Selektions- und Allokationsfunktion.

Diese wird erfüllt durch Noten, unterschiedliche Schulformen, Differenzierung und Abschlussvergabe.

Spätestens seit Mitte der sechziger Jahre wird in der „alten“ Bundesrepublik infrage gestellt, dass diese Prozesse gerecht verlaufen. Es gab und gibt Bevölkerungsgruppen, die unabhängig von Begabung, Leistung und Interesse, systematisch durch die Schule benachteiligt werden. War es damals die „katholische Arbeitertochter vom Lande“, ist es heute der „türkische Junge aus benachteiligtem Wohngebiet“. Diese im internationalen Vergleich seit 2000 in vielen Studien immer wieder belegte Ungerechtigkeit ist ein Thema für den DVLfB.

Ein zweites ebenso wichtiges aber vielleicht zurzeit vernachlässigtes Thema sind Bildung und Erziehung zu Demokratie und Gerechtigkeit in der Schule. Gerechtigkeit kann zum Thema von Unterricht gemacht

werden: Gesellschaftskunde, Ethik auch Religion. Zu entsprechenden Themen im Unterricht können Klassenarbeiten und Tests mit guten Ergebnissen geschrieben werden. Ob daraus Verhaltensänderungen erfolgen, ist eher zweifelhaft.

Es wird folglich darauf ankommen, dass Gerechtigkeit und Demokratie in der Schule eingeübt werden. Die Übernahme von Verantwortung und Partizipation am Schulleben sollen in der Schule Praxis werden. Anregungen kommen und Vorbilder stammen aus der Reformpädagogik: Die Schulgemeinschaft, der Klassenrat und Projekte (Niel, Freinet, Dewey seien aus der langen Liste der Reformpädagogen herausgegriffen – Beispiele gibt es insbesondere auch in vielen Gesamtschulen) sind u. a. genutzte Verfahren und Methoden für diese Praxis.

Gerechtigkeitserziehung bezieht sich vor allem aber nicht nur auf den Bereich der Schule. Der Blick der Schüler ist auch zu richten auf globale Probleme: Umweltverschmutzung und -zerstörung, Klimaveränderung, Kinder- und Menschenrechte, Kluft zwischen Arm und Reich, Kriege etc. Auch diese Probleme können zu Themen von Unterricht und Test werden. Wichtiger aber ist wiederum eine über die Schule hinaus wirkende Praxis. Dafür stehen in Deutschland und weltweit beispielsweise die UNESCO-Projekt-Schulen. Viele

Schulen unterhalten Partnerschaften mit Partnerschulen in anderen (Entwicklungs-) Ländern. Aber auch Spendenläufe und konkrete Mithilfe in Gemeindeprojekten können Teil einer umfassenden Gerechtigkeitserziehung sein.

Die Benachteiligung von Schülern, die häufig auf einen Mangel an Begabung, an Fleiß, an häuslicher Unterstützung zurückgeführt wird, kann in einer gerechteren Schule deutlich verringert werden.

Die Ganztagschule ist eine von vielen Pädagogen hoch eingeschätzte Möglichkeit, mehr Chancengerechtigkeit zu erzielen. Darüber hinaus ist zu fragen, ob der Fächerkanon und darin wieder die besondere Betonung von Deutsch, Mathematik und Englisch Schülerinnen und Schüler mit anderen Begabungen systematisch benachteiligt. Zwar gibt es Spezialschulen für musische, sportliche u. a. Begabungen, doch der ganze Bereich der praktischen Tätigkeiten wird deutlich vernachlässigt.

Auch auf der Unterrichtsebene sind Gerechtigkeit hemmende Regelungen und Praxen zu beobachten. Dazu gehören sicherlich der Unterrichtsrythmus mit recht frühem Schulbeginn, mit 45-Minuten-Stunden, knappen Pausen ohne eigentlichen Erholungswert. Das entspricht der sogenannten Gleichschrittpädagogik, die fordert, dass alle gleichaltrigen Schülerinnen und



Schüler beim gleichen Lehrer mit gleichen Lehrmitteln im gleichen Lerntempo das gleiche Lernziel gleich gut erreichen. Die Lerninhalte sind mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kaum verbunden, ihre je individuelle Lebens- und Bildungsgeschichte wird trotz des Redens von Individualisierung nicht berücksichtigt.

Der DVLFb ist sich aller dieser Probleme wohl bewusst. Seine Mitglieder wissen aber auch – vielleicht besser als viele andere – dass es in Theorie und Praxis erfolgreiche Alternativen gibt.

Und der DVLFb weiß, dass vor allem die Lehrkräfte entscheidenden Einfluss auf die Veränderung unterrichtlicher und schulischer Praxis haben.

Deshalb hilft der DVLFb eine Lehrerfortbildung zu etablieren, die einen Methodenpool und ein Handlungsrepertoire zur Verfügung stellt und mit den Lehrkräften einübt, wie Schülerengagement und Selbstverantwortung erreicht werden können.

Leistungsmessung und -beurteilung können durch Lerndiagnose und -förderung zumindest bis zum 8. Schuljahr abgelöst werden. Dadurch wird Selektion durch Sitzenbleiben und Abschulen grundsätzlich vermieden. Der DVLFb kennt diese Instrumente und kann helfen, sie in Schulen einzusetzen.

Der DVLFb wird Fortbildungsinstitute, Schulen und Schulaufsicht beraten und unterstützen, mehr Mitbestimmung und Partizipation in den Schulen zu realisieren. Auf Klassenebene ist das der Klassenrat, auf Schulebene die Schulversammlung sowie die Öffnung der Gremien für die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler. Damit verbunden ist immer auch eine entsprechende Qualifizierung.

Der DVLFb wird Schulen unterstützen, die innerhalb ihrer Gemeinde und auch über die Grenzen hinweg für soziale Gerechtigkeit und friedvolles Leben in einer lebenswerten Umwelt eintreten.

Lehrerfortbildung kann nur einen bescheidenen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten. Dadurch aber kann sie helfen, Unterricht und Schule so zu verändern, dass diese ein Ort für Kinder und Jugendliche werden, wo sie sich wohlfühlen, die Welt begreifen lernen und ein Handlungsrepertoire erwerben, um künftig die Gesellschaft insgesamt gerechter zu machen.



**WULF HOPF**

**BILDUNGSGERECHTIGKEIT**

**ZWISCHEN PÄDAGOGISCHER LEITIDEE**

**UND GESELLSCHAFTSPOLITISCHEM ZIEL**

## 1. Einleitung

Die Fragen „Wie gerecht ist unser Bildungswesen? Wodurch können wir es gerechter machen?“ gehen über fachliche, didaktische und pädagogische Fragen hinaus. Es sind gesellschaftspolitische Fragen. Um sie zu beantworten, greifen wir spontan auf Begriffe und Erfahrungen zurück, die verschieden sind und deren Zusammenhang wir uns häufig erst im Nachhinein klar machen. Für mich liegt der besondere Reiz dieser Tagung darin, dass wir – vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen und Ziele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – in eine Diskussion über die gesellschaftspolitische Seite von Bildungsprozessen gelangen. Ich habe diese Diskussion in den letzten Jahrzehnten in Westdeutschland verfolgen können. Ob und wie sie vor und nach der Wende in Ostdeutschland stattgefunden hat, wäre eine wichtige Frage, deren Beantwortung unser Verständnis vertiefen würde. Wenn man sich die Diskussion über Bildungsgerechtigkeit oder Chancengleichheit in den letzten Jahrzehnten ansieht, fallen einem die Vielfalt und Diffusität der Begriffe auf: Während es in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts vor allem um „Chancengleichheit“ ging, sprach man später mehr von „Chancengerechtigkeit“, dann auch von „Bildungsgerechtigkeit“

oder dem „gleichen Recht auf Teilhabe an Bildung“. Ich will nur kurz einige unkommentierte Beispiele aus jüngster Zeit geben, damit Sie einen ersten Eindruck bekommen:

Helmut Fend definiert „Bildungsgerechtigkeit“ ganz allgemein und bündig als „bestmögliche Förderung aller Begabungen und Neigungen“ (Fend 2009, S. 39). Das schließt die Vermittlung von Basisqualifikationen für „Risikogruppen“ von Schülern ebenso ein wie die Förderung von Hochbegabten.

Der „Chancenspiegel“ der Bertelsmann-Stiftung (2012) beschreibt „Chancengerechtigkeit“ als „die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.“ (Bertelsmann-Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung 2012, S. 20)

Da man dies mindestens zweimal hören oder lesen muss, um es ganz zu verstehen, komme ich später noch einmal darauf zurück.

Bei diesen und vergleichbaren Konzepten handelt es sich um normative Begriffe aus

Philosophie, Politik und Pädagogik, die z. T. aus unterschiedlichen Traditionen stammen und etwas Verschiedenes meinen. Die Begriffe sind nicht einfach unstrittige Alltags- oder Fachausdrücke, sondern sie sind politisch-ideologisch eingefärbt und häufig mit unterschiedlichen Vorstellungen von der gesamten Gesellschaft verbunden. Ein neuralgischer Punkt ist dabei, inwiefern das Gleichheitsziel für realistisch und erreichbar oder von vornherein für utopisch erklärt und abgeschwächt wird. Letzteres ist nach meinem Eindruck in der öffentlichen Diskussion in den letzten Jahren passiert.

Alle Begriffe beziehen sich in der einen oder anderen Weise auf die empirisch beobachtete, reale Ungleichheit von Bildung. Welche Gruppen besonders benachteiligt sind, ändert sich im historischen Verlauf. In den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts galt die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ als Inbegriff unterschiedlicher sozialer Benachteiligungen in der Schule. Inzwischen hat sich die Bundesrepublik zu einem Einwanderungsland gewandelt, und im Bildungssystem sind Mädchen seit längerem erfolgreicher als Jungen. Der Junge mit Migrationshintergrund, der in der Stadt lebt, wird so zum aktuellen Inbegriff sozialer Benachteiligungen (Geißler 2008).

Die Bildungsungleichheit verschiedener

Gruppen kann zudem an verschiedenen Orten beobachtet werden: In der konkreten Unterrichtssituation ebenso wie bei einer Prüfung am Ende einer Unterrichtseinheit, bei Tests auf der Ebene der Schulklasse, der Schule oder eines ganzen Bildungssystems. Daraus ergeben sich ganz unterschiedliche Folgen für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleitungen, kommunalen und überregionalen Entscheidungsträgern und Lehrerfortbildnern. Wenn sie „Bildungsgerechtigkeit“ oder „Chancengleichheit“ innerhalb ihres jeweiligen Handlungskontextes fördern wollen, kann dies Unterschiedliches bedeuten.

Mit dem Titel meines Vortrages: „Bildungsgerechtigkeit zwischen pädagogischer Leitidee und gesellschaftspolitischem Ziel“ will ich andeuten, dass in dem skizzierten vielschichtigen Umfeld – vom Unterricht bis zum gesamten Schulsystem – Spannungen und Konflikte angelegt sind, wenn man „Chancengleichheit“ oder „Bildungsgerechtigkeit“ als Ziele verfolgt. Ich möchte das Begriffs-Wirrwarr ein wenig entzerren und durchsichtiger machen. Das wird vielleicht etwas langsam vorangehen, und für manche von Ihnen wiederhole ich längst Bekanntes. Aber vielleicht erscheinen einige Vorstellungen in einem andern Licht.

Im ersten Teil des Vortrages gehe ich auf

den Konflikt zwischen Chancengleichheit und dem Recht auf gleiche gesellschaftliche Teilhabe ein. Im zweiten Teil füge ich eine Konfliktlinie hinzu, die eine bestimmte Lesart von „Bildungsgerechtigkeit“ in sich birgt. Hin und wieder beziehe ich empirische Ergebnisse ein, aber der Hauptakzent liegt auf der begrifflichen Ebene. Das geschieht nicht *l'art pour l'art*, als reine Gedankenspielererei, sondern ich glaube, dass das Ziel der Bildungsgerechtigkeit nur gestärkt werden kann, wenn möglichst Klarheit darüber herrscht, was darunter zu verstehen ist. Diese Klarheit benötigt man auch, wenn man überprüfen will, inwieweit bestimmte pädagogische oder bildungspolitische Maßnahmen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beigetragen haben. Auf diese Frage der empirischen Überprüfung gehe ich am Ende kurz ein.

## 2. Chancengleichheit und das Recht auf gleiche gesellschaftliche Teilhabe

Das Grundgesetz nennt weder „Chancengleichheit“ noch „Bildungsgerechtigkeit“ als Norm oder Prinzip. Aber in Artikel 3 finden sich Formulierungen, die für die Gesellschaft im Allgemeinen und für

das Bildungssystem im Besonderen von Bedeutung sind:

„(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland 1994, S. 5 f.)

Der Ausdruck „Chancengleichheit“ fällt hier nicht, aber vor allem Absatz 3 stellt eine Umschreibung dar: Wenn die aufgezählten Bevorzugungen und Benachteiligungen nicht bestehen, dürfte „Chancengleichheit“ im Sinne von Nicht-Diskriminierung gegeben sein. Das ist gewissermaßen die historisch älteste Version von Chancengleichheit. Zum Beispiel waren im Deutschen Reich die jungen Frauen bis 1908 rechtlich vom Studium ausgeschlossen – ein aus heutiger Sicht kaum noch nachvollziehbarer Verstoß gegen das Prinzip der Bildungschancengleichheit. Wenn man sich die verschiede-

nen Auslöser für Nicht-Diskriminierung im GG Art. 3 ansieht – Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache usw. –, dann ist ihnen zweierlei gemeinsam: Diese Merkmale waren in Geschichte und Gegenwart Grundlage für heftige Konflikte zwischen Gruppen. Darüber hinaus sind viele dieser Merkmale – aus der Sicht des Kindes und Heranwachsenden – mit der Geburt in eine bestimmte Familie „gegeben“ oder „zuschrieben“. Wenn sie das Bildungs- und Berufsschicksal der nächsten Generation bestimmen – und nicht die individuellen Fähigkeiten, Leistungen und Entscheidungen –, gilt das als „ungerecht“. Aufschlussreich für die Rolle des Staates bei der Herstellung von Chancengleichheit ist besonders der Unterschied zwischen Absatz 2 und Absatz 3. Im zweiten Absatz verpflichtet die Verfassung den Staat dazu, aktiv die Gleichberechtigung von Männern und Frauen durchzusetzen und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken. Das wird auch für die im Absatz 3 genannten übrigen Benachteiligungen gelten. Mit andern Worten: Nicht-Diskriminierung als Rechtsnorm reicht nicht aus, sondern der Staat muss aktiv bestehende Nachteile beseitigen. Das kann er tun, indem er gleiche Nutzungsbedingungen von Institutionen schafft (wie z. B. die Unentgeltlichkeit der Bildung, eine in etwa gleiche regionale

Versorgung mit Schulen und Hochschulen). Die Aktivität des Staates geht indes noch weiter, wenn er durch schulische oder außerschulische besondere Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler dafür sorgt, dass sie die gleichen Bildungsangebote auch tatsächlich wahrnehmen können. Also Ungleiche ungleich behandelt. Mit dieser weitergehenden staatlichen Einflussnahme können Konflikte verbunden sein, wie die aktuellen Auseinandersetzungen über den Ausbau der obligatorischen Vorschulerziehung zeigen.

Interessant am Art. 3 GG ist, dass die Verfassung nicht sagt, wobei die genannten gesellschaftlichen Gruppen nicht benachteiligt sein sollen. Es wird nur allgemein gesagt, dass niemand wegen der aufgezählten Gruppenzugehörigkeiten benachteiligt oder bevorzugt werden soll. Man kann sich nun sehr viele konkrete Situationen vorstellen, in denen das Diskriminierungsverbot gelten soll. Ich glaube, dass im Zusammenhang mit „Chancengleichheit“ eine grundlegende Unterscheidung darin liegt, ob es sich bei diesen Situationen um Leistungswettbewerbe oder um Lebenssituationen handelt, die ausdrücklich nicht-wettbewerblich angelegt sind. In unserer Gesellschaft sind z. B. die vorberufliche Bildung und Ausbildung, aber auch der Arbeitsmarkt oder der Beruf selbst massiv

wettbewerblich ausgestaltet, während andere Bereiche wie die soziale Sicherung, die Gesundheit, die kulturelle und politische Teilhabe nicht im gleichen Maße Wettbewerben unterliegen.

Meine These lautet, dass „Chancengleichheit“ jeweils etwas anderes meint, wenn es um gleiche Chancen in Leistungswettbewerben oder um nicht-wettbewerbliche gleiche „Lebenschancen“ geht. Für diesen zweiten Bereich bietet sich das Konzept der gesellschaftlichen Teilhabe an, die nicht zwingend an Leistungsvoraussetzungen geknüpft ist. Eine weitere These besagt, dass die Bildungsinstitutionen beiden Bereichen zugeordnet werden können und dadurch uneindeutig werden. In ihnen gilt das Leistungsprinzip, aber sie sind nicht auf die Vorbereitung der beruflichen Konkurrenz reduzierbar. Und es gilt das Prinzip gleicher Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen, ohne dass diese voll realisiert ist (vgl. dazu näher Hopf 2011).

Diese beiden sehr allgemeinen Thesen will ich ein Stück weit konkretisieren, um dann zu fragen, wie sich „Bildungsgerechtigkeit“ zu Chancengleichheit und gleicher gesellschaftlicher Teilhabe verhält.

Eine zentrale Funktion des Bildungssystems in kapitalistischen, marktförmigen Gesellschaften besteht darin, für die Struktur ungleicher Berufe und entspre-

chender Arbeitsmärkte ungleiche Qualifikationen, Abschlüsse und Berechtigungen bereitzustellen. Das ist die sogenannte Allokationsfunktion. Sie wird maßgeblich in einem umfassenden System der ununterbrochenen Erstausbildung umgesetzt, das Lernprozesse vom Kindes- bis ins frühe Erwachsenenalter verbindet. Bildung und Ausbildung vollziehen sich als außerordentlich lang anhaltende Konkurrenz um knappe, privilegierende Ausbildungen für knappe privilegierte Berufe. (Diese Knappheit ist nicht einfach ein ökonomischer Tatbestand, sondern auch Ausdruck einer Herrschaftsordnung, die Knappheit und Überfluss organisiert.)

Leistungsprüfungen regeln das Vorschreiten in der Bildungslaufbahn und den Übergang in das Beschäftigungssystem. Die Konkurrenz soll leistungsbestimmt, offen und fair in dem Sinne sein, dass alle Teilnehmer in etwa gleiche Startbedingungen haben und der Wettbewerb selbst nicht zugunsten bestimmter Gruppen systematisch verzerrt ist. Dann ist „Chancengleichheit“ im Sinne von Leistungsgerechtigkeit in einem Bildungswettbewerb gegeben, dessen Ergebnisse durchaus ungleich sein können.

Das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe bzw. der gleichen Lebenschancen unterscheidet sich von der Chancengleichheit in einem Bildungswettbewerb in dreierlei



Hinsicht:

- 1) Es reicht biographisch über Bildungsabschlüsse hinaus weit in den Lebensverlauf hinein.
- 2) „Lebenschancen“ sind inhaltlich weiter gefasst als berufsbezogene Bildungschancen.
- 3) Der Zugang zu ihnen unterliegt nicht zwingend einem Leistungswettbewerb. Während man Bildung und Beschäftigung als zwar zentrale, aber gleichwohl begrenzte Arenen von Leistungswettbewerben verstehen kann, ist diese Vorstellung für den Verlauf des umfassenderen Lebens abwegig. Das Leben ist glücklicherweise keine Abfolge von Leistungswettbewerben. Gleiche „Chancen“ heißt nach dem Teilhabekonzept, bezogen auf Bildung: Ausstattung mit einem Standard an Bildung, der jedem Gesellschaftsmitglied zu einem selbstbestimmten und befriedigenden Leben zuteil werden soll. Dazu dient nicht nur die Erstausbildung, sondern auch die lebenslaufbegleitende Weiterbildung. Gesellschaftliche Teilhabe umfasst jedoch mehr als berufliche Integration. Sie bedeutet Teilhabe am politischen, kulturellen, freizeithlichen und geselligen Leben weit über den Beruf hinaus (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 201 ff.). Das schließt auch die Sicherung gegenüber Risiken ein, die im Verlauf des Lebens auftreten können und die die gesellschaft-

liche Teilhabe erschweren (z. B. Krankheit, instabile Beschäftigung und Arbeitslosigkeit, Altersarmut).

Wie sähe ein Bildungssystem aus, das die chancengleiche Leistungskonkurrenz im Rahmen der Allokationsfunktion möglichst klar verkörperte (A), und worin unterscheidet sich davon ein Bildungssystem, das eine gleiche gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten sucht? (B)

Zur ersten Alternative (Modell A): Das Schaffen von gleichen Ausgangsbedingungen für einen chancengleichen Leistungswettbewerb kann nicht selbst einem Wettbewerb (der Familien untereinander) überlassen werden. Deshalb muss es vor Einsetzen des Leistungswettbewerbs in der Schule eine Phase der tatsächlichen Egalisierung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geben. Dies geschieht sinnvollerweise in der öffentlichen Vorschul- und Primarbildung. Da die Eltern aus unterschiedlichen Schichten über unterschiedliche Ressourcen für die Bildung ihrer Kinder verfügen und diese einsetzen, muss die Schule während der Primarbildung kompensatorisch für ressourcenarme Familien tätig werden und die Leistungskonkurrenz von ressourcenreichen Eltern und Schülern in dieser Phase zurückdrängen oder umlenken. Verzweigen sich die Schullaufbahnen nach Ende der Primarausbildung und erlauben ihre freie



Wahl, so müssen die Übergänge stärker von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler abhängen als von den schichtabhängigen Wahlentscheidungen der Eltern und ihrer Kinder. Der Leistungswettbewerb in der Sekundarbildung müsste weitgehend unabhängig von äußeren Einflüssen erfolgen, wenn das (ungleiche) Ergebnis gerechtfertigt erscheinen soll.

Das reale deutsche Bildungssystem weicht von diesem Modell erheblich ab. Im pädagogischen Alltag erfüllen allenfalls herausgehobene, kurze Prüfungsphasen die Bedingungen eines von außen ungestörten Leistungswettbewerbs unter den Schülerinnen und Schülern. In den übrigen, weitaus längeren Phasen normalen Unterrichts gehören die Kooperation der Schüler und die mehr oder weniger permanente Einflussnahme von außen – durch die Eltern und die peers, durch das soziokulturelle Umfeld der Familie – zum Geschehen. Dadurch fällt eine säuberliche Trennung von anfänglicher Egalisierung der Startbedingungen und anschließender Freigabe eines von außen unbeeinflussten Leistungswettbewerbs schwer. Wegen des Grundrechts auf freie Wahl der Ausbildung sind überdies die Übergänge in verschiedene Bildungsgänge nicht allein von Schulleistungen abhängig. Bildungskonkurrenz um knappe Berechtigungen (mit all ihren unerwünsch-

ten Folgen für das Lernen von Inhalten und für soziale Beziehungen, vgl. Streckeisen u. a. 2007) ist also im deutschen allgemeinbildenden Schulsystem fest installiert, aber es handelt sich um eine unvollständige, episodische und sozial verzerrte Konkurrenz, deren Endergebnis allein den Individuen zugeschrieben wird.

Zur zweiten Alternative (Modell B):

Den Wechsel der Perspektive zu einem außerwettbewerblichen Sinn von Lebenschancen illustriert die international vergleichende Schulleistungsstudie PISA. Sie definiert im Anschluss an die OECD für 15-Jährige „Basiskompetenzen“, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 16).

Solche Basiskompetenzen werden in einer „Grundbildung“ vermittelt und umfassen in den internationalen Vergleichsstudien Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Vorstellung einer solchen Grundbildung kann aber problemlos auf andere Domänen – z. B. politische, fremdsprachliche, ästhetische – erweitert werden. Außerdem schließt sie fächerübergreifende Kompetenzen wie Problemlösen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit ein.

Damit wird eine Art „zivilisatorische Mindestausstattung“ an Bildung für gesellschaftliche Teilhabe umrissen, die Auswirkungen auf die Inhalte, die Dauer und die Organisation von Bildungsprozessen haben muss. Im Konzept des chancengleichen Leistungswettbewerbs kann die Eingangsphase des Kompetenzausgleichs kurz gehalten und die Inhalte können eng begrenzt werden. Es reicht der Selbstbezug auf tradierte Inhalte des Schulwesens (also z. B. auf „Kernfächer“ wie Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache und eine Naturwissenschaft). Dagegen sind „Basiskompetenzen“ für das befriedigende Leben in der Gesellschaft und für gesellschaftliche Teilhabe sozial offener, langfristiger und inhaltlich anspruchsvoll definiert. Wenn sie für 15-Jährige, d. h. am Ende der Ausbildung der Sekundarstufe I gleich sein sollen, sind wesentlich stärkere Anstrengungen erforderlich als bei der Schaffung von gleichen Wettbewerbsbedingungen nach Ende der Grundschulzeit. Es ist schwer, genau zu sagen, inwieweit und wodurch das deutsche Schulsystem gleiche Chancen für gesellschaftliche Teilhabe in dem umfassenden, anspruchsvollen Sinn vermittelt. Die von mir unterschiedenen beiden sozialpolitischen Funktionen sind in der Realität von Schule miteinander verschränkt und nicht klar auseinander zu halten. Man kann auf jeden Fall sagen,

dass die Schule sich nicht darauf verengt, eine chancengleiche Leistungskonkurrenz im Sinne der Allokationsfunktion zu organisieren. Der breitere Kanon der Inhalte verweist auf die „Basiskompetenzen“ für gesellschaftliche Teilhabe, von denen PISA spricht.

Aber die Empirie gibt einen aufschlussreichen Fingerzeig. Man kann die Ergebnisse der IGLU-Studien, die Bildungskompetenzen am Ende der Grundschulzeit erhoben haben, daraufhin befragen, inwieweit es gelingt, in etwa gleiche Voraussetzungen für den anschließenden, verschärften Leistungswettbewerb der Sekundarstufen I und II zu schaffen. Desgleichen kann man die Ergebnisse von PISA, die Kompetenzen der 15-Jährigen erfassen, im Sinne der anspruchsvolleren Zielsetzung interpretieren, gleiche Voraussetzungen für eine breiter definierte gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen.

Hier zeigt sich nun, dass in Deutschland ein relativ hohes Kompetenzniveau (Leseleistung) in der 4. Jahrgangsstufe mit einer im internationalen Vergleich relativ geringen Streuung der Leistungen um den Mittelwert verbunden ist. Deutschland gehört zu dem oberen Viertel der Staaten, denen es gelingt, „einen Großteil der Schülerinnen und Schüler auf ein adäquates Leseniveau zu bringen“ (Bos u. a. 2007, S. 153). Trotz dieses für Startchancengleichheit er-

freulichen Ergebnisses sind auch am Ende der Grundschule Kompetenzunterschiede vorhanden, die von der sozialen Herkunft der Schüler abhängen. Bos u. a. sagen: „Offensichtlich gelingt es in Deutschland den vorschulischen Einrichtungen und der Grundschule nicht so gut wie möglicherweise in vielen anderen Staaten, bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensierend zu begegnen“ (Bos / Schwippert / Stubbe 2007, S. 245).

Bei den 15jährigen, d. h. am Ende der Sekundarstufe I, ist die Ungleichheit der Kompetenzen in den sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern laut PISA deutlich höher als am Ende der Grundschulzeit und im internationalen Vergleich sehr hoch. Das weisen die Streuungen der Kompetenzmaße um die Mittelwerte aus (vgl. Bos u. a. 2007, S. 153; siehe auch PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 105 ff., S. 173 ff. S. 386 ff. bis hin zu PISA 2009). Dabei ist die Abhängigkeit der Kompetenzen von der sozialen Herkunft in Deutschland besonders ausgeprägt. Im Typenschulsystem der Sekundarstufe I gelingt es also nicht, gleiche Basiskompetenzen für die umfassende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erreichen. Für den engeren Bereich des politischen Lernens ist klar, dass es nicht im Grundschulalter abgeschlossen sein kann. Wegen seiner Bindung an die längerfristige moralische

und kognitive Entwicklung führt es erst in der mittleren bis späten Adoleszenz zu einem stabilen und ausgereiften Niveau, d. h. frühestens am Ende der Sekundarstufe I, eher sogar noch später. So wundert es nicht, dass im herrschenden Typenschulsystem die Unterschiede der politischen Kompetenzen zwischen den Schulformen beträchtlich und die Abhängigkeit von der sozialen Herkunft hoch ist (vgl. Hopf / Hopf 1997, S. 181 ff.).

Die Unterschiede zwischen der Schichtabhängigkeit des Bildungserfolgs am Ende der Grundschule und am Ende der Sekundarstufe I sind ein Indiz dafür, dass in Deutschland die historisch gegebene Schulorganisation die Startchancengleichheit für den Bildungswettbewerb nach der Grundschule nicht vollständig ermöglicht, dagegen gleiche Basiskompetenzen für gesellschaftliche Teilhabe sogar massiv behindert. Wenn man immer nur die fehlende Leistungsgerechtigkeit an den Übergängen des deutschen Bildungssystems kritisiert und den chancengleichen „Aufstieg durch Bildung“ fordert, bleibt man in der Konkurrenzlogik fixiert und übersieht die viel weitergehende Beschränkung, die das ungleiche Bildungssystem für die gesellschaftliche Teilhabe darstellt.

### 3. Bildungsgerechtigkeit

Man könnte gegen die bisherigen Konzepte von Chancengleichheit in einer Leistungskonkurrenz und Gleichheit der Teilhabe an nicht wettbewerblichen Lebenschancen einwenden, sie seien für den pädagogischen Alltag zu grobschlächtig und trafen nicht die eigentlichen Gerechtigkeitsprobleme auf der Ebene des Unterrichts. Mit anderen Worten: Es gibt systematische Unterschiede zwischen Gerechtigkeit auf der Ebene eines Bildungssystems und Gerechtigkeit im alltäglichen pädagogischen Handeln. Genau diesen Einwand hat Andreas Flitner gegen das Konzept der Bildungschancengleichheit gesellschaftlicher Großgruppen erhoben. Flitner unterscheidet zwei „regulative Ideen“ von Gerechtigkeit, die egalisierende und die unterscheidende. Das Prinzip der egalisierenden Gerechtigkeit lautet: „Allen das Gleiche“ und sei für die Ebene ganzer Schulsysteme charakteristisch. Diese Forderung wird für Flitner aber erst sinnvoll, wenn sie mit dem Prinzip der unterscheidenden Gerechtigkeit „verbunden und abgewogen“ wird. Er sagt: „Jedem muß das Seine werden, auch in der Erziehung. Erst die unterscheidende Gerechtigkeit gibt allen im höheren Sinne das gleiche, nämlich etwas gleich Wichtiges, Hilfreiches.“ (Flitner 1985, S. 2). Dementsprechend verbindet

Flitner die unterscheidende Gerechtigkeit mit der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen und im weiteren mit der Eröffnung von Chancen für das „Leben und Gedeihen innerhalb der Schule“ (a. a. O., S. 15). „Gerechtigkeit in der Schule“ meint größtmögliche Förderung aller Kinder. „Das aber heißt: differenzierende Förderung, die vom Kulturkreis und der Sprache der Kinder ausgeht und die Brücke schlägt zur ‚Schulkultur‘. Es heißt weiter, nach allem, was uns die psychologische Forschung gelehrt hat: ermutigende Förderung, die die Lernfähigkeit unterstützt, Lernängste oder Abwehr überwinden hilft, Lernfortschritte an dem vorausgehenden Niveau mißt und nicht an irgendwelchen Standards, die für das Kind nicht passen, vor allem aber: den Mut und die Freude am Lernen zu den wichtigsten Gütern rechnet, die die Schule zu verwalten hat.“ (a. a. O., S. 18)

Helmut Fends Vorstellung von „Bildungsgerechtigkeit“ – „bestmögliche Förderung aller Begabungen und Neigungen“ (Fend 2009, S. 39) – steht der Auffassung Flitners von „Gerechtigkeit in der Schule“ nahe. Für Fend schließt das die Vermittlung von Basisqualifikationen für „Risikogruppen“ von Schülern ebenso ein wie die Förderung von Hochbegabten. Er betrachtet beide Gruppen als gleichermaßen der Förderung „bedürftig“.

Sicherlich werden Flitner und Fend auf breite Zustimmung unter Lehrerinnen und Lehrern stoßen, weil sie ihr Ethos der individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler gut treffen. Aber was bedeutet dies für die Stoßrichtung des Chancengleichheitskonzepts, das auf die Abschwächung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten gerichtet ist? Hier liegen Grenzen eines nur individuell verstandenen „unterscheidenden“ Gerechtigkeitsprinzips.

„Jedem das Seine“ zu geben, orientiert sich am Ideal einer exklusiven Ich-Du-Beziehung, in der ich dem oder der Anderen dadurch „gerecht werde“, dass mein Handeln seine oder ihre Wünsche, Interessen und Fähigkeiten möglichst weitgehend aufnimmt und berücksichtigt. Lehrerinnen und Lehrer haben es aber nicht nur mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, sondern mit ganzen Gruppen von ihnen zu tun. Ihnen allen als einzigartigen Individuen „gerecht werden“ zu wollen, stellt nicht nur eine Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer dar (wie übrigens auch eine Größenphantasie). Vielmehr werden damit auch die besonderen, anders gelagerten Gerechtigkeitsprobleme verkannt, die sich aus den Unterschieden zwischen Individuen in einer Lerngruppe ergeben. Diese Unterschiede werden beim Prinzip der „unterscheidenden Gerechtigkeit“ gar nicht

mehr als Ungleichheiten zwischen den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. Wenn man dem jeweils Einzelnen in seiner Einzigartigkeit gerecht wird, schaut man nämlich nur noch auf ihn bzw. sie. Problematisch ist auch der schulinterne Bezugsrahmen, in dem Ungleichheiten der Schülerinnen und Schüler verortet werden. Flitner kritisiert am „egalisierenden“ Gerechtigkeitskonzept der früheren Bildungsreformen, es habe gleiche Bildungschancen für gesellschaftliche Großgruppen wie z. B. Schüler vom Lande oder aus Arbeiterfamilien eingefordert, während die „unterscheidende“ Gerechtigkeit die besonderen Probleme etwa von Hochbegabten oder sozial schwierigen Schülern berücksichtigen würde. Dagegen ist jedoch einzuwenden: Der Unterschied zwischen den beiden Gerechtigkeitsprinzipien liegt weniger in der Größe der jeweiligen Gruppe, sondern vor allem darin, ob ihre Benachteiligung nach innerschulischen Maßstäben und Alltagskategorien oder nach „externen“, in der Gesellschaft verankerten Kategorien beschrieben wird, wie bei Geschlechtergruppen, ethnischen Gruppen, Kindern aus unterschiedlichen Schichten. Die Binnenperspektive auf Bildungsungleichheit entspricht den Alltagswahrnehmungen und -handlungen von Lehrern, Eltern und Schülern. Wenn diese Perspektive mit dem individualisierenden Zugang der „unter-

scheidenden“ Gerechtigkeit zusammen trifft, werden gesellschaftlich und „extern“ bedingte Benachteiligungen gar nicht mehr sichtbar. Es verflüchtigt sich das Ziel, „von außen“, von der Gesellschaft bestimmte Ungleichheiten der Bildung in irgendeiner Weise zu kompensieren. Es sind ja alle gleichermaßen zu fördern, auch die hochbegabten oder leistungsstarken Schüler und Schülerinnen. Einem so verstandenen, stark individualisierenden Begriff von „Bildungsgerechtigkeit“ stehe ich sehr skeptisch gegenüber. Die beiden anderen Begriffe von Chancengleichheit in einem Wettbewerb und gleicher Teilhabe an nicht wettbewerblichen Lebenschancen stellen eine kritische Kontrollinstanz dar und erinnern daran, dass die „soziale Frage“ im Bildungssystem nicht gelöst ist. Dabei will ich aber nicht verschweigen, wie ungemein schwierig es ist, zwischen der Binnenperspektive der schulischen Akteure, vor allem auf der Ebene des Unterrichtshandelns, und allen höher „aggregierten“ Perspektiven auf das Schulsystem zu vermitteln. Auch bedeutet die Skepsis gegenüber einer nur individuell definierten „Bildungsgerechtigkeit“ keine Abwertung der Strategie der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Sie ist sicherlich sinnvoll und notwendig, nur sollte dabei nicht aus den Augen verloren werden, dass durch

individuelle Förderung Ungleichheiten unter Schülern abgeschwächt und nicht verstärkt werden sollen.

Das Vertrackte an unserem Schulsystem liegt darin, dass es – indem es die freie Wahl von Bildungsgängen fordert und das Voranschreiten in der Bildungslaufbahn möglichst strikt nach dem Leistungsprinzip organisiert – herkunftsbedingte Ungleichheiten gewissermaßen „mitlaufend“ erzeugt. „Mitlaufend“ heißt: zentrale Akteure im Bildungssystem wie Lehrerinnen und Lehrer, Mitglieder der Schulverwaltung, Bildungspolitiker, Eltern, Schülerinnen und Schüler beabsichtigen nicht bewusst, „nehmen es sich nicht vor“, dass der Schulerfolg von Kindern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit, ethnischer Zugehörigkeit oder Geschlechterzugehörigkeit ungleich ausfällt. Aber im Ergebnis des alltäglichen schulischen Handelns aller Akteure kommen – unter bestimmten institutionellen Bedingungen – herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten auf der Systemebene heraus. Das stellt ein zutiefst paradoxes Ergebnis moderner Schulsysteme dar, die der Freiheit der Wahl der Bildung und dem Leistungsprinzip so großes Gewicht geben. Sie reproduzieren damit sehr hartnäckig „ständische Reste“, wo sie die Auswirkung der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen gerade minimieren wollen.

Die unterschiedlichen Zwänge zwischen der Unterrichtsebene und der Systemebene – um es so zu verkürzen – kommen immer wieder in der Diskussion über Quotierungen als Mittel zum Erreichen von mehr Chancengleichheit zum Vorschein. Etwa bei einer Quotierung nach Geschlechtszugehörigkeit, aber auch nach ethnischer Zugehörigkeit oder – schwächer und kaum zu finden – nach Schichtzugehörigkeit. In den USA laufen entsprechende Maßnahmen seit Jahrzehnten unter der Überschrift „affirmative action“ – dabei steht das „affirmative“ als der „bestärkende“ Gegenpol zum Ausgrenzend-Diskriminierenden. Das Unbehagen an dieser Maßnahme ist mit Händen zu greifen. Quotierungen stellen einen direkten Zusammenhang zwischen der statistisch nachzuweisenden Benachteiligung auf der Ebene ganzer Systeme und der Ebene alltäglichen Handelns dar, z. B. beim Festlegen eines Aufnahmeschlüssels für Schülerinnen und Schüler, die in eine Schule aufgenommen werden. Gegen solche „extern“ auferlegten Quoten wird dann häufig eingewandt: Entscheidend müssten doch die tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungen der Einzelnen sein – „ohne Ansehen der Person“. Durch die Quotierung nach Herkunftsmerkmalen werde gerade das in den Vordergrund gerückt, was durch die Maßnahme zurückgedrängt werden soll.

Ohne dass ich hier praktikable Lösungen anbieten könnte, geht es meiner Ansicht nach auch darum, das Bewusstsein bei allen schulischen Akteuren für die Spannungen und Konflikte wachzuhalten, die in den Forderungen nach mehr Chancengleichheit, gleicher gesellschaftlicher Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit liegen. Eine Trennung zwischen der unterrichtlichen Ebene und der Ebene des Schulsystems ist hier nicht dienlich. Der Pädagoge Oelkers hat einmal gesagt, die Schule könne nicht die soziale Stratifikation beseitigen und ein „Mehr“ an gesellschaftlicher Egalität herstellen. „Lehrkräfte sind für das Erreichen von Zielen in Lehrgängen verantwortlich, nicht für die Veränderung der Gesellschaft.“ (Oelkers 2006, S. 95) Umgekehrt wird ein Schuh draus: Durch die Übernahme der begrenzten Lehrerrolle, die die Unterschiede zwischen den Schülern nur nach schulinternen Maßstäben wahrnimmt, wird die „soziale Stratifikation“ durch Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen erhalten.

## 4. Die „Operationalisierung“ des Ziels Chancengleichheit

Wenn ich hier im Rahmen einer umfassenden „Bildungsgerechtigkeit“ an der Chancengleichheit in einem Leistungswettbewerb und an der gleichen gesellschaftlichen Teilhabe festhalte, dann hat das auch methodische Gründe. Es reicht nicht aus, sich möglichst große Klarheit darüber zu verschaffen, was man mit dem jeweiligen „sozialen“ Ziel von Bildung meint, sondern es ist auch erforderlich anzugeben, wodurch und wann es erreicht ist. Man kann dies die „Operationalisierung“ des Ziels nennen. Sie ist nicht nur für die Umsetzung des Ziels in eine konkrete Handlungspraxis wichtig, sondern sie ermöglicht auch die empirische Überprüfung des auf Bildungschancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit gerichteten Handelns. Eine solche empirische Überprüfung erhöht die Zurechenbarkeit des entsprechenden Handelns. Gerade die „weichen“ sozialen Ziele wie „Chancengleichheit“ oder „Chancengerechtigkeit“ eignen sich gut als bildungspolitische Konsensformeln, auf die sich alle schon irgendwie einigen können. Um so wichtiger ist es, genauer zu sagen, unter welchen Bedingungen was mit welchen Mitteln

erreicht werden soll. Das meine ich mit „Zurechenbarkeit“.

Die eher einfachen und traditionellen Begriffe von Chancengleichheit in einem Leistungswettbewerb oder gleiche gesellschaftliche Teilhabe sind meines Erachtens leichter zu operationalisieren als z. B. der anspruchsvolle Begriff der Bertelsmann-Stiftung und des Instituts für Schulentwicklungsforschung, den ich eingangs zitierte: „Chancengerechtigkeit“ als „die faire Chance zur freien Teilhabe an der Gesellschaft, die auch gewährleistet wird durch eine gerechte Institution Schule, in der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen und natürlichen Merkmale keine zusätzlichen Nachteile erfahren, durch eine Förderung der Befähigung aller und durch eine wechselseitige Anerkennung der an Schule beteiligten Personen.“ (Bertelsmann-Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung 2012, S. 20)

Ein solches Konzept empirisch zu überprüfen, dürfte recht schwierig sein. Für ihren Ländervergleich wählen die Autoren des „Chancenspiegels“ denn auch einen indirekten Weg, indem sie die Ausprägung von vier Dimensionen vergleichen, die für „Chancengerechtigkeit“ bedeutsam sind: die Integrationskraft eines Schulsystems (d. h. Inklusion), die Durchlässigkeit, die Kompetenzförderung und die Zertifikatsvergabe.



Das einfachere Konzept von Bildungschancengleichheit wird in der Regel als statistische Unabhängigkeit des Bildungserfolgs von Merkmalen der sozialen Herkunft im weitesten Sinn gefasst. Bei der sogenannten „proportionalen Chancengleichheit“ soll die Korrelation zwischen dem sozialen Status der Herkunftsfamilie und dem Bildungserfolg gleich Null sein. Wenn 40 Prozent aller 19- bis 25jährigen aus Arbeiterfamilien kommen, aber nur 20 Prozent der Studienanfänger an Universitäten und Fachhochschulen Arbeitereltern haben, dann ist die proportionale Chancengleichheit offensichtlich nicht gegeben. Die öffentliche Diskussion über ungleiche Bildungschancen bleibt in der Regel auf dieser Stufe der einfachen proportionalen Chancengleichheit stehen. Man kann aber weitere Bedingungsfaktoren für Schulerfolg, außer der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler, einbeziehen, z. B. das „kulturelle Kapital“ in den Familien, oder psychologische Bedingungen wie Motivation und kognitive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dadurch wird das Bild komplexer und realistischer. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg erscheint dann zwar geringer als bei Betrachtung der bloßen proportionalen Chancengleichheit, aber er ist immer noch vorhanden. PISA, IGLU und alle vergleichbaren Studien haben das bestätigt.

Für die Diskussion von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ist interessant, dass durch die empirisch-statistische Operationalisierung von „Chancengleichheit“ andere Bedingungsfaktoren von Schulerfolg in den Vordergrund gerückt werden als nur die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Aber unter normativen Gesichtspunkten einer gerechten Gesellschaft ist eben dies der ärgerliche und nicht einfach hinnehmbare Sachverhalt, der uns dazu bringt, Bildungsgerechtigkeit einzufordern.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.) (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grund-

- schulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried u. a. (2007): Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. a. a. O., S. 109-160.
- Bos, Wilfried / Schwippert, Knut / Stubbe, Tobias C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006, a. a. O., S. 225-247.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, Helmut (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitfolgen von Schulstrukturen. In: Fend, Helmut / Berger, Fred / Grob, Urs (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-72.
- Flitner, Andreas (1985): Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Z. f. Pädagogik 31 (H. 1), S. 1-26.
- Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 71-100.
- Grundgesetz. 42. Aufl. (2010; Stand: 1. Nov. 2009). München: dtv.
- Hopf, Christel / Hopf, Wulf (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Einführung in die politische Sozialisation. Weinheim und München: Juventa.
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim und München: Juventa.
- Hopf, Wulf (2011): Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe. In: WSI-Mitteilungen 64 (H. 4), S. 195-201.
- Oelkers, Jürgen (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim und Basel: Beltz.

Streckeisen, Ursula / Hänzi, Denis / Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



**INES BOBAN, ANDREAS HINZ, ROBERT KRUSCHEL**

**INKLUSION,**

**EINE VERPFLICHTUNG ZUM**

**GERECHTEN SCHULSYSTEM – ABER WIE?**

Inklusion scheint in der letzten Zeit wie kaum ein anderes zu einem zentralen Diskussionsthema insbesondere im Bildungssystem geworden zu sein. Während im englischen Sprachraum der Diskurs um Inklusion in den 1970er Jahren beginnt, ist im deutschsprachigen Raum von diesem Begriff und seinem Konzept ab ca. 2000 die Rede (vgl. Hinz 2000, 2008). Der wissenschaftliche Diskurs hierzu gestaltet sich vielfältig. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung müssen sich diesem Thema stellen, das offenbar massiven Veränderungsdruck erzeugt – oder zumindest massive Befürchtungen davor, bei manchen auch deutliche Hoffnungen. Insofern bedarf es inhaltlicher Klarheit, denn Befürchtungen wie Hoffnungen schießen mehr und mehr ins Kraut.

Der folgende Text erinnert zunächst kurz an die juristische Begründung des Handlungsdrucks auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Anschließend wird die Frage nach Inklusion als Grundhaltung gestellt; hierbei werden auch wesentliche Aspekte eines pädagogischen Verständnisses von Inklusion angesprochen. Im Spannungsfeld zu Inklusion als Vision, also dem ‚Nordstern‘ für eigenes Handeln, steht die Frage, wie Inklusion pragmatisch, quasi ab nächster Woche als Entwicklungsprozess realisiert

werden kann; dazu stellen die vorhandenen Versionen des „Index für Inklusion“ für Schulen, Kindertageseinrichtungen und Kommunen Hilfen dar. Mittlerweile liegt eine Vielzahl an Erfahrungen aus der Arbeit mit den Indexen für Inklusion vor, die mit einigen Beispielen skizziert werden. Abschließend wird ein gerade begonnenes, bundesweit interessantes, landesweites Unterstützungsprojekt für inklusive Schulentwicklung beschrieben: das Projekt InPrax (Inklusion in der Praxis) in Schleswig-Holstein.

## 1. Inklusion als Rechtsfrage

Mit dem Beschluss von Bundestag und Bundesrat wird die UN-Behindertenrechtskonvention ab März 2009 in Deutschland geltendes Recht. Insbesondere Artikel 24 zum Thema Bildung sorgt für massive Diskussionen, denn mit ihm verpflichtet sich auch Deutschland zu einem inklusiven Bildungssystem mit einem diskriminierungsfreien Zugang für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zur allgemeinen Schule und zur Möglichkeit lebenslangen Lernens (vgl. UN 2008). Auch die offizielle Übersetzung mit ihren – offensichtlich interessengeleiteten – Abschwächungen des

Handlungsdrucks durch das unkorrekte Ersetzen von ‚Inklusion‘ durch ‚Integration‘ ändert daran nichts, denn die offiziellen Sprachen der UN sind juristisch bindend. Sehr schnell wird nach Beschlussfassung über die Konvention die Frage nach den juristischen Konsequenzen gestellt, deren Beantwortung durch viele Kontroversen gekennzeichnet ist. Klar ist, dass keines der deutschen Schulgesetze zum damaligen Zeitpunkt den Anforderungen der Konvention entspricht – sie müssen alle 16 geändert werden (vgl. Poscher / Langer / Rux 2008). Dem Völkerrechtler Riedel (2010) zufolge bestehen auf der Basis der Konvention zwei Rechtsansprüche:

- Ein individueller Rechtsanspruch besagt, dass Eltern von Kindern mit Behinderung ein Recht auf „diskriminierungsfreien Zugang zum System der Regeschule“ besitzen. Dies bedeutet ein real wahrnehmbares Recht, das nicht durch Ressourcenvorbehalte konterkariert werden darf. Damit wird – anders als vielfach verlautbart wird – weder ein Wahlrecht für Eltern zwischen allgemeiner und Förderschule konstituiert, noch eine zügige Abschaffung aller Förderschulen gefordert.
- Ein perspektivisch gültiger systemischer Rechtsanspruch bedeutet, dass das Bildungssystem insgesamt in eine inklusive Richtung weiterentwickelt werden

muss – und das zügig und mit wirksamen Maßnahmen.

Über diese beiden Rechtsansprüche hinaus werden wirksame Vorkehrungen und eine hochwertige Bildung gefordert – allerdings ohne zu definieren, was das konkret heißt. Dass die Kultusministerkonferenz hier einen anderen Standpunkt vertritt, ist nicht verwunderlich. Zum einen verneint sie einen sofortigen individuellen Rechtsanspruch, den sie erst nach der Änderung der Schulgesetze sieht. Zum anderen verneint sie einen systemischen Rechtsanspruch vollständig, indem sie in ihrer neuen Empfehlung (vgl. KMK 2011) die allgemeine und die Förderschule als gleichwertige und jeweils vorzuhaltende Orte kennzeichnet. Die extremste Position in dieser Frage vertritt der damalige sächsische Kultusminister, der in einem Brief an alle Lehrerinnen und Lehrer des Landes verkündet, Sachsen habe ein inklusives System, da alle Kinder und Jugendlichen die Schule besuchen würden, und zwar jeweils die, in der sie am besten gefördert würden (vgl. Wöllner 2011). Dies ist eine ausgesprochen eigenwillige und selbstzweckdienliche Interpretation der Konvention. Demgegenüber finden sich in verschiedenen Bundesländern, etwa in Bremen und Hamburg, deutliche Schritte der Weiterentwicklung in eine inklusive Richtung. Nach einer Zeit, in der offenbar vielen Vertreterinnen und Ver-

tretern von Bildungsverwaltungen nicht klar ist, was im Zusammenhang mit der Konvention die realen Aufgaben und Wege sind, ist nunmehr ein recht unterschiedliches Agieren in den deutschen Bundesländern festzustellen.

Mit der UN-Konvention nimmt die Diskussion um Inklusion in Deutschland einen ungeahnten Aufschwung, es beginnt eine massive öffentliche Diskussion um deren Umsetzung (vgl. Beispiele in Hinz / Körner / Niehoff 2008, 2010). Dies hat allerdings auch die Schattenseite, dass der Inklusionsdiskurs sich zunehmend auf die Frage des Umgangs mit Behinderung verengt. Eine weitere Schattenseite ist die bei neuen Begriffen und Konzepten übliche Verflachung zur Modetendenz und zu einem „In-Begriff“ (Haeberlin 2007), der in Verbindung mit dem Nachweis eigener Aktualität und der Wahrung ständischer Interessen mit eigenen Institutionen (z. B. VDS 2009) mit einer zunehmenden Tendenz zur Umformung und Verbiegung des Begriffs und seines Potenzials verbunden ist. Nicht nur Bildungsverwaltungen agieren im Sinne der Eingrenzung von Handlungsbedarfen in dieser Weise – hier bildet der Kultusminister Mecklenburg-Vorpommerns ein prominentes Beispiel für die Sonderpädagogisierung der Inklusionsfrage und für die Abwehr weiterreichender Handlungsbedarfe als „romanti-

sche Blackbox“ (Brodkorb 2012, S. 23). Auch Wissenschaftler nehmen eine Position ein, Inklusion für einen mehr oder weniger synonymen Begriff mit Integration zu erklären und ihn vorwiegend auf die Frage des Umgangs mit Beeinträchtigung zu beziehen (so Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 29-32, Preuss-Lausitz 2011, S. 37-39). Mit einem solchen Verständnis wird das Innovationspotenzial des Konzepts Inklusion preisgegeben und auf die Frage sonderpädagogischer Förderung reduziert, die leicht an die Sonder- und Heilpädagogik delegiert werden kann. Ein Blick auf den internationalen Diskurs macht hingegen deutlich, dass es bei Inklusion um sehr viel mehr geht als um die Frage des bildungsgerechten Umgangs mit der Differenzlinie Behinderung im schulischen Kontext.

## 2. Inklusion als Grundhaltung

Bei der Analyse des Inklusionsdiskurses im englischsprachigen Raum lassen sich folgende Eckpunkte feststellen (vgl. Hinz 2004, S. 46f.):

- Inklusion wendet sich der Vielfalt positiv zu, nimmt sie also nicht als weg zu organisierendes, sondern als produktives Moment wahr – einschließlich aller Konflikte und Spannungen,

- Inklusion umfasst alle Dimensionen von Heterogenität (Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, ‚races‘ im Sinne von Hautfarben, ‚classes‘ als soziale Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen und andere Aspekte), die nicht wie bisher getrennt diskutiert, sondern nun in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden,
- Inklusion orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jede Tendenz zur Marginalisierung aufgrund jeglicher Zuschreibungen und
- Inklusion vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft.

Damit ist deutlich, dass Inklusion immer auch einen visionären Anteil hat und nie als vollständig erreichbar gesehen werden kann. Gleichwohl gibt der ‚Nordstern‘ der Inklusion Orientierung für nächste konkrete Entwicklungsschritte, die unmittelbar angegangen werden können – und vor dem Hintergrund der UN-Konvention auch müssen.

Mit diesem Fokus bietet inklusive Pädagogik als Konzept die Chance,

- über die Integration bestimmter Gruppen in etwas Bestehendes hinauszugehen,
- über die unrealistische Definition von verschiedenen, eindeutig abgrenzbaren Gruppen (Zwei-Gruppen-Theorie) hinauszukommen und sich der Vorstellung eines ununterteilbaren Spektrums von gleichen und verschiedenen Individuen anzunähern,
- zu einer gemeinsamen Zuständigkeit aller Pädagogiken für Heterogenität zu kommen und
- den Fokus auf die Veränderung und Weiterentwicklung der schulischen Bedingungen statt auf die Veränderung von Schülerinnen und Schülern und ihre ‚richtige Platzierung‘ zu legen.

Für eine Ausdifferenzierung des Konzeptes inklusiver Pädagogik ist es sinnvoll, Tony Booths Unterscheidung von drei Ebenen von Inklusion zu berücksichtigen (2008, S. 53-64):

- Auf einer Ebene geht es um die Teilhabe von Personen. Hier wird die Frage nach der vollen Partizipation für die Person an allen gesellschaftlichen Bereichen gestellt. Dies ist auch ggf. die Ebene juristischer Auseinandersetzungen, bei denen die Realisierung von Menschenrechten überprüft wird. Problematisch kann dabei jedoch sein, dass die Partizipation von der Überwindung des einen behindernden Merkmals abhängig gesehen wird – und das kann diskriminierende Wirkungen entfalten, da es die Person auf dieses Merkmal reduzieren und andere Aspekte von ihr ignorieren könnte.



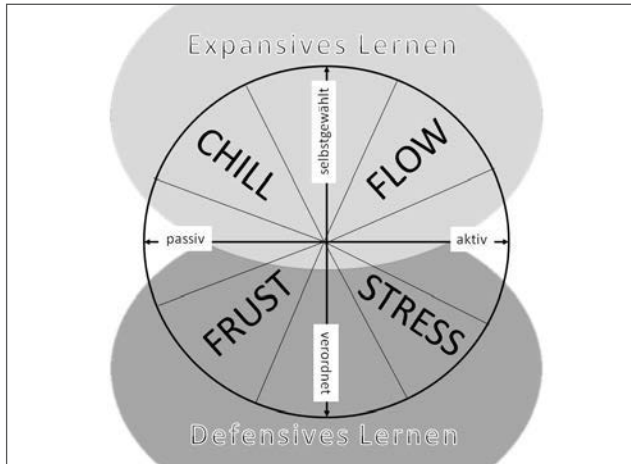
- Eine zweite Ebene bezieht sich auf Teilhabe an und Barrieren in Systemen. Sie stellt die Frage, wie denn vorhandene Systeme mit der Heterogenität ihrer Nutzerinnen und Nutzer umgehen. Während auf der ersten Ebene das Problem eher bei der einzelnen Person lokalisiert wird, wird es auf der zweiten Ebene beim System selbst verortet. Hier ist also die systemische Qualität gefragt.
- Eine dritte Ebene schließlich bezieht sich auf die Umsetzung von inklusiven Werten. Hier geht es um die grundlegende Wertorientierung eines Systems. Viele Themen stehen mit ihrer Bedeutung und ihrem Verständnis zur Debatte, etwa Gleichheit, Rechte, Partizipation, Lernen, Gemeinschaft, Anerkennung von Vielfalt, Vertrauen und Nachhaltigkeit, aber auch zwischenmenschliche Qualitäten wie Mitgefühl, Ehrlichkeit, Mut und Freude. Jedes System basiert auf Werten, die Frage ist allerdings, wie bewusst sie sind und wie weit ein Konsens über sie besteht.

Eine Ebene der Betrachtung bleibt notwendigerweise beschränkt, erst ihre Ergänzung ermöglicht nach Booth eine inklusive Perspektive.

Mit einem solchen Verständnis von Inklusion ist jede ‚verbesondernde‘ Situation und Institution grundlegend infrage gestellt, weder kann es eine ‚inklusive Son-

derschule‘ noch eine ‚inklusive Werkstatt‘ geben. Auch ‚Inklusion von Behinderten‘ ist ein Widerspruch in sich selbst, denn sie würde die Zwei-Gruppen-Theorie weiterführen, die sie gerade kritisiert. Wie bereits betont: Dies ist die Ebene der grundlegenden Betrachtung des Konzepts.

Die pädagogische Herausforderung der Inklusion lässt sich etwas konkreter beschreiben (vgl. Boban / Hinz 2012): Wie weit Schulen eine inklusive Qualität aufweisen, hängt in hohem Maße von ihrer Gestaltung von Lernprozessen ab. Dabei spielt eine zentrale Rolle, wie aktiv oder passiv und wie vorgegeben oder selbst gewählt gelernt werden kann, wie weit also das Lernen als individueller Prozess mit individuellen Fragen und Interessen unterstützt wird oder wie weit der Kritischen Psychologie zufolge ‚Lernbehinderung‘ auch durch kollektives ‚Lehren‘ erzeugt wird (vgl. Holzkamp 1991). Dies gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch analog für die Arbeit schulischer Professioneller, auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Fortbildungseinrichtungen, Schulämtern und Ministerien ...



**Abb. 1: Lernbedingungen und ihre tendenziellen Folgen (Boban / Hinz 2012, 71)**

Besteht Abb. 1 zufolge Aktivität vorwiegend aus dem Erfüllen verordneter Aufgaben, entsteht bei vielen Menschen Stress, dominiert hingegen passives Stillsitzen und Zuhören, entsteht Frust. Häufig kommt es zu beidem gleichzeitig, weil Lehrende in einem im Wesentlichen durch sie gesteuerten Unterricht in die schwierige Motor-Brems-Dynamik geraten, bei der sie einige anschieben und andere verlangsamen müssen. Der hohe Grad an Stress für Lehrende entsteht letztlich dadurch, dass sie alle Lernenden in einem Modus „defensiv begründeten Lernens“ (Holzkamp 1992, S. 9) halten müssen, der von curriculärer Fremdbestimmung geprägt ist. Der heimliche Lehrplan lehrt alle, dass

ihre Fragen und Interessen, aber auch ihre individuellen Fähigkeiten und Stärken nicht zum Tragen kommen, sondern es vielmehr darauf ankommt, die Lehrenden mit ihren Aufgabenstellungen zufriedenzustellen. Nach Holzkamp zielt dieses außengesteuerte Lernen lediglich auf die Abwehr von möglichen Bestrafungen; primär geht es „um die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ (1995, S. 193). Was

hierbei gelernt wird, mag fragmentarisches Sachwissen sein, vor allem aber wird gelernt, wie die je nächste Selektionshürde gemäß der ‚Standardisierungs-Agenda‘ ohne Crash zu nehmen ist. Den Lernenden ist das Verweilen im ‚Stand-by-Modus‘ habituell anzusehen, da ihre Körper mit der Ausschüttung von Cortisol (bei Frust) oder Adrenalin (bei Stress) reagieren. Lehrende leiden nicht minder: Das hohe Burnout-Risiko und andere zum vorzeitigen Berufsausstieg führende psychosomatische Phänomene bei Pädagoginnen und Pädagogen werfen ein Licht darauf, wie sehr sie diese Dynamik anstrengt. Bei selbstbestimmtem Lernen kommt es dagegen zu einem Fließen von Serotonin

(im Flow-Modus), Endorphin und Oxytocin (beim gemeinsamen Tun oder Chillen mit anderen). So wird auch für Laien ersichtlich, welcher Bereich Potenziale der Kränkung und welcher an sich zu Gesundheit beiträgt. Gelingt bei großem Aktivitätsgrad im „Flow-Kanal“ (Burow 2011, S. 64) ein intensives Eintauchen in die Auseinandersetzung mit einer Sache, fühlen sich Eintauchende erfrischt und tauchen sichtlich inspiriert und froh erschöpft wieder auf. Was sie danach zum ‚Runterkommen‘, zur Erholung und vor allem zur Verarbeitung des gerade erschöpfend ‚Geschöpften‘ brauchen, ist geringe Aktivität: Möglichkeiten zum ‚Chillen‘. Solch entspanntes ‚Abhängen‘, während dessen nach Aussagen der Hirnforschung Erarbeitetes weiter verarbeitet werden kann – und aus beidem besteht Lernen notwendigerweise –, wird bislang in Bildungseinrichtungen wenig wertgeschätzt. Inklusive Pädagogik eröffnet also Möglichkeitsräume „expansiv begründeten Lernens“ (Holzkamp 1995, S. 191). In ihnen, wenn alle Lernenden an selbst gewählten Themen mit einem selbst definierten Kontinuum von Passiv- und Aktiv-Sein lernen, stellt sich die Notwendigkeit nicht mehr, dass Einzelne innerhalb eines kollektiven Rahmens besonders – geschweige denn ‚gesondert‘ – ‚gefördert‘ werden müssten (vgl. Boban / Hinz 2012).

Ein solches Verständnis von Inklusion stellt das Bildungssystem als Ganzes in seinen homogenisierenden und sortierenden sowie bildungsungerechten Grundfesten infrage. Zudem geht es – über Bildung hinaus – um die Frage, wie eine Gesellschaft mit der Zuschreibung von Unterschieden zwischen Menschen insgesamt umgeht. Die deutsche Gesellschaft hat eine lange kulturelle Tradition des hierarchischen Einteilens, des Unterteilens in verschiedene Gruppen, denen auch immer wieder diskriminierend unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben werden. Dies macht die pädagogische und die gesellschaftliche Brisanz des Themas Inklusion aus und stellt die Verbindung zur Frage der Bildungsgerechtigkeit her.

### **3. Inklusion als Prozess – Indexe für Inklusion**

Soll Inklusion nicht nur ein allgemeines Konzept oder eine unverbindliche Vision sein, sondern auch unmittelbar pragmatisch handlungswirksam werden können, ist es sinnvoll, konkrete Umsetzungsschritte in den Blick zu nehmen. Daher ist sehr schnell klar, dass der „Index for Inclusion“ (Booth / Ainscow 2000, 2002, 2011), als er im Jahr 2000 auf einer internationalen Tagung in Manchester vorgestellt wird, ein solches Angebot macht. Inmitten der mehr

oder weniger versteckt homogenisierungslogisch aufgeladenen Qualitätsdebatte bildet er eine große Chance zum ‚Rückpass‘ zur Institution; statt der Messung von Kindern und ihren Leistungen richtet er den Qualitätsfokus dorthin, wo er primär hingehört: auf die Schule.

Der Index für Inklusion baut auf Arbeiten in den USA und Australien auf, wo die Qualität der schulischen Situation eines Kindes im Blick ist. Er weitet diesen Fokus jedoch systemisch auf die ganze Einrichtung aus (vgl. Boban / Hinz 2003, S. 2). Nach der Entwicklung in England Ende der 1990er Jahre gewinnt er zunehmend an Attraktivität für Menschen aus anderen Kulturen, so dass viele Versionen in anderen Sprachen entstehen. Im Gebrauch sind Versionen auf Albanisch, Arabisch, Baskisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dänisch, Deutsch, Finnisch, Französisch (in Quebec), Hebräisch, Hindi (in Indien), Holländisch, Italienisch, Japanisch, Katalanisch, Kroatisch, Lettisch, Maltesisch, Norwegisch, Portugiesisch (in Portugal, Brasilien), Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Spanisch (in Spanien, Lateinamerika), Tschechisch, Ungarisch, Urdu (in Pakistan), Vietnamesisch und Walisisch. Zunehmend wird auch die englische Version für Kindertageseinrichtungen in andere Sprachen übersetzt (vgl. z. B. Booth / Ainscow / Kingston 2006). Zudem gibt es in England Bemühungen,

den Index auf kommunale Strukturen, Gemeinden und Dienste zu übertragen (McDonald / Olley 2002), ein Vorhaben, das die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft mit einem Arbeitsbuch (MSJG 2010) und einem Praxishandbuch „Inklusion vor Ort“ (MSJG 2011) für den kommunalen Raum in Deutschland voranbringt. Dies ist u. a. deshalb bedeutsam, weil es belegt, dass Inklusion nicht primär eine Frage der Pädagogik ist, sondern ein gesellschaftliches Programm darstellt.

Der Index für Inklusion bildet quasi die Brücke zwischen dem visionären ‚Nordstern‘ und der pragmatischen AlltagsEbene – auch in der Schulentwicklungsarbeit. Damit ermöglicht er eine Sichtweise, die Inklusion weniger als primär strukturelle Frage versteht. Mit einer solchen strukturellen Sicht würden die meisten Schulen im deutschsprachigen Raum von vornherein aus der Diskussion ausgeklammert, da sie nicht alle Schülerinnen und Schüler ihres Umfeldes aufnehmen – so würde diese Frage auf Grundschulen sowie auf Gemeinschafts- und Gesamtschulen beschränkt. Dem Index zufolge ist Inklusion vielmehr als nicht endender Entwicklungsprozess zu verstehen, mit dem jede Schule – und jede Kindertageseinrichtung, jeder Stadtteil, jede Gemeinde, jede Kirche, jedes Rathaus, jeder Verband, jeder Dienst, jedes Lehrerfortbildungsinstitut, jedes Kultusmi-

nisterium, ... – sofort beginnen kann, wobei die Startpunkte unterschiedlich sind. Für eine solche prozessorientierte Sichtweise steuert der Index für Inklusion drei Aspekte bei: Er basiert auf einigen Schlüsselkonzepten, macht einen Vorschlag zum Vorgehen und bietet eine reichhaltige inhaltliche Systematik zur inklusiven Pädagogik an.

Der Index basiert neben Inklusion auf weiteren Schlüsselkonzepten (vgl. Boban / Hinz 2003, S. 9-14):

- Das Aufspüren und der Abbau von ‚Barrieren für Lernen und Teilhabe‘ beziehen sich auf die ganze Schule und alle Beteiligten, denn alle sind mit ihnen konfrontiert. Hier wählen die englischen Autoren bewusst ein Konzept im Kontrast zur Sprache des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘. Sie wird in der englischsprachigen Inklusionsliteratur als ebenso diskriminierend kritisiert wie sexistische oder rassistische Sprache, da sie eine definierte Gruppe bezeichnet und abwertet (vgl. z. B. Mittler 2000, S. 10).
- Hinzu kommt die ‚Demokratisierung durch Partizipation‘, mit der sich die Wertschätzung, aber auch ein höheres Wohlbefinden der Beteiligten verbindet, als wenn alles vorgegeben würde und sie nur ‚Opfer von Entwicklung‘ statt Beitragende wären.
- Der Index basiert auf einem breiten Verständnis von ‚Unterstützung von Vielfalt‘. Hier ist es nur eine Variante von vielen, dass neben einem Kind mit Problemen eine erwachsene Person sitzt – in manchen Situationen notwendig, aber auch eine einfache, personalintensive und damit teure Strategie. Ebenso können Tutoren- und Helfersysteme, zwischen Gruppe und Individuum ausbalancierte Unterrichtskonzepte, etwa das Kooperative Lernen, Vielfalt unterstützen.
- Schließlich ist auch der ‚Abbau institutioneller Diskriminierung‘ ein Schlüsselkonzept, das zugespitzt nach unbewussten und umso wirksameren diskriminierenden Praktiken fragt – etwa danach, welche Mechanismen deutscher Schulen zu einem extrem hohen Anteil türkischstämmiger Jungen in Schulen für Lernbehinderte westdeutscher Großstädte beitragen.

Auf dieser Basis schlägt der Index für Inklusion ein Vorgehen mit einer Abfolge von Phasen vor (vgl. Boban / Hinz 2003, S. 8-19). Eine Schule startet den Index-Prozess, indem sie sich in Phase 1 mit dem Material vertraut macht, ein koordinierendes und möglichst die ganze Vielfalt der Schule abbildendes ‚Index-Team‘ mit allen relevanten Gruppen bildet und plant, wie die ganze Schule in den Index-Prozess

involviert werden kann. In Phase 2 wird die Schulsituation aus der Perspektive verschiedener Beteiligter (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Zivildienstleistende, Hausmeisterinnen und Hausmeister, ...) analysiert und die Einigung auf die wichtigsten – und nicht zu viele – ‚Baustellen‘ für die nächste Zeit herbeigeführt. Diese Prioritäten werden in Phase 3 in das vorhandene Schulprogramm eingearbeitet und in Phase 4 realisiert. Phase 5 enthält schließlich den Rückblick auf die Inklusivität und die Ergebnisse des Index-Prozesses und fasst Veränderungen für die Weiterarbeit mit dem Index in einer nächsten Phase 2 ins Auge, so dass ein nicht endender Entwicklungs- und Reflexionsprozess in Gang gesetzt ist. Dieses Phasenschema ist jedoch nur ein Vorschlag; ebenso sinnvoll ist es, einen einzelnen Indikator des Index als Gesprächsanlass für eine Konferenz zu nutzen oder auch eine einzige Frage nach dem Zufallsprinzip zur Reflexion zu nutzen (vgl. Beispiele bei Boban / Hinz 2011a). Ein zweiter Vorschlag des Index ist eine immer konkreter werdende Systematik, die sich von drei Dimensionen über sechs Bereiche und 44 Indikatoren bis zu 560 Fragen erstreckt. Sie bietet mit Dimensionen und Bereichen den Rahmen für die Analyse; Indikatoren und Fragen dienen als Gesprächsanlässe, die den aktuellen Stand

und mögliche nächste Schritte reflektieren helfen. Dabei bilden die 560 Fragen, so etwas wie ein Buffet, das nicht vollständig vom Anfang bis zum Ende verspeist und ‚durchgekaut‘ werden soll, sondern eine individuell zu bestimmende Auswahl an ‚pädagogischen Spezialitäten‘ bereithält. Gerahmt wird der Index also durch die drei folgenden Dimensionen und ihre jeweils zwei Bereiche, die je zusammenwirken (vgl. Boban / Hinz 2003, S. 14-17 sowie S. 53-96):

- Die inklusiven Kulturen, also das Selbstverständnis einer Schule, enthalten die Aspekte, wie weit sie auf dem Weg ist, eine Gemeinschaft zu bilden und wie weit sie Klarheit über ihre grundlegenden Werte hat.
- Die inklusiven Strukturen, also die innere Organisation einer Schule, beziehen sich darauf, wie weit sie bereits eine ‚Schule für alle‘ ist und wie sie ihre Vielfalt unterstützt.
- Die inklusiven Praktiken, also das Tagesgeschäft des Unterrichts, fragen nach dem Orchestrieren von Lernprozessen und dem Mobilisieren von Ressourcen. Zu jedem Bereich gehört eine jeweils unterschiedliche Anzahl von Indikatoren. Einen Überblick dazu vermittelt Abb. 2 (vgl. folgende Seiten).

Dimensionen	Bereiche	Indikatoren	Fragen
A Inklusive Kulturen schaffen	A 1 Gemein- schaft bilden	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jede(r) fühlt sich willkommen.</li> <li>2. Die SchülerInnen helfen einander.</li> <li>3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen.</li> <li>4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um.</li> <li>5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um.</li> <li>6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen.</li> <li>7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen.</li> </ol>	<p>11</p> <p>10</p> <p>13</p> <p>10</p> <p>14</p> <p>11</p> <p>9</p>
	A 2 Inklusive Werte veran- kern	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt.</li> <li>2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion.</li> <li>3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt.</li> <li>4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn.</li> <li>5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen.</li> <li>6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren.</li> </ol>	<p>12</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>10</p> <p>15</p>

Dimensionen	Bereiche	Indikatoren	Fragen
B Inklusive Strukturen etablieren	B 1 Eine Schule für alle entwickeln	1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht.	8
		2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.	8
		3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf.	8
		4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich.	7
		5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen.	10
		6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.	13
	B 2 Unterstützung für Vielfalt organisieren	1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.	10
		2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.	13
		3. ‚Sonderpädagogische‘ Strukturen werden inklusiv strukturiert.	11
		4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.	11
		5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.	8
		6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.	13
		7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.	14
		8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.	15
9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.	14		



Dimensionen	Bereiche	Indikatoren	Fragen
C Inklusive Praktiken entwickeln	C 1 Lernarrange- ments organisieren	1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.	16
		2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.	17
		3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.	10
		4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.	19
		5. Die SchülerInnen lernen miteinander.	11
		6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.	16
		7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.	12
		8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.	10
		9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.	15
		10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.	14
		11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.	14
	C 2 Ressourcen mobilisieren	1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.	9
		2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.	10
		3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.	15
		4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.	6
		5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.	7

**Abb. 2: Dimensionen, Bereiche, Indikatoren und Anzahl der Fragen im Index für Inklusion für Schulen (Boban / Hinz 2003, 17)**

Eine weitere Konkretisierung erfolgt mittels 560 Fragen. Um hier einige Beispiele zu nennen, wird aus jedem Bereich jeweils eine Frage herausgegriffen:

- Heißt die Schule alle SchülerInnen willkommen, z. B. Kinder von MigrantInnen, Fahrenden oder AsylbewerberInnen, Kinder mit Beeinträchtigungen und aus verschiedenen sozialen Milieus? (Frage A.1.1.2; S. 53)
- Werden die SchülerInnen zu Prüfungen aufgefordert, wenn sie inhaltlich soweit sind und nicht zu einem festgesetzten Zeitpunkt? (Frage A.2.1.5; S. 60)
- Werden Beobachtungen der neuen MitarbeiterInnen über die Schule als wertvoll erachtet, um erste Eindrücke der Schule auf Außenstehende zu eruiieren? (Frage B.1.2.8; S. 67)
- Zielt die Unterstützung auf das Erkennen und Reduzieren der Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe, anstatt sie mit Begriffen wie ‚doppelter Halbsprachigkeit‘ oder ‚Lernbehinderung‘ zu etikettieren? (Frage B.2.5.3; S. 76)
- Prüfen die LehrerInnen Möglichkeiten, den Bedarf an individueller Unterstützung bei SchülerInnen zu reduzieren? (Frage C.1.1.10; S. 81)
- Werden Eltern und andere Menschen aus dem Umfeld in ihrer Vielfältigkeit als Unterstützung in den Unterricht eingeladen? (Frage C.2.4.3; S. 95)

Für jede Schule werden andere Fragen bedeutsam sein und eventuell ist die wichtigste Frage im Index auch nicht enthalten. Bei anderen Fragen gibt es vielleicht Unzufriedenheit und Handlungsbedarfe, aber andere Prioritäten werden als dringender wahrgenommen. Oder es ist etwas nicht vorhanden und es ist auch nicht notwendig. Wie gesagt geht es nicht um das Abarbeiten eines Fragenkatalogs mit der abschließenden Bildung eines Inklusionsquotienten, der zu einem Zertifikat führt – es geht um die Unterstützung des Dialogs aller Beteiligten über den aktuellen Status-Quo und um gemeinsame Überlegungen für nächste Schritte der Schule. Mit der dialogisch und partizipativ angelegten Grundsituation einer Vielfalts-gemeinschaft – sowohl in einem zentral koordinierenden „Index-Team“, als auch in unterschiedlichsten Konstellationen mit vielen Beteiligten – geht es letztlich darum, „kulturelle Kompetenz“ zu entwickeln, zu erweitern und so zu „transformativem Lernen“ zu kommen (vgl. Schlehner / Molzahn 2007). Dies gilt für Schulen wie für Fortbildungsinstitutionen – am sinnvollsten kann mit dem Index gearbeitet werden, wenn er auf die eigene Situation bezogen wird.

## 4. Erfahrungen aus der Arbeit mit den Indexen

Erfahrungsgemäß hat der Index für Inklusion einen hohen Aufforderungscharakter für die gemeinsame Reflexion in Kollegien und fast allen pädagogischen Gruppenkonstellationen, denn seine Fragen sind auf verschiedenste Situationen anwendbar. Die meisten Fragen regen Überlegungen über Veränderungen an, die nicht unmittelbar Geld kosten – allerdings braucht es Zeit, Gespräche, gemeinsames Nachdenken und vielleicht auch gute Nerven für sie.

Niemand weiß, was alles mit Hilfe des Index für Inklusion im deutschsprachigen Raum getan wird, jedoch sind eine Reihe von Projekten dokumentiert (vgl. Boban / Hinz 2011a):

- In Wiener Neudorf, einer kleinen niederösterreichischen Gemeinde in der Nähe Wiens, bildet der Index die Basis für ein Projekt, das mit der Vernetzung der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen mit der Gemeinde beginnt. Nach drei Jahren geht es bei stark erweitertem Fokus um Fragen einer inklusiven Gemeinde, ihre Treffpunkte, das Radwegnetz und viele andere Aspekte des Sozialraums. Und es kommt zu einem für alle Menschen der Gemeinde (also auch ohne Abitur) offenen Kurs über Kommunale Bildung

an der Pädagogischen Hochschule (vgl. Braunsteiner / Germany 2009, 2011).

- Im Kanton Luzern ist der Index ein zentrales Basiselement des Weiterbildungsmasterstudiengangs „Integrative Förderung“ (MAS IF), der auf eine Erhöhung der Kompetenz der allgemeinen Schule zielt, mit Heterogenität inklusiv umzugehen – über Schulentwicklung sowie über den Aufbau von Teamstrukturen (vgl. Achermann / Grossrieder 2010).
- Im Kreis Schleswig-Flensburg und in der Stadt Flensburg bildet der Index die Grundlage für ein Angebot der beiden Schulämter an allgemeine Schulen, weitere Schritte in eine inklusive Richtung zu unternehmen. Hierbei ist klar, dass sie dies vor allem mit breiter interner Partizipation und der Vernetzung mit Partnerinnen und Partnern im Umfeld produktiv tun können (vgl. Hinz / Jesumann 2010). Zunächst bleibt die bildungspolitische Unterstützung aus – der Aufbau eines landesweiten Unterstützungssystems für inklusive Schulentwicklung Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleiter kommt erst Jahre später in einem eigenen Vorhaben zustande (vgl. Hinz / Kruschel 2012 sowie Abschnitt 5).
- In Sachsen-Anhalt leiten auf der Basis des Index für Inklusion sieben Schulen im Zuge der Ganztagschulentwicklung

- Schritte in eine inklusive Richtung ein – auf der Ebene von Prozessen, aber auch auf der Ebene inhaltlicher, struktureller und praktischer Veränderungen (vgl. Boban / Hinz 2011b, Hinz u.a. 2012).
- Im Raum Köln/Bonn/Aachen werden mehr als 30 Schulen aller Schulformen sowie einige Kindertageseinrichtungen von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft durch eine zweijährige Moderation eines Teams darin unterstützt, ihre jeweiligen aktuellen inhaltlichen Fragestellungen mit inklusiver Perspektive weiterzuverfolgen und nächste Entwicklungsschritte einzuleiten (vgl. Platte / Brokamp 2010).
  - In Südtirol widmet sich ein Forschungsprojekt der Freien Universität Bozen in Kooperation mit allen drei Schulämtern – dem Deutschen, Italienischen und Ladinischen – der Qualität der Integration aller Bildungsinstitutionen und der konzeptionellen Erweiterung auf Inklusion; hierbei bilden die deutschen Versionen des Index für Inklusion für Schulen und Kitas und die neu erschienene italienische Version die Basis des Vorhabens (vgl. Brugger-Paggi 2011).
  - Die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft entwickelt einen Kommunalen Index für Inklusion, der die inklusive Entwicklung von einzelnen Institutionen wie Schulen oder Kindertageseinrich-

tungen auf die kommunale Ebene weiterträgt und so eine größere Tragweite innerhalb von Regionen verspricht (vgl. MSJG 2010, 2011, Brokamp 2011).

Dieses Spektrum kann verdeutlichen, dass Ausgangspunkte (Praktikerinnen und Praktiker, Schulamt, Hochschule, Gemeinde, Netzwerk und Stiftung) und Schwerpunkte der Arbeit mit dem Index durchaus unterschiedlich aussehen. Teilweise wird mehr mit dem Phasenmodell gearbeitet, teilweise stehen vor allem die Fragen im Vordergrund. Unterschiedlich gestaltet sich auch der Einsatz des Index als Material – von eher diskreten Formen bis zu einem zentralen Stellenwert bei jedem Treffen. Verschieden fällt auch die Teilhabe Beteiligter aus: Mal dient der Index der Beratung einer Steuergruppe, mal als Basis für einen Schulentwicklungstag mit der ganzen Schulgemeinschaft, mitunter auch als Hilfe für kooperierende Index-Teams von mehreren Kitas für ihre Vernetzung. All diese Formen der Arbeit sind im Sinne des Index, denn er ist kein geschlossenes Programm, das folgsam zu durchlaufen wäre, sondern ein offener Rahmen, der wie ein Buffet situationsgemäß genutzt werden können soll – so lange, wie inklusive Werte die Basis bilden, keine systematische Ausgrenzung stattfindet und die beschlossenen Schritte in eine inklusive Richtung gehen. Klar ist dabei, dass jede

Schule etwas Inklusives als Teil ihrer Kulturen, Strukturen und Praktiken zu bieten hat und keine am Punkt Null anfängt – bei allen Spannungen zu Strukturen und Anforderungen an Schulen, die auf Homogenisierung zielen, speziell im deutschen, vorrangig vom bipolaren Denken geprägten Bildungssystem.

## **5. Das Projekt InPrax – ein landesweites Projekt zur Unterstützung inklusiver Schulentwicklung**

Schleswig-Holstein verfügt über eine lange Entwicklung im Bereich integrativer Bildung. Aktuell weist es die bundesweit geringste Separationsquote von 3,5 Prozent (vgl. Dorrance 2010) auf, die sich aus einer relativ niedrigen Etikettierungsquote von 5,4 Prozent und einer hohen Integrationsquote von 53,8 Prozent ergibt (vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag 2011, 7, S. 14). Auch wenn es noch deutlichen Handlungsbedarf gibt, z. B. im Bereich des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung, hat Schleswig-Holstein eine beeindruckende Entwicklung hinter sich: von der höchsten Sonderschulbesuchsquote in den 1980er Jahren zu der niedrigsten Separationsquote in der Gegenwart (vgl.

Zirkmann / Pluhar 2011). So ist es heute einer der Vorreiter Deutschlands, was die Entwicklung inklusiver Bildung angeht. An die vielen Schritte der Integrations- und später der Inklusionsentwicklung schließt das Projekt InPrax – Inklusion in der Praxis an. Im August 2011 leitet das Kultusministerium ein gemeinsam mit dem IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein) getragenes Projekt als Offensive für inklusive Schulentwicklung ein. Das primäre Ziel, ein landesweites Unterstützungssystem für die Weiterentwicklung inklusiver Pädagogik sowie die Weiterentwicklung schulischer Kulturen, Strukturen und Handlungsweisen für Inklusion zur Verfügung zu stellen, soll durch die fachkundige Qualifizierung einer interessierten Gruppe von Lehrkräften als Moderatorinnen und Moderatoren erreicht werden. Zu diesem Zweck wurden 39 Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten aus allen Kreisen und kreisfreien Städten und weitere Schlüsselpersonen aus der Fortbildung und Beratung des Landes über einen Zeitraum von sechs Monaten in acht Modulen durch erfahrene Trainerinnen und Trainer der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft zu Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleitern für inklusive Schulentwicklungsprozesse qualifiziert. Die inhaltliche Ausrichtung der Qualifizierung selbst baut stark auf den breiten

Erfahrungen auf, die die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in den vergangenen Jahren in der Begleitung von Schulen und in der Ausbildung von Moderatorinnen und Moderatoren sammelte. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzen sich mit ihrer eigenen Rolle als zukünftige Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleiter auseinander, lernen, wie inklusive Organisationsentwicklung angelegt werden kann, wie die Versionen des Index für Inklusion genutzt werden können, welche Rollen die einzelnen Mitglieder einer Schule haben und wie mit deren Vielfalt sowie mit möglichen Konflikten und Widerständen gearbeitet werden kann. Neben diesen prozessorientierten Inhalten werden auch die eigene inklusive Haltung und die Etablierung von inklusiven Werten thematisiert (vgl. Brokamp 2012).

Mit dem Beginn des Schuljahrs 2012/2013 werden die qualifizierten Moderatorinnen und Moderatoren im Tandem in Schulen aktiv, die sich für eine Teilnahme am Projekt beworben haben. Dabei liegt die Zuständigkeit für einen Landkreis bzw. eine kreisfreie Stadt in der Regel bei jeweils einem Tandem, zu dem eine Lehrkraft aus der allgemeinen Schule und eine aus einem Förderzentrum gehört. Die Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleiter erhalten wöchentlich drei Abminderungsstunden und begleiten und unterstützen

in diesem zeitlichen Umfang interessierte Schulen bei ihren Aktivitäten auf dem Weg zu einer inklusiveren Pädagogik. Am Beginn des Begleitprozesses steht eine systematische Bestandsanalyse durch die Schule und die Prozessbegleiterinnen bzw. Prozessbegleiter. In Gesprächen mit Schulleitung und ggf. weiteren Mitgliedern der Schule werden konkrete Ziele diskutiert und schriftlich fixiert. So ist für alle Beteiligten deutlich, in welchem Umfang und mit welcher Zielsetzung gearbeitet werden soll. Nach einer detaillierten Maßnahmenplanung, in der konkret aufgeführt ist, wie die Ziele verwirklicht werden sollen, folgt die konkrete Umsetzung der Vorhaben. Die Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleiter stehen sowohl bei der Planung als auch Durchführung eines Gesamtprozesses oder ggf. einzelner Schritte hin zu einer inklusiveren Einrichtung zur Verfügung. Vom Projekt selbst ist im Vorweg nicht genau definiert, wie die Begleitung auszusehen hat, so dass die Schulen und ihre Prozessbegleiterinnen bzw. Prozessbegleiter Spielraum zur Gestaltung der Beziehung und des Arbeitsbündnisses haben. Die Möglichkeiten der Moderationstandems reichen von grundlegender Information der Schulen über Fragen inklusiver Schulentwicklungsprozesse und über die Moderation einzelner Planungssitzungen

bis hin zur längerfristigen Prozessbegleitung. In jedem Fall soll am Ende des Begleitungsprozesses (oder auch nach bestimmten Etappen) eine Evaluation klären, welche Ziele erreicht wurden oder woran die Schule gescheitert ist.

Als geplantes Ende des Projekts InPrax gilt bereits Juni 2013, wobei gegenwärtig auch eine Verlängerung diskutiert wird; nach der Landtagswahl im Mai 2012 erscheinen die Möglichkeiten dafür günstiger. Auf jeden Fall werden die Moderationsteam als Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleiter auf längere Sicht interessierten Schulen sowie ihren Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern zur Verfügung stehen.

Neben der generellen wissenschaftlichen Beobachtung und Begleitung des Projekts ist für das Evaluationsteam ein weiterer Aspekt von entscheidender Bedeutung. Da sich Schulentwicklung mit der Perspektive auf Inklusion in einem Spannungsfeld zwischen größeren bildungspolitischen Vorgaben und davon anscheinend losgelösten Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule befindet – hervorgerufen durch das Fehlen klarer Vorgaben (vgl. Moser 2011) –, erscheint es aussichtsreich, das Projekt InPrax in seinem Umfeld auch aus der Perspektive von Educational Governance zu betrachten (vgl. Hinz / Kruschel 2012). Es bleibt daher abzuwarten, wie das Angebot

von den Schulen angenommen wird, ob die Arbeit der Moderationsteam die gewünschten inklusiven Entwicklungen unterstützen kann und ob das Projekt einen spürbaren Effekt auf die Verankerung von Inklusion als verbindende Wertebasis im gesamten Bundesland haben wird.

## 6. Resümee

Bildungsgerechtigkeit in der Schule ist unauflöslich verbunden mit den Werten, die mit einer inklusiven Schule verwirklicht werden – nunmehr juristisch festgelegt – müssen. An einer entsprechenden Differenzfreundlichkeit des Systems Schule und also dem Abbau von Barrieren gilt es zu arbeiten. Barrieren, die als Selektionsmechanismen Bildungsungerechtigkeit befördern, drängen zu defensiv begründetem Lernen. Dies hat Effekte auf die Haltung aller Akteure, die mittels des Index für Inklusion, seiner Indikatoren und Fragen systematisch hinterfragt werden können. Viele Beispiele zeigen, wie der Weg zu größeren Möglichkeitsräumen für expansiv begründetes, inklusives Lernen und damit ein gerechteres Bildungssystem aussehen kann.

## Literatur

- Achermann, Bruno / Grossrieder, Ivo (2010): Stärkung der Inklusionskraft der allgemeinen Schule. In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg, S. 297-310
- Boban, Ines / Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität. Auch im Internet: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Boban, Ines / Hinz, Andreas (2011a): „Index für Inklusion“ – ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-175
- Boban, Ines / Hinz, Andreas (2011b): Arbeit auf der Basis des Index für Inklusion im Land Sachsen-Anhalt. In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219-225
- Boban, Ines / Hinz, Andreas (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Solzbacher, Claudia / Müller-Using, Susanne / Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, S. 68-82
- Booth, Tony (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, S. 53-73
- Booth, Tony / Ainscow, Mel (Eds.) (2000, 2002, 2011): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE (mit diversen Adaptionen in anderen Sprachen auch im Internet: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>)
- Booth, Tony / Ainscow, Mel / Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: GEW



- Braunsteiner, Maria-Luise / Germany, Stefan (2009): Wiener Neudorf – Baden und zurück? Einblicke in ein Schulentwicklungs- und Vernetzungsprojekt. In: Jerg, Jo u. a. (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung – Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-156
- Braunsteiner, Maria-Luise / Germany, Stefan (2011): Wiener Neudorf und United Nations aus dem Blickwinkel des begleitenden ForscherInnenteams – ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt „INKLUSION – Vernetzung der Bildungseinrichtungen der Gemeinde Wiener Neudorf“ In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Inklusionsforschung im Lichte der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-196
- Brodkorb, Mathias (2012): Der gemäßigte Inklusionist. Didacta H.2, S. 22-24
- Brokamp, Barbara (2011): Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden? In: Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Inklusionsforschung im Lichte der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 237-244
- Brokamp, Barbara (2012): Qualifizierte Begleitung inklusiver Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62-70
- Brugger-Paggi, Edith (2011): Projekt „Index für Inklusion“. Eine Ressource zur Entwicklung einer inklusiven Schule, eines inklusiven Kindergartens und ein Instrument zur Selbstevaluation. In Flieger, Petra / Schönwiese, Volker (Hrsg.): Inklusionsforschung im Lichte der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-230
- Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulerfolg. Weinheim/Basel: Beltz
- Dorrance, Carmen (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Haeberlin, Urs (2007): Aufbruch vom Schein zum Sein. VHN, 76, S. 253-255
- Hinz, Andreas (2000): Niemand darf in seiner Entwicklung behindert werden – von

- der integrativen zur inklusiven Pädagogik? In: Kunze, Lutz / Saßmannshausen, Uwe (Hrsg.): *Gemeinsam weiter ... 15 Jahre Integrative Schule Frankfurt*. Frankfurt: Selbstverlag, S. 69-82
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe, S. 33-52
- Hinz, Andreas / Boban, Ines / Gille, Nicola / Kirzeder, Andrea / Laufer, Katrin / Trescher, Edith (2012): *Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bericht zur Umsetzung des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung im Land Sachsen-Anhalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hinz, Andreas / Jesumann, Christine (2010): Eine Region macht sich verstärkt auf den inklusiven Weg – der Kreis Schleswig-Flensburg und die Stadt Flensburg. In:
- Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe, S. 228-238
- Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2008): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe
- Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2010): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe
- Hinz, Andreas / Kruschel, Robert (2012): Educational Governance als ‚Diagnose-Instrument‘ für die Analyse eines Projekts zur Etablierung inklusiver Entwicklungen. In: Karge, Sabine / Liebers, Katrin / Puh, Kirsten: *Diagnostik und Didaktik für heterogene Lerngruppen*. Zeitschrift für Inklusion online. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion>
- Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22. Auch im Internet: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1991a.html>

Holzcamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. Im Internet: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzcampLernfiktion.pdf>

Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus

Klemm, Klaus / Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Skript im Netz: [http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/KK\\_UPL\\_Inklusion\\_NRW\\_2011.pdf](http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Schule/Schulpolitik/KK_UPL_Inklusion_NRW_2011.pdf)

KMK (Kultusministerkonferenz) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. 10. 2011. Im Internet: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

McDonald, Vincent / Olley, Debbie (2002): *Aspiring to Inclusion. A Handbook for Councils and other Organisations*. Ipswich: Suffolk County Council

Mittler, Peter (2000): *Towards Inclusive Education*. London: Falmer

Moser, Vera (2011): Schulentwicklung und Inklusion: Steuerungspolitische Kontexte und Konzepte. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. 56, S. 361-377

MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.) (2010): *Kommunaler Index für Inklusion*. Arbeitsbuch. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Auch im Internet: [http://www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend\\_und\\_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler\\_Index/KommunenundInklusion\\_Arbeitsbuch\\_web.pdf](http://www.montag-stiftungen.com/fileadmin/Redaktion/Jugend_und_Gesellschaft/PDF/Projekte/Kommunaler_Index/KommunenundInklusion_Arbeitsbuch_web.pdf)

MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.) (2011): *Inklusion vor Ort*. Kommunaler Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge

Platte, Andrea / Brokamp, Barbara (2010): *Unterstützung inklusiver Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen: Moderation, Qualifikation und Vernetzung*. In: Hinz, Andreas / Körner, Ingrid / Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe, S. 213-227

- Poscher, Ralf / Langer, Thomas / Rux, Johannes (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Auch im Internet: [http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919\\_BRK\\_Gutachten\\_finalKorr.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKorr.pdf).
- Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Gutachten zu dem Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Skript im Netz: [http://civ-mitteldeutschland.de/cms/upload/Aktuelles\\_und\\_Termine/Inklusionsgutachten\\_Sachsen\\_Endfassung.pdf](http://civ-mitteldeutschland.de/cms/upload/Aktuelles_und_Termine/Inklusionsgutachten_Sachsen_Endfassung.pdf)
- Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Auch im Internet: [http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/Gutachten\\_Zusammenfassung\\_o.pdf](http://www.gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_o.pdf)
- Schlehuber, Elke / Molzahn, Rainer (2007): Die heiligen Kühe und die Wölfe des Wandels. Warum wir ohne kulturelle Kompetenz nicht mit Veränderungen klarkommen. Offenbach: Gabal
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (Hrsg.) (2011): Bericht zur landesweiten Umsetzung von Inklusion in der Schule. Drucksache 17/1568 vom 16. 6. 2011. Im Internet: <http://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl17/drucks/1500/drucksache-17-1568.pdf>
- UN (United Nations) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, 1419-1457. Auch im Internet: [http://www.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBI&start=//\\*\[@attr\\_id='bgbl208s1419.pdf](http://www.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//*[@attr_id='bgbl208s1419.pdf)
- VDS (2009): VDS (Verband Sonderpädagogik) (2009): Positionspapier inklusives Bildungssystem. Im Internet: [http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front\\_content.php?idcat=133&client=1&lang=1](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/con/cms/front_content.php?idcat=133&client=1&lang=1)

Wöller, Roland (2011). Förderschulen sind unverzichtbar. *Gemeinsam leben* 19, S. 122-123

Zirkmann, Eckhard / Pluhar, Christine (2011): *Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein*. In: Bertelsmann Stiftung; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Gütersloh: Bertelsmann, S. 193-203

A close-up photograph of numerous hands of various skin tones and ages reaching up and overlapping to form a central point. The hands are positioned in a way that suggests a collective effort or a supportive structure. The background is a plain, light-colored wall.

**MATHIAS LICHTENHELDT**

**GERECHTIGKEIT**

**DURCH INKLUSION???**

Bevor die Frage angetastet werden kann, sollte man sich im Vorhinein mit den beiden Begriffen Inklusion und Gerechtigkeit auseinandersetzen.

Inklusion ist ein pädagogisches Konzept, was sich im Ursprung von den Vorstellungen *Separation*, *Exklusion* und im weitestem Sinne auch von *Integration* abgrenzt! Im Zentrum des Ansatzes wird die Wertschätzung der Vielfalt der einzelnen an Bildung beteiligten Akteure und deren elementare Bedeutung für nachhaltige Lehr-Lernprozesse gesetzt. Nicht die Trennung, Ausgrenzung bzw. Wieder einbeziehung von bestimmten Schülergruppen kennzeichnet die pädagogische Denkrichtung, sondern die Vorstellung, dass alle Schüler gemeinsam besser (die Auslegungen der Bedeutung des Wortes 'besser' werden auch noch zu diskutieren sein) lernen!

Diese These und die darin enthaltenen pädagogischen Handlungsleitlinien stehen häufig noch im Widerspruch zu allgemeinen Handlungsmustern an *deutschen Schulen*. Ich klammere an dieser Stelle sogar die vielen bestehenden strukturellen Selektionsmechanismen und Differenzierungsprozesse im Bildungssystem (z. B. Gymnasium/Realschule/Hauptschule) aus – dazu gibt es genügend Literatur und Studien, die aufzeigen, dass Bildungssysteme, die ihre Schüler nicht trennen,

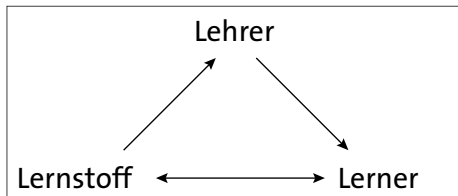
auch recht erfolgreich sind – und lege den Fokus vor allem auf eine *lerntheoretische* und *didaktische* Analyse von Schule und Unterricht. Diese Betrachtungsperspektive hat m. E. für die Thematik Bildungsgerechtigkeit einen bedeutenden Stellenwert und kommt in der Literatur zum Thema Bildungsgerechtigkeit häufig zu kurz.

Ich möchte jedoch auch noch festhalten, dass es „*die*“ Institution deutsche Schule und „*den*“ Unterrichtsstil nicht mehr gibt bzw. nie gab! Zu jeder Zeit, aber besonders auch im Zuge des PISA-Schocks und der damit einhergehenden organisationspezifischen Wandlungsprozesse, gab und gibt es bereits ein Vielzahl von 'neuen' (oder auch alten bereits eingeschlagenen reformpädagogischen) Wegen abseits der klassischen Schullogik.

Was aber heißt **klassische Schullogik**?

Wenn man aus didaktischer Perspektive auf die Lehr-Lernprozesse an Schulen blickt, so sieht man, dass die Vorstellungen vom 'klassischen didaktischen Dreieck' den Ausgangspunkt des pädagogischen Selbstverständnisses darstellen. Das didaktische Dreieck – über Jahrhunderte angewendet und institutionell verfestigt – kennzeichnet den Lehrprozess als Vermittlungshandeln des Lehrenden zwischen Stoff/Lerngegenstand und Lernenden/Schülern. Der Lehrer selektiert

aus dem Pool an Wissensgegenständen bestimmte Inhalte, bereitet sie für die Zielgruppe vor und vermittelt/unterrichtet diese dem Lernenden:



**Abb. 1:** Das klassische didaktische Dreieck – der Lehrer vermittelt zwischen Stoff und Lernenden

In diesem Schema wird deutlich, dass Schüler/Lernende im *Lehrhandeln* hauptsächlich als Adressaten von Wissen verstanden werden. Die Verantwortung für gelingende Lernprozesse wird auf die kognitiven Fähigkeiten der Schüler übertragen – sie müssen die vorgestellten Inhalte verinnerlichen und in Prüfungssituationen reproduzieren. Aus lerntheoretischer Perspektive begründen sich diese Vorstellungen vom Lernen mit dem lernpsychologischen Ansatz der operanten Konditionierung. Durch Sanktions- und Belohnungsmaßnahmen (Noten/Sitzenbleiben/guter Schulabschluss) sollen die Lernenden dazu angeregt/motiviert werden, den Lernstoff aufzunehmen. An dieser Stelle wird die soziale Legitimationsbasis der 'Institution Schule' deutlich, mit der all ihre systeminhärenten struktu-

rellen Differenzierungs-/Selektionsprozesse begründet werden:

**Prämisse 1:** Allen Schülern wird der gleiche Unterricht/Zeitaufwand zur Wissensvermittlung geboten.

**Prämisse 2:** Alle Schüler erleben die gleiche Prüfungssituation und die Prüfungsleistung ist von ,objektiven Maßstäben'<sup>1</sup> abhängig.

**Schluss:** Nur die Leistung<sup>2</sup> des Schülers ist ausschlaggebend für gelingende/misslingende Lernprozesse.

<sup>1</sup> Ich möchte an dieser Stelle auch keinen Diskurs über die Sinnhaftigkeit von Schulnoten abhalten. Dieser wird bereits umfassend in der Öffentlichkeit geführt (z. B. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/reaktionen-auf-die-neueste-pisa-auswertung-streit-um-zensuren,10810590,10069980.html>). Die später vorgebrachte Kritik an Schulnoten stützt sich auf die Holzkamp'sche Differenzierung zwischen defensiven (Lernen um Sanktionen zu vermeiden) und expansiven (nachhaltige Bildungsprozesse) Lehr-Lernprozessen.

<sup>2</sup> Der Leistungsbegriff ist leider ebenso diffus wie normativ aufgeladen. „Leistung soll sich lohnen“ das trifft auch auf die Institution Bildung zu – so die gängige Übersetzung. Der pädagogische Leistungsbegriff orientiert sich lange Zeit ausschließlich an den angeblich objektiven Schulnoten. Die Kritik an der Institution 'Note' gewinnt in Deutschland nur langsam Verbündete bei bildungspolitischen Entscheidungsträgern (nicht so wie in schwedisches Bildungssystem, wo Schüler erst ab der achten Klasse mit Noten konfrontiert werden).



Alle haben die gleiche Chance zu lernen – weshalb das ganze System legitim/gerecht ist! An dieser Stelle muss das Wort gerecht fallen, da eine so bedeutsame und finanziell aufwendige und von den Steuern getragene Institution Schule sich nur rechtfertigen kann, wenn sie vom Großteil der gesellschaftlichen Akteure anerkannt und als gerecht empfunden wird.

ABER: Die internationale Vergleichsstudie PISA zeigte, dass in Deutschland die Korrelation zwischen Bildungsabschluss und sozialer Herkunft sehr hoch ist! Wie kann das sein, wenn Schule sich ausschließlich durch das Leistungsprinzip legitimiert? An dieser Stelle zeigt die Bildungs(gerechtigkeits)forschung ihr ganzes Potential und ihre Vielfalt. Es gibt eine Vielzahl an Studien, die die Bedingungen von sozialer Herkunft und Bildungskarriere (in Schule; für Universitäten; spätere Karriere) ins Auge nehmen. Coneus/Sprietsma (2009) fanden heraus, dass der Bildungsabschluss der Eltern den Bildungsabschluss der Kinder determiniert! Nicht die institutionellen (von der Gesellschaften legitimierten und finanzierten!) Strukturen, sondern der Abschluss der Eltern determiniert die Bildungsbiographie der Kinder.

**Fazit 1: Aus der Perspektive eines Kindes, dessen Eltern keinen hohen Bildungsabschluss besitzen, klingt diese Feststellung furchtbar ungerecht! Es kann nichts – aus seiner eigenen Leistung heraus – für den Bildungsstatus seiner Eltern und doch bestimmt dieser maßgeblich die eigene Bildungsbiographie. Die Institution Schule reproduziert dementsprechend zum größten Teil die gesellschaftlichen Verhältnisse.**

Trautwein/Maaz (2010) untersuchten die Eingangsvoraussetzungen von Kindern zu Beginn des Schuleintritts und den Bildungsabschlüssen der Eltern. Sie fanden heraus, dass sich die Unterschiede in den Fähigkeiten der Kinder bereits vor Schuleintritt offenbaren. Mit den Ergebnissen wird klar, dass die Schule vorab bestehende Bildungsunterschiede nicht aufheben kann. Aus dieser Logik heraus könnte man 'die Schule' sogar vom oben genannten Vorwurf (Fazit 1) der Ungerechtigkeit (d. h., der Bildungsabschluss der Eltern bestimmt das Bildungsniveau der Schüler = Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse) freisprechen, da die leistungsbezogenen Unterschiede bereits vor *Schuleintritt* vorhanden sind! Die Schule ist also doch gerecht – da sie nur nach dem Kriterium **Leistung** bewertet – und wenn die Unterschiede bereits vor Schuleintritt deutlich sind, kann Schule das nicht kompensieren!

**Fazit 2: Schule ist aus dieser Perspektive gerecht: Zwar reproduziert sie die gesellschaftlichen Verhältnisse – das aber mit gerechten Verfahren entsprechend dem Leistungsprinzip! Was kann die Institution dafür, dass Schüler aus bildungsnahen Milieus die – nach schulischen (und damit auch bildungspolitischen) Kriterien – ‘besseren’ Schüler sind und dementsprechend mit höheren Bildungsabschlüssen belohnt werden?**

An dieser Stelle gewinnt die Frage nach dem **Verständnis von Gerechtigkeit** an Bedeutung! Wie Hopf bemerkt, ist die Debatte über Bildungsgerechtigkeit sehr diffus und unübersichtlich. Zu vielschichtig ist der Diskurs, zu viele Ebenen greifen ineinander und zu verschwommen sind die einzelnen Grenzen. Im Mittelpunkt kristallisiert aber die Diskussion um einen *individuumbezogenen Gerechtigkeitsbegriff* (Jeder Schüler hat das Recht, von der Schule nach seinen Persönlichkeitsmerkmalen unterstützt zu werden!) und einem Gerechtigkeitsbegriff, der das *Verhältnis von Individuum und Gruppe* in den Mittelpunkt stellt (Jeder Schüler aus jeder sozialen Schicht hat das Recht auf optimale Unterstützung durch das Bildungssystem!).

Diese Differenzierung findet sich in den oben dargestellten Antinomien (Fazit 1 vs. Fazit 2) wieder und man kann jetzt tiefgründig diskutieren, zu welchem

antinomischem Pol man sich mit seinen Haltungen und seinem pädagogischem Selbstverständnis eher zuordnet. Ich möchte an dieser Stelle aber noch einmal zu den lerntheoretischen Grundannahmen von Schule gelangen, die ausschlaggebend für den Leistungsbegriff sind und somit auch die Ergebnisse der beiden Studien beeinflussen.

Holzkamp beispielsweise kritisiert diesen merkwürdigen Schluss, dass aus Lehrhandlungen von Lehrern automatisch Lernhandlungen – und damit auch Leistung – von Schülern folgen müssen (das Bild vom Nürnberger Trichter versinnbildlicht die Vermittlungsdidaktik zugespitzt). Seiner Ansicht nach führen Lehrarrangements, in denen der Lehrer qua Autorität *äußere* Lerngegenstände vermittelt und diese in Prüfungssituationen (auch Stress- und Angstsituationen) vom Schüler reproduziert werden müssen, zu defensiven Lernprozessen bei Kindern (aber auch bei Erwachsenen). Defensive Lehr-Lernprozesse fördern eher flüchtige Wissensbestände und Lernen entartet zu einem Prozess der Sanktionsvermeidung.

Hier zeigen auch die neuesten Ergebnisse der Hirnforschung (Gerald Hüther), dass nachhaltige Lehr-Lernprozesse – Holzkamp würde sagen: **expansive Lehr-Lernprozesse**; umgangssprachlich: *Bildungsprozesse* – Begeisterung/Interesse beim Lerner benöti-

gen. Für Holzkamp leitet sich die Begeisterung aus einer gesteigerten Bedeutung der Inhalte für die Lerner ab – weshalb er fordert, dass der Ursprung von Lerngegenständen nicht *von Außen* an die Lerner herangetragen werden sollte, sondern dass die Lerngegenstände sich aus dem Lebensvollzug und Problemsituationen der Kinder (*von Innen*) herleiten sollten. Lernen ist für Holzkamp ein reflexiver Prozess, dessen Erfolg letztlich die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen sichert.

**An dieser Stelle werden die Kritiker laut: „Ja aber versuch das mal mit einer 10. Klasse zu machen, die können/wollen das gar nicht. Die wollen, dass ich denen was erzähle und wenn wir deren Interessen in den Mittelpunkt von Unterricht stellen, dann geht’s drunter und drüber. Und wo überhaupt bleiben die Rahmenlehrpläne, die ich durchziehen muss?“ So oder so ähnlich klingen die Vorbehalte – und diese gilt es gründlich zu verstehen.**

Solche Einwände sind ernst zu nehmen, da sie auf ein wichtiges Phänomen hinweisen. Nämlich dass die klassischen Vorstellungen von Unterricht *wirken* – und zwar auch auf unsere *innere Haltung zum Thema Lernen*. Viele Menschen können sich gar nicht vorstellen, dass Schulen existieren, in denen es keine Noten gibt und in denen sich Schüler selbständig/ freiwillig mit gewissen Themen befassen.

Und wenn Schüler bereits über Jahre einen Unterrichtsstil erfahren – der nach dem didaktischen Dreieck strukturiert ist –, dann wird dieser Stil häufig von ihnen auch weiterhin verlangt (diese Tendenz setzt sich mittlerweile an Universitäten durch, in denen es mehr Pflichtveranstaltungen als Wahlmöglichkeiten gibt). Die Suche nach konkreten **objektiven** Wissensbeständen (wie sie in Schulen vermittelt werden) zur Lösung bestimmter Problemsituationen nimmt m. E. in unserer Gesellschaft eine dominierende Rolle ein. Andere Formen des Wissens werden noch eher nachrangig gehandhabt.

Entgegen der traditionellen Zweiteilung in subjektives und objektives Wissen zeigt Davidson (2004), dass es drei Spielarten von Wissen gibt: subjektives Wissen von unseren eigenen Gedanken, intersubjektives Wissen von den Gedanken anderer Personen und objektives Wissen über die uns umgebende, nichtpersonale Welt. Schule wirkt dementsprechend mit seiner Form der Darstellung von objektivem Wissen auf den Habitus von Schülern. Andere Lehr-Lernformate, die ein subjektives Wissensmodell zugrunde legen (Holzkamp), können also auch aus der Perspektive von Schülern auf Widerstände stoßen. Ein weiterer nennenswerter Unterschied zwischen der operanten Konditionierung und der kritischen Lerntheorie von Holz-

kamp liegt m. E. in der Wahrnehmung des Naturzustandes von Kindern/Lernenden.

Im behavioristischen Verständnis (woauf sich die operante Konditionierung begründet) benötigen Menschen immer einen externen Reiz, um Lernprozesse zu initialisieren.

Gesteuertes Lernen an Schulen heißt dementsprechend, dass man die Schüler mit bestimmten Reizen konfrontiert (z. B. Sprache – Vortrag über bestimmtes Thema; Erleben – Durchführung von Experimenten; usw.) und diese sollen als Reaktion vom Schüler verinnerlicht werden.

Im subjektwissenschaftlichen Verständnis steht der individuelle Lebensvollzug von Menschen im Vordergrund. Wenn Menschen in unserer hoch technologisierten und komplexen Welt handeln, dann stoßen sie mit ihren bestehenden Handlungsmustern automatisch auf Problemsituationen, für die sie noch kein Lösungsprogramm besitzen. In einem subjektiven Reflexionsprozess (wo vortragsähnliche Formate durchaus ihre Berechtigung haben können) werden eigene Handlungsbelegungen mit anderen/verschiedenen/externen Perspektiven abgeglichen und subjektive Lösungsstrategien entstehen. Gesteuertes Lernen an Schulen heißt aus dieser Perspektive, so viele Situationen wie möglich schaffen, in denen Schüler selbstbestimmt über Lerninhalte verfügen

können (z. B. im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten).

Was folgt daraus für die oben genannten Kritiker: Holzkamps These ist, dass Lerner immer irgendetwas lernen wollen – er würde sogar noch weiter gehen: Sie können gar nicht anders als *lernen-wollen*, da sie in der Gesellschaft handlungsfähig bleiben wollen. Und die Praxis zeigt es uns doch: *Fast (den Bereich der Sonderpädagogik muss ich hier abgrenzen) jedes Kind will lesen lernen – damit es von allein ein Buch/ die Gebrauchsanweisung für das neue Playstationspiel/den Liebesbrief einer Freundin lesen kann –, will Zahlen verstehen – damit man selbstständig die Uhrzeit verstehen kann und sein Taschengeld mit dem besten Nutzen einsetzen kann!*

Der ‚deutschen‘ Schule liegt häufig noch ein Verständnis von Kindern zugrunde, das diese natürliche Neugier ab einem bestimmten Punkt ignoriert und zugunsten von standardisierten – und vor allem auf bestimmte objektive Wissensbestände ausgerichteten – Rahmenlehrplänen ersetzt (dieses ändert sich momentan zugunsten von Kompetenzmustern, die bspw. Demokratieverständnis und selbstständiges Lernen beinhalten). Diese mögen in bestimmten Zusammenhängen auch ihre sinnvolle Begründung haben (man geht davon aus, dass eine gewisse Schülerkohorte *Das und Das* wissen muss,

um in unserer Gesellschaft 'zu überleben'), aber damit wird in gewisser Hinsicht das selbstgesteuerte (auf Neugier beruhende) Lernen unterdrückt.

Die Schule (und deren noch häufigstes Lehr-Lernformat, der Frontalunterricht) ist alles andere als ein Ort für selbstgesteuerte Lernprozesse – aber danach sollen wir ein Leben lang (selbstgesteuert) lernen, uns flexibel und wandlungsfähig benehmen?! Hier offenbart sich der elementare Widerspruch in der Lernlogik der alten/klassischen Schule und modernen (Potentialfaltungs-)Gesellschaft – weshalb der Lehr-Lernprozess eine fehlgeleitete Entwicklung im frontalunterricht-dominierten Schulbetrieb genommen hat. *Inklusive Unterrichtsformate* – d. h. Lehr-Lernprozesse, die die Einzigartigkeit von Schülern als Gewinn und Ausgangsbasis sehen – können einen bedeutsamen Schritt darstellen (weitere wären bspw. die Abschaffung des bestehenden Bewertungssystems und der Differenzierung in Gymnasium, Hauptschule, Realschule usw.), um diese andere Lehr-Lernkultur mit Fokus auf selbstgesteuerte Lehr-Lernprozesse langsam als gesellschaftlichen Habitus zu etablieren. Ob und inwieweit dann Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden kann, bleibt dann zu eruieren! ABER Fakt bleibt, dass im klassischen Verständnis von Schule, Unterricht, Leistung und Leis-

tungsbewertung die Kinder aus bildungsferneren Milieus signifikant häufiger die 'Verlierer' des Bildungssystems sind. Der Status quo ist also ein nicht hinnehmbarer Zustand!

Und jetzt kommt ein ganz interessanter Punkt, der den Bogen zurück zum Thema Bildungsgerechtigkeit einleitet. Holzkamp (1996) thematisiert zum Ende eines berühmten Interviews mit Arnold den Gedanken, warum sich denn seine Vorstellungen vom Lernen (und damit auch von Schule) noch nicht auf der politischen und der Ebene der Institution Schule durchgesetzt haben. Darauf antwortet er wie folgt: „Der zentrale Grund hierfür scheint mir darin zu liegen, dass „Lernen“ auf den unterschiedlichsten Ebenen mit der Ausübung gesellschaftlicher Macht verflochten ist: Der Versuch der Durchsetzung bestimmter i. w. S. politischer, religiöser, ideologischer Vorstellungen und des damit verbundenen Weltverständnisses impliziert dem gängigen Verständnis nach mehr oder weniger eindeutig den Zugriff auf das Lernen derjenigen, von denen die zukünftige Umsetzung derartiger Vorstellungen abhängig gesehen wird, so der jüngeren Generation, aber – in Demokratien wie der unseren – auch des „Wahlvolkes“ im Allgemeinen. Daraus erklären sich die scharfen und teilweise unversöhnlichen

Auseinandersetzungen über Lern- und Erziehungsziele und die darin enthaltene Gleichsetzung von Lernen mit fremd-kontrolliertem Lernen. Aus dem damit verbundenen Vorverständnis, dass Lernen prinzipiell ohne die Lernenden planbar und reglementierbar ist (d. h. sein muss), ergibt sich m. E. die öffentliche Unfähigkeit zu der Einsicht, dass ein so organisiertes Lernen einer Behinderung produktiven und selbständigen Lernens in größtem Stile gleichkommt.“

Hier eröffnet Holzkamp eine Perspektive, die dem Diskurs über Bildungsgerechtigkeit und Verständnis von Lernen eine neue Dimension gibt – Macht. Provokant könnte man bspw. fragen, wer denn die eigentlichen ‘Verlierer’ von mehr Bildungsgerechtigkeit wären? Wenn verbesserte Bildungsgerechtigkeit damit einhergeht, dass mehr Schüler aus bildungsfernen Schichten höher qualifizierte Schulabschlüsse machen (dadurch größere Chancen bei der Studienplatzwahl; dadurch höhere Chancen in einen gutbezahlten Beruf einzusteigen), dann sind die Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern zunehmend stärker gefährdet nach ‘unten’ zu rutschen! Also genau die Kinder, deren Eltern an bildungspolitischen Entscheidungsprozessen (Veränderungsprozessen) maßgeblich beteiligt sind. Warum ist die Institution Schule eine der

stabilsten Institutionen (vgl. Helsper u. a. 1998) in Deutschland? Das alles sind sehr unangenehme Fragen, wobei die Antworten vielschichtig sind und unterschiedliche Bereiche (Bildungspolitik; Verständnis vom Lehren und Lernen; pädagogische Professionalität; Anforderungen der Wirtschaft an Absolventen etc.) anschneiden.

Pierre Bourdieu und Claude Passeron gaben bereits in den siebziger Jahren eine eigene Antwort darauf. In ihrem Text „Die Illusion der Chancengleichheit“ (1971) werden schon verschiedene Elemente der folgenden Klassentheorie Bourdieus deutlich, bei der er von einem erweiterten Kapitalbegriff ausgeht, der auch Verhaltensweisen, Haltungen oder den legitimen Geschmack, (heute würden wir vielleicht sagen *Schlüsselkompetenzen*) stärker berücksichtigt. Er sieht eine Dreiteilung der Gesellschaft in Bourgeoisie (Oben), Mittelklasse und Arbeiterklasse (Unten). Während die Arbeiterklasse im Existenzkampf eingebunden ist (Habitus der Notwendigkeit), versucht die Mittelklasse permanent nach oben zu kommen (Habitus des Aufstrebens). Die Klasse der Bourgeoisie versucht sich über Abgrenzungsmechanismen zu schützen, indem sie vorgibt, was der gesellschaftlich anerkannte Habitus der Oberklasse (Habitus des legitimen Lebensstiles) ist (vgl. dazu Bourdieu 1987).

Schule wird in diesem Zusammenhang als ein Instrument zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse wahrgenommen, da vor allem die Kinder der Bourgeoisie davon profitieren (also ganz ähnlich wie es heute die PISA-Ergebnisse für Deutschland zeigen).

Bourdieu und Passeron schlussfolgern, dass das (französische) Bildungssystem mit dem vorherrschenden Bewertungsprinzip nach 'Leistung' (Leistungsprinzip muss ja gerecht sein, da Bildungsabschlüsse/Herkunft der Eltern nicht darin einfließen) nur ein weiteres Instrument der Abgrenzung sei. Ein solches System wäre an sich gesellschaftlich nicht akzeptabel – da aber auch ein sehr kleiner Prozentsatz von Kindern im Bildungssystem *aufsteigt*, können bildungspolitische Entscheidungsträger (Menschen aus der Klasse der Bourgeoisie) ganz legitim behaupten: „Das Kind aus der Arbeiterklasse hat es doch auch geschafft! Also spielt soziale Herkunft keine Rolle und du bist für deinen Bildungsabschluss selbst verantwortlich! Das Bildungssystem ist also nach dem Prinzip der Chancengleichheit konstruiert!“ Diese *Illusion der Chancengleichheit* (weil ja nur ein geringer Teil von Kindern aus der Arbeiterschicht aufsteigt) als Vorgang zur Legitimationserhaltung und Abgrenzung der Bourgeoisie zu enttarnen, stellt den

Verdienst dieser beiden Autoren dar.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Bildungsgerechtigkeit mit dem Blickwinkel der "Inklusionsbewegung" eine interessante Facette bekommt. Es stehen dadurch nicht nur mehr die großen bildungspolitischen Strukturen (Dreigliederung; Abitur mit 12 oder 13 Jahren usw.) im Vordergrund, deren Veränderungspotential durch den Bildungsföderalismus und parteipolitisches Geplänkel oft stark gehemmt ist. Sondern durch diese Perspektive rücken tatsächlich handlungspraktische-pädagogische Überlegungen in den Fokus der Diskussion. Zwar gab es solche Veränderungstendenzen schon bei verschiedenen reformpädagogischen Bewegungen, jedoch lässt die derzeitige Situation des Bildungssystems (in Folge des PISA-Schocks und des damit einhergehenden Legitimationsproblems der ‚klassischen deutschen‘ Schule und deren Unterrichtspraxis) vielleicht stärkere Wandlungsprozesse zu, als ich es bisher erahnen kann.

## Literatur

Bourdieu, P. / Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett-Cotta

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp

[http://www.tabularasa-jena.de/artikel/artikel\\_3209/](http://www.tabularasa-jena.de/artikel/artikel_3209/) (Stand: 20.06.2012)

Davidson, Donald (2004): Subjektiv, intersubjektiv, objektiv. Suhrkamp Verlag.  
[http://www.suhrkamp.de/buecher/subjektiv\\_intersubjektiv\\_objektiv-donald\\_davidson\\_58387.html](http://www.suhrkamp.de/buecher/subjektiv_intersubjektiv_objektiv-donald_davidson_58387.html) (Stand: 20.06.2012)

<http://www.berliner-zeitung.de/archiv/reaktionen-auf-die-neueste-pisa-auswertung-streit-um-zensuren,10810590,10069980.html>(Stand: 20.06.2012)

Holzkamp, K.: Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluss. In: Arnold, R. (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Hohengehren: Schneider-Verlag

Helsper, W. / Böhme, J. / Kramer R. T. / Lingkost, A. (1998): Reproduktion und Transformation von Schulkulturen – Zur Reflexion schulkultureller Entwicklungsprozesse anhand exemplarischer Beispiele. In: Keuffer, J. / Krüger, H. H. / Reinhardt, S. / Weise, E. / Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim. S. 206-224

## Internetquellen

[http://www.suhrkamp.de/buecher/subjektiv\\_intersubjektiv\\_objektiv-donald\\_davidson\\_58387.html](http://www.suhrkamp.de/buecher/subjektiv_intersubjektiv_objektiv-donald_davidson_58387.html)(Stand: 20.06.2012)

<http://www.zeit.de/1972/07/die-illusion-der-chancengleichheit/seite-1> (Stand: 20.06.2012)







**PETRA HÜBNER, SABINE PRÜFER**

**BILDUNGSGERECHTIGKEIT**

**DURCH INDIVIDUALISIERTES**

**UND KOOPERATIVES LERNEN?**

Über Bildungsgerechtigkeit für jede Schülerin und jeden Schüler wird bereits im Unterricht entschieden. Um hier die Unterschiedlichkeit aller Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben und die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen zu vermeiden, zielt es im Unterricht auch auf ein individuelles Lernen ab. Alle Schülerinnen und Schüler sollten befähigt werden, ihre Lernbedarfe zu identifizieren, ihre Lernbedürfnisse und Interessen eigenverantwortlich zu verfolgen und über ihr Lernen zu reflektieren. Sie sollten also ihr Lernen selbst in die Hand nehmen, um ihre Lernfreude und Neugier zu erhalten bzw. auszubauen. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der Methoden, die verfügbaren Medien sowie eigene Lernstrategien für ihren Lernprozess nutzen können, werden sie voraussichtlich ihre individuellen Leistungen steigern. Welchen Beitrag individuelle Förderung und kooperatives Lernen dabei leisten können, wird anhand empirischer Befunde diskutiert. Außerdem werden Fortbildungsideen und -konzepte zum Erwerb entsprechender Kompetenzen bei Lehrkräften ausgetauscht und reflektiert.

## **Kurskonzept „Lernmethoden“ in Sachsen-Anhalt**

Auf Grund der Änderung des Schulgesetzes in Sachsen-Anhalt, was mit dem Wegfall der Förderstufe in der Sekundarschule und der Möglichkeit der Aufnahme der Schüler ab dem 5. Schuljahrgang am Gymnasium verbunden war, wurde mit dem Schuljahr 2003/2004 im Wahlpflichtbereich des Gymnasiums der Schuljahrgänge 5 und 6 eine fachunabhängige Einzelstunde zur Einübung allgemeiner Arbeitsformen und Arbeitstechniken sowie zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit eingeführt. In der Sekundarschule erfolgte dies 2004 und wurde im Schuljahr 2011/2012 konkretisiert.

Die wesentliche Aufgabe des Kurses ist es, altersgemäß Lern- und Arbeitsmethoden sowie -techniken zu trainieren und gleichzeitig Lern- und Leistungsbereitschaft, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sowie Kommunikations- und Teamfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Die erworbenen Kenntnisse über das Lernen im Schulalltag sind bewusst anzuwenden. Dies erfolgt nur im engen Zusammenhang mit der Aneignung von fachlichem Wissen und geht damit über die einzelnen Unterrichtsfächer hinaus. Wichtige Voraussetzungen für das fachliche Lernen werden dadurch

bereitgestellt. Beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen bringen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Leistungs- und Entwicklungsvoraussetzungen mit. Unter diesem Gesichtspunkt soll der Kurs allen die Möglichkeit geben, ihre individuelle Lernkompetenz schrittweise zu entwickeln und positive Lernerfahrungen zu sammeln. Die Hauptaufgabe des Kurses ist die Steigerung der Effizienz und des Erfolgs im fachlichen Lernen.

In Abhängigkeit von den ausgewählten Themen und Inhalten werden zum Beispiel folgende Ziele und Qualifikationen der Schüler angestrebt.

„Die Schülerinnen und Schüler:

- kennen verschiedene Lerntypen und wählen geeignete Techniken des individuellen und kooperativen Lernens für ihren Lerntyp aus und wenden diese an,
- können Merktechniken anforderungsbezogen anwenden,
- sind in der Lage, ihr Lernumfeld so zu gestalten, dass für sie ein effektives Lernen möglich ist,
- können ihr Hausaufgabenheft selbstständig führen und die Erledigung ihrer Hausaufgaben effektiv planen,
- sind in der Lage, geeignete Anspannungs- und Entspannungsübungen zur Steigerung der Konzentration und Wiederherstellung von Lernbereitschaft

und -ausdauer anzuwenden,

- haben ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zur eigenständigen, zielstrebigem und wirksamen Beschaffung und Nutzung von Informationen erweitert und weiterentwickelt,
- erkennen, dass erfolgreiche Gespräche an Regeln gebunden sind, und sind in der Lage, durch verbesserte Kommunikation das Klassen- und Lernklima positiv zu beeinflussen und im Unterricht besser mitzuarbeiten,
- wissen, dass im Kommunikationsverlauf Konflikte entstehen können und sind in der Lage, einfache Konfliktbearbeitungsstrategien anzuwenden.“ (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003, S.7)

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Laufe dieses Kurses eine große methodische Vielfalt erarbeiten, die sie in ihrem Schulalltag kontinuierlich erweitern.

Die nachfolgend aufgezeigten didaktischen Grundsätze und Prinzipien des Lehrens und Lernens sollen helfen, die Inhalte, Methoden und Aufgabenstellungen des Kurses „Lernmethoden“ umzusetzen sowie den Schülerinnen und Schülern das Lernen lernen zu ermöglichen. Dazu orientiert sich der Kurs an den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, knüpft an ihren Interessen an; folglich werden sie in ihrem eigenen Lernprozess als Handelnde aktiv. Zudem berücksichtigt der Kurs Probleme

der Gegenwart und Zukunft, wobei neben gesellschaftlich relevanten vor allem auch Problemstellungen der Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen. Beachtet wird auch das Prinzip der Binnendifferenzierung, was z. B. durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, durch Wiederholungen, Vertiefungen oder thematische Erweiterungen, durch individuelle Anleitungen und Hilfestellungen oder durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen zum Ausdruck kommt. Das Prinzip der Handlungsorientierung eröffnet Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit konkreten Lernsituationen und zum Lernen mit allen Sinnen. So können die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihren eigenen Lernstil zu entwickeln, die ge-

wonnenen Erkenntnisse anzuwenden und individuelle Ergebnisse zu dokumentieren. Handlungskompetenz haben sie dann erreicht, wenn sie ihr Wissen und Können in neuen Handlungszusammenhängen anwenden. Der Kurs „Lernmethoden“ ist eng mit dem Fachunterricht verbunden. Nur durch eine immanente Wiederholung und Festigung der Inhalte des Kurses sowie deren Anwendung auf fachbezogene Aufgabenstellungen ist die Entwicklung von Lernkompetenz zu sichern. (vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003, S.12 ff.)

Die einzelnen Themenbereiche und Themen sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

<p><b>Nachdenken über das Lernen</b> Mit allen Sinnen lernen – Grundsätze des Lernens Wichtige Wege zum Lernen (Lern- und Arbeitstechniken) Lernmotivation – Antriebskräfte für das Lernen</p>
<p><b>Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung</b> Gestaltung des Lernumfeldes Hausaufgaben leicht(er) gemacht Arbeitszeitplanung – Zeitmanagement Konzentration als Wechselspiel von Anspannung und Entspannung</p>
<p><b>Umgang mit Information</b> Methoden der Informationsbeschaffung und -erfassung Methoden der Informationsverarbeitung, -aufbereitung und -speicherung Methoden der Informationsweitergabe</p>
<p><b>Kommunikation und Kooperation im Unterricht</b> Grundlagen der Kommunikation Umgang mit Konflikten Kooperatives Lernen und Arbeiten im Unterricht</p>

**Tab. 1** Inhalte des Kurses (vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003, S. 16)

## Fortbildungskonzept zum Kurs „Lernmethoden“ in Sachsen-Anhalt

Das **Ziel** dieser Fortbildungsmaßnahme ist es, die Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrkräfte zu entwickeln und zu vertiefen, um die eigene Professionalität zu vervollkommen und damit die Implementierung des Kurses „Lernmethoden“ an den Sekundarschulen und Gymnasien erfolgreich umzusetzen sowie eine Qualitätsentwicklung und -sicherung zu gewährleisten.

Bei der Fachkompetenz liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung notwendiger Inhalte, um die entsprechenden Themen sinnvoll vermitteln zu können. Die Methodenkompetenz umfasst systemisches Wissen, verbunden mit der Fähigkeit, Techniken und Methoden anwenden zu können. Dabei sollen die Erweiterung des Methodenrepertoires der Lehrkräfte selbst sowie die Fähigkeit im Mittelpunkt stehen, den Schülerinnen und Schülern erfolgreich Methoden zu vermitteln. Das Ziel der Entwicklung der Sozialkompetenz umfasst die Fähigkeiten zur gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz, zur Echtheit und Offenheit, zur Konfliktlösung und Kompromissbereitschaft, die bei der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, Schülerinnen

und Schülern, Eltern und Schulleitung wesentliche Voraussetzungen sind. Bei der Entwicklung der Selbstkompetenz ist es wichtig, das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren und mit eigenen Schwächen, Misserfolgen und Konflikten umgehen zu können.

Gleichzeitig soll auch neues Wissen im Verhaltensrepertoire der Lehrkraft verankert werden. Um die dazu notwendige nachhaltige Veränderung des Verhaltens der Lehrkräfte zu erreichen, denn „die bloße Aneignung von Techniken genügt nicht, das Lernen muss in die Tiefe des Verhaltens vorstoßen“ (Seßler 2009, S.69), sollte mit den Lehrkräften in einer stabilen Gruppe über einen längeren Zeitraum gearbeitet werden. Dabei gilt es, die Lehrkräfte nicht nur für die Themen aufzuschließen und Wichtiges zu vermitteln, sondern wirkliche Trainingseffekte auszulösen. Somit wird der Transfer der Fortbildungsinhalte gesichert und gleichzeitig die Entwicklung der Professionalität der Lehrkräfte verwirklicht.

Gleichzeitig können sich wichtige Nebeneffekte ergeben. Diese betreffen die Einleitung von Veränderungsprozessen in der Organisation Schule. In dieser Fortbildungsreihe geht es zunächst vorrangig um Veränderungen des Verhaltens und der Einstellung der Einzelperson sowie ihrer Kompetenzentwicklung. Durch die Stärkung der Persönlichkeit und der Entwick-

lung des Selbstwertgefühls ist es nicht nur denkbar sondern wünschenswert, dass Veränderungsprozesse in der Schule initiiert werden. Das können zum Beispiel die Bildung von Jahrgangsteams in den Schuljahrgängen 5 und 6 oder die Durchführung von sogenannten Einführungstagen zum Thema oder die Gestaltung von Workshops für Lehrkräfte sein. Dieses ist wiederum unabdingbar, da es bei der pädagogischen Schulentwicklung einen sich gegenseitig bedingenden Systemzusammenhang zwischen Personal-, Organi-

sations- und Unterrichtsentwicklung gibt. (vgl. Rolff u. a. 1999, S.15)

Eine Orientierung an den Inhalten des Kurses „Lernmethoden“ und an den Erfahrungen der Reihenfolge der Themen im Kurs „Lernmethoden“, die u. a. im gleichnamigen Landeschulversuch gemacht wurden, ergibt die Anordnung der **Inhalte** der Fortbildungsreihe. Begonnen wird mit dem Thema „Grundlagen des Lernens“, da dieses die Basis für alle weiteren Themen darstellt.



Gestaltung des Kurses „Lernmethoden“ im Schuljahrgang 5 2,5 Fortbildungstage
Inhaltliche Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachdenken über das Lernen (Hirnbioologische Grundlagen des Lernens, Hinführung zum Thema)</li> <li>- Mit allen Sinnen lernen (Grundsätze des Lernens, Lerntypen, Lerntipps für die Lerntypen, mehrkanaliges Lernen, Lerninhalte nachhaltig im Langzeitgedächtnis verankern, Umsetzung des Themas im Kurs)</li> <li>- Wichtige Wege zum Lernen (Lern- und Arbeitstechniken, Mind Map; Lernkartei, Lernplakat)</li> </ul>
Gestaltung des Kurses „Lernmethoden“ im Schuljahrgang 5 2,5 Fortbildungstage
Inhaltliche Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hausaufgaben leicht(er) gemacht (Bedeutung, Grundsätze der Hausaufgabenerledigung)</li> <li>- Gestaltung des Lernumfeldes (Arbeitsplatz, Störungen am Arbeitsplatz)</li> <li>- Arbeitszeitplanung – Zeitmanagement (Vorbereitung auf Klassenarbeiten, Verhalten während der schriftlichen Arbeiten und deren Auswertung)</li> </ul>
Gestaltung des Kurses „Lernmethoden“ im Schuljahrgang 5 Tagesveranstaltung
Inhaltliche Schwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Portfolio</li> <li>- Gestaltung der Einführungstage für das kommende Schuljahr</li> </ul>

**Tab. 2 Inhaltliche Übersicht zur Fortbildungsreihe – 1. Fortbildungsjahr**

Gestaltung des Kurses „Lernmethoden“ im Schuljahrgang 6 2,5 Fortbildungstage
<p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeitszeitplanung – Zeitmanagement (Tagesablauf, Planung längerfristiger Aufgaben, Zeitplanung, Zeitdiebe)</li> <li>- Umgang mit Konflikten</li> <li>- Wie ist unser Klassenklima? (Methode der Rollenspiele)</li> <li>- Welche Rolle spielen Gefühle beim Umgang miteinander? (Gefühle benennen, erkennen, darstellen, Gefühle in Alltagssituationen, Umgang mit Wut)</li> <li>- Was meinen wir, wenn wir von einem Konflikt sprechen und wie analysieren wir diesen? (Konflikt; Spinnwebanalyse, Konflikthaltungen, Konfliktlösungen)</li> <li>- Welche Strategie kann ich zur Lösung eines Konfliktes anwenden? (Aktives Zuhören, Ich-Botschaften)</li> </ul>
Gestaltung des Kurses „Lernmethoden“ im Schuljahrgang 6 2,5 Fortbildungstage
<p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen der Kommunikation</li> <li>- Was ist Kommunikation und wie funktioniert sie? (Kommunikationsformen, Ausdruckselemente, einfaches Kommunikationsmodell)</li> <li>- Wird meine Nachricht immer verstanden? (Gesprächsregeln, Aktives Zuhören, Nachfragen)</li> <li>- Umgang mit Konflikten</li> <li>- Wie wollen wir unser Klassenklima in Zukunft besser gestalten? (Klassenregeln, Streit-schlichtung in der Schule)</li> <li>- Lernmotivation</li> <li>- Warum tue ich etwas? (innere und äußere Antriebskräfte)</li> <li>- Welche Motive bestimmen mein Lernverhalten? (Motive, Motivation, individuelle Lern-motive)</li> <li>- Welche Lernziele habe ich? (Ziele als Lernmotive, Grundsätze der Formulierung von Zielen)</li> <li>- Wie gehe ich mit Lernerfolgen oder Misserfolgen um? (Teufelskreis, Erfolgsleiter, Motiva-tionshilfen)</li> </ul>
Gestaltung des Kurses „Lernmethoden“ im Schuljahrgang 6 Tagesveranstaltung
<p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Portfolio</li> <li>- Gestaltung der Einführungsstage für das kommende Schuljahr</li> </ul>

**Tab. 3 Inhaltliche Übersicht zur Fortbildungsreihe – 2. Fortbildungsjahr**

Umgang mit Informationen (Angebot für Schuljahrgang 7) 2,5 Fortbildungstage
<p>Inhaltliche Schwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationsbeschaffung und -erfassung (Nutzung von Informationsquellen, Arbeit mit Nachschlagewerken, erfolgreich Recherchieren, Übungen zur Förderung des Lesetempos)</li> <li>- Informationsverarbeitung, -aufbereitung und -speicherung (5-Schritt-Lesemethode, Beiträge im Hefter gestalten, Informationen zusammenfassen, Sachverhalte anschaulich darstellen)</li> <li>- Informationsweitergabe (Gestaltung eines Referates, Stichwortzettel)</li> </ul>
Abschlusskurs 2,5 Fortbildungstage
<p>Präsentation von Praxisbeispielen Gespräche zum Portfolio; Einschätzung zur Kompetenzentwicklung Evaluation der Gesamtmaßnahme</p>

**Tab. 4 Inhaltliche Übersicht zur Fortbildungsreihe – 3. Fortbildungsjahr**

Innerhalb der Fortbildungsmaßnahme werden wesentliche **Grundsätze** in den einzelnen Veranstaltungen prinzipiell umgesetzt. Dabei handelt es sich insbesondere um folgende Grundsätze:

Die Fortbildungsreihe findet mit einem *festen Teilnehmerkreis* statt, wobei jeweils zwei Lehrkräfte aus einer Schule wünschenswert sind. Damit kann gewährleistet werden, dass die Lehrkräfte sich in der Zeit zwischen den Veranstaltungen gegenseitig unterstützen, kooperieren und stärken. Wesentlicher Bestandteil in den einzelnen Veranstaltungen ist eine Zielsetzung bzw. das Festlegen/Vereinbaren von bestimmten Vorhaben. Dabei steht vor allem das *Setzen eigener Ziele* im Vordergrund. Diese werden schriftlich festgehalten, um die Verbindlichkeit zu erhöhen. Im Verlauf der Fortbildungsreihe wird diese Zielsetzung zunächst mit einem Partner des Vertrauens, später auch in einer Kleingruppe kommuniziert. Darauf wird im folgenden Kurs Bezug genommen werden und die Lehrkräfte erhalten bei der Vorstellung der Umsetzung ihrer Ziele ein entsprechendes Feedback. Dieser Lernprozess kann durch das Anlegen und *Führen eines Lerntagebuches* transparent gemacht werden und die Lehrkraft unterstützen. Mit den Lehrkräften wird vereinbart, dass sie die erarbeiteten *Materialien im eigenen Kursunterricht ausprobieren,*

*Methoden auf andere Inhalte anwenden oder neue Arbeitsmaterialien entwickeln.* Die Vorstellung dieser „Hausaufgaben/ Praxisaufgaben“ oder auch einzelne Unterrichtssequenzen werden ebenfalls in den Veranstaltungen aufgegriffen. Die Präsentation kann während des gesamten Zeitraumes der Fortbildung eingebracht werden. In dieser Präsentation können Entwicklungsprozesse bezüglich der Kompetenzen der Lehrkräfte nachvollzogen werden und es erfolgt damit auch eine aktive Einbeziehung in die Gestaltung der Veranstaltungen.

Wie in der inhaltlichen Übersicht der einzelnen Veranstaltungen erkennbar ist, resultiert die Einteilung des Gesamtinhaltes entsprechend der Themen aus der Planungsgrundlage des Kurses „Lernmethoden“ (vgl. Tab. 1). Dabei erfolgt eine Konzentration auf ausgewählte Themen und Schwerpunkte, die meist logisch aufeinander aufbauen. Eine inhaltliche Überfrachtung wird zugunsten der Aktivitäten der Lehrkräfte und des Sammelns eigener Erfahrungen vermieden. Deshalb wird die Agenda ohne Zeitangaben visualisiert und kann somit dem *individuellen Lern-tempo* angepasst werden. Eine Flexibilität auf kurzfristige Bedürfnisse ist gegeben und es entsteht kein Druck durch exakte Zeitangaben. Inhalte, die eventuell nicht geschafft werden, können in die nächste

Veranstaltung verlagert werden. Der *Einsatz von verschiedenen Methoden* ist ebenfalls ein wesentlicher Grundsatz der Gestaltung. Dabei sollen diese stets die Erarbeitung der Inhalte unterstützen und die Selbsttätigkeit der Lehrkräfte gewährleisten. Nach Einsatz einer Methode wird grundsätzlich über die Methode auf der Metaebene reflektiert. Die Vorgehensweise bleibt dabei gleich, um einen gewissen Trainingseffekt und eine Routine zu erreichen. Es erfolgt zunächst eine Reflexion, um diese Fähigkeit der Lehrkräfte zu entwickeln sowie zu vertiefen. Gleichzeitig sollen die Lehrkräfte für diese Phase sensibilisiert werden, um auch mit ihren Schülerinnen und Schülern diese bewusst zu gestalten und somit die Fähigkeit, über das eigene Lernen nachzudenken, zu entwickeln.

Der Ablauf der jeweiligen Methode wird dann gemeinsam zusammengefasst und Ziele sowie Kompetenzen, welche bei den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden können, benannt. Zum Schluss werden Einsatzmöglichkeiten der Methode zusammengetragen, sodass jede Lehrkraft Anwendungsmöglichkeiten für den Fachunterricht verfügbar hat. Mit dem handlungsorientierten und kooperativen Arbeiten werden vorteilhafte Bedingungen für eine tatsächliche Aufnahme der Fortbildungsinhalte gesichert.

Es erfolgt hier ein an der Praxis orientiertes Arbeiten. In den einzelnen Veranstaltungen wird stets ermöglicht, bestimmtes Material herzustellen, was die Lehrkräfte gleich im Kursunterricht einsetzen können. Dabei kann es sich zum Beispiel um Unterrichtsmaterialien, Übungen, Fallbeispiele oder Lernplakate handeln.

*Individuelle Lernprozesse* werden innerhalb der Fortbildung verstärkt ermöglicht, indem bestimmte Sequenzen einen *Trainingscharakter* erhalten. In Sequenzen, in denen zum Beispiel Methoden wiederholt, Übungen oder warming ups durchgeführt, Reflexionsphasen oder Feedbacks gestaltet werden, besteht die Möglichkeit, dass die Lehrkräfte die „Referentenrolle“ übernehmen und diese Abschnitte in Kleingruppen oder im Plenum durchführen. Dadurch kann eine Sicherheit im Verlauf der Methode, in einem bestimmten Verhalten oder bezüglich klarer Instruktionen im geschützten Raum trainiert werden. Von den anderen Lehrkräften wird ein Feedback formuliert, was sich für den weiteren Lernprozess günstig auswirkt.

In den Mehrtagesveranstaltungen ist es wichtig, Phasen einzubauen, in denen die Lehrkräfte Gelegenheit haben, sich „zu sammeln“. Diese Zeit können sie nutzen, um zum Beispiel in der Literatur zu stöbern, ergänzende Notizen zu machen, eigene Ideen oder Erkenntnisse aufzu-

schreiben oder Fragen und Unklarheiten zu notieren und zu klären. Dieses Innehalten ist für das Lernklima förderlich und dient auch einer gewissen Entlastung.

Wichtig ist, dass in jeder Veranstaltung eine bestimmte Zeit für den Erfahrungsaustausch eingeplant wird. Dabei sind die Themen zunehmend komplexer.

Auch zwischendurch wird dieses durch sogenannte Murmelrunden realisiert.

Vor allem zu Beginn einer Mehrtagesveranstaltung ist der Erfahrungsaustausch besonders wichtig. Jeder möchte seine Erfolgserlebnisse berichten. Bedeutsam ist die Berücksichtigung von Wiederholungsphasen, um Inhalte, Methoden, Erfahrungen oder Umsetzungsmöglichkeiten zu festigen.

## Transferprozesse in der Schule

Die Transferprozesse sind in folgenden drei Ebenen möglich:

### 1. PERSÖNLICHE EBENE

Die eigene Kompetenzentwicklung wird in einem Entwicklungsportfolio/Methodenordner dokumentiert, was im Laufe der Fortbildungsreihe erstellt wird.

Ziel dieses Entwicklungsportfolios innerhalb der Fortbildungsmaßnahme ist es ne-

ben dem Sichtbarmachen der Entwicklung eine Selbsteinschätzung zu ermöglichen, die für andere nachvollziehbar ist. Dabei wird die Reflexionsfähigkeit in den Mittelpunkt gestellt und gleichzeitig weiterentwickelt. Das Portfolio gibt der Lehrkraft die Möglichkeit, verschiedene Wirkungsbereiche darzustellen und bestimmte Fähigkeiten nachzuweisen. Es können Arbeitsproben, Materialien und Schülerarbeiten gesammelt werden, mit denen die einzelne Lehrkraft ihren Zuwachs an fachlichem Wissen, Kompetenz und Methoden deutlich machen kann. Dieses Instrument stellt eine neue Herausforderung für die Lehrkräfte dar.

### 2. EBENE DES KURSES „LERNMETHODEN“

Dieser Teil der Präsentation dient der Darstellung der Umsetzung des Gelernten im Kurs „Lernmethoden“ selbst und der Verdeutlichung des Transfers der Fortbildungsinhalte. Die Lehrkraft kann eine Sequenz, Situation, Methode oder den Einsatz eines Materials vorstellen und dabei ihre veränderte Handlungskompetenz sichtbar machen. Dazu ist eine Einordnung der Präsentation in den Kurs sowie die Darstellung der Grundsätze und Zusammenhänge sinnvoll, sodass der mögliche Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler beschrieben werden kann.

### 3. EBENE DER SCHULE

Die Lehrkräfte initiieren im Laufe der Fortbildungsreihe auch außerhalb des Kurses Maßnahmen zur Implementierung des Kurses „Lernmethoden“ sowie zur Schulentwicklung insgesamt. Innerhalb eines Erfahrungsberichtes informieren sich die Lehrkräfte gegenseitig. Diese Maßnahmen können zum Beispiel die Durchführung einer thematischen Dienstberatung, einer Steuergruppensitzung oder eines Workshops mit Kollegen sein. Aber auch die Gestaltung von Einführungstagen und Projekttagen zum Thema, einer thematischen Elternversammlung oder eines Tages der Offenen Tür sind in diesem Zusammenhang möglich.

Seßler, Helmut (2009): Wie Weiterbildung nachweisbar und messbar zur Erreichung der Unternehmerziele beiträgt. In: Etzel, Gerhard: Besser mit Weiterbildung (S.69-79). Norderstedt

Rolff, Hans-Günter / Buhren, Claus G. / Lindau-Bank, Detlev / Müller, Sabine (1999): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (S. 11-40). Weinheim

## Literatur

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2003):

Rahmenrichtlinien Gymnasium. Kurs „Lernmethoden“ Schuljahrgänge 5/6. Magdeburg

Landesinstitut für Lehrerfortbildung,

Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2006):

Entwicklung von Lernkompetenz im Kurs „Lernmethoden“. Eine didaktisch-methodische Handreichung. Halle



**SYLVIA RUGE**

**BILDUNGSGERECHTIGKEIT –**

**SCHULENTWICKLUNG**

**IN PARTNERSCHAFT**



In Sachsen-Anhalt unterstützt und begleitet die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) Schulen, Lehrkräfte und ihre Partner auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen.

Wenn Grundwerte wie Bildungsgerechtigkeit in Deutschland nicht nur als Herausforderung z. B. für Schulentwicklung postuliert, sondern im konkreten Schulalltag tatsächlich haltungsbildend und handlungsleitend werden sollen, müssen sie greifbar, erreichbar und attraktiv sein für pädagogische Akteure, Schulentwickler, -planer und Entscheider.

Damit die Akteure einen solch hohen Anspruch schrittweise realisieren und leben können, brauchen sie Handlungsmut, fachliche Orientierung und Partner innerhalb und außerhalb des Schulsystems. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung arbeitet partnerschaftlich gemeinsam mit den Beteiligten, Pädagogen, Verwaltungen, Wissenschaftlern und Eltern daran, Offenheit und Bereitschaft zu fördern und begleitet notwendige Veränderungen und Verbesserungen im Bildungssystem zum Wohl aller Kinder. Sie nutzt ihre zivilgesellschaftliche Rolle, um Problemlösungsprozesse sachorientiert zu moderieren und Gräben zwischen Zuständigkeiten und Institutionen zu überbrücken.

## Stärkeorientierung als pädagogische Grundhaltung entwickeln

### VERÄNDERUNG DER LEHRERROLLE BEGLEITEN

In der langjährigen Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern orientieren sich die Angebote stets eng an den täglichen Herausforderungen, Sorgen und Nöten, aber auch an den Erfolgserlebnissen und dem Engagement der Praktiker. So entwickelt sich ein spezifisches Bild von den mit der Zeit und den gesellschaftlichen Anforderungen wachsenden didaktischen und pädagogischen Veränderungsprozessen an Schule.

**„Es ist immer wieder erstaunlich, was Schüler fähig sind zu leisten, wenn sie sich selber organisieren dürfen, z. B. durch die verschiedenen Möglichkeiten des freien Unterrichts. Da stehen wir Fachlehrer manchmal mit offenem Mund da und müssen selber erst mal recherchieren. Wir merken auch, dass die Schüler, wenn sie die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen, einfach mehr Lust haben zu arbeiten.“<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Dieses und die nachfolgenden Zitate entstammen einem Interview mit Ute Moritz im Jahr 2013, Lehrerin an der Ganztagschule Johannes Gutenberg Sekundarschule Wolmirstedt, <http://www.jgsschule.de/sek> (Stand: August 2013)

Zunehmend fühlen sich vor allem die Lehrerinnen und Lehrer mit langjähriger Berufserfahrung nicht mehr ausreichend qualifiziert, um allen Herausforderungen ihres Berufs zu begegnen. Das Berufsbild des Lehrers umfasst heute mehr als den Wissensvermittler vergangener Jahrzehnte.

**„Heute ist es einfach so, dass Wissen immer wieder auf dem Prüfstand steht. Die schnellen Veränderungen in der Welt zeigen, dass man sich ganz schnell flexibel einstellen muss auf Neues in der Welt. Das Internet ist für die Schüler das Arbeitsmittel schlechthin und das stellt manchen Lehrer in seiner Rolle in den Schatten, weil die Schüler sagen: ‚Wenn wir Lust haben zum Lernen, gucken wir ins Internet!‘. Das sind einige der Gründe, warum nicht mehr die Wissensvermittlung das Tagesgeschäft eines Lehrers sein kann, sondern das Methoden- und das Kompetenztraining. Kompetenzen kann man nicht unterrichten und auch nicht lehren, sondern muss man trainieren (dürfen). Dazu braucht man Raum und Zeit. So hat sich auch der Unterricht verändert und der Lehrer ist jetzt nicht mehr der Allwissende, der das Wissen an Schüler weitergibt, sondern derjenige, der den Schülern zeigen muss oder sie hinterfragen lässt, ob das, was z. B. im Internet steht, richtig ist.“**

Ausgehend von einer sich ändernden Rolle der Lehrkräfte im schulischen Kontext und

den komplexen Herausforderungen, die Veränderungsprozesse sowohl persönlich als auch für Organisationen wie Schulen mit sich bringen, ist eine langfristige Zielerorientierung notwendig. Entwicklungsziele geben Veränderungen eine klare Richtung und wirken dann besonders orientierend und fördernd, wenn sie im Dialog der Beteiligten entstehen. Dabei ist die Begleitung und Beratung durch externe Partner von großem Vorteil.

Der ständige Austausch mit den Praktikern vor Ort spielt bei der Konzipierung von Fortbildungsangeboten eine wesentliche Rolle. Welche Erfahrungen sammeln Lehrkräfte an ihren Schulen mit Methoden des selbstorganisierten Lernens? Wie setzen sie Veränderungen an ihrer Schule um? Wie beziehen sie Schüler, Eltern und Kollegen mit ihren Wünschen und Sorgen in die Gestaltung von Schule ein?

**„Das ist ein Veränderungsprozess, der erst mal bei jedem Lehrer selber stattfinden muss. Das muss man auch wollen, das ist kein Selbstläufer. Immer die Fäden in der Hand zu halten und dann plötzlich zu sagen ‚Ich gebe euch jetzt die Fäden. Ihr macht jetzt was daraus und ich begleite euch, ihr habt in mir immer einen Ansprechpartner.‘ – Da ist auch Angst dabei, dass die Schüler vielleicht gar nicht auf einen zukommen und fragen. Dann wäre man plötzlich übrig.“**

Lehrkräfte, die als Wissensvermittler ausgebildet wurden und dies seit Jahren praktizieren und in der öffentlichen Diskussion kritisch beäugt werden, können nicht von heute auf morgen und im laufenden Betrieb eine völlig neue Lehrerrolle einnehmen. Sie brauchen eine pädagogische Haltung, die an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ansetzt, sie ernstnimmt und das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkung auf das Lernen und die Entwicklung der Schüler reflektiert. Das ist notwendigerweise ein ständiger Prozess, der weniger durch allgemeingültige Definitionen einer Lehrerrolle, sondern durch die stete Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und beruflichen Wirkfähigkeit gekennzeichnet ist.

Wir beobachten bei vielen Kolleginnen und Kollegen aus Schulen in Sachsen-Anhalt, dass der Wille, sich auf diesen Prozess einzulassen, dann wächst und erstarkt, wenn aus Skepsis, z. B. über neue Herangehensweisen, Neugierde wird. Ein bewährtes Format, diese Neugier zu wecken, sind Fachexkursionen, die an Schulen mit herausragender Praxis deutschlandweit organisiert werden. Über die Möglichkeit der Hospitation werden pädagogisches Handeln und die Beziehungen von Lernenden und Lehrenden in individuellen und selbstorganisierten Unterrichtssituationen direkt erfahrbar. „Vor-Bilder“ können haltungs- und hand-

lungsleitend wirken. Lehrkräfte erleben mit Erstaunen und Begeisterung, was in deutschen Schulen alles möglich ist. Ebenso wie Schülerinnen und Schüler lebensnah lernen möchten, nehmen auch Lehrkräfte fachliche Impulse am besten aus der Praxis und von Kolleginnen und Kollegen an, die unter ähnlichen Ausgangsbedingungen arbeiten. Diesem Ansatz folgend werden die Fortbildungen daran ausgerichtet, Lehrkräften den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu ermöglichen und über Trainingseinheiten ihre Rolle eigenständig zu verändern, zu erproben, zu reflektieren und sich kontinuierlich selbst weiterzuentwickeln.

**„Ich glaube, es ist ein viel besseres Lehrer-Schüler-Verhältnis, weil die Schüler merken, dass man ihnen etwas zutraut und dass man ihnen Zeit und Raum gibt, eigene Lernwege zu finden. Und nicht nach dem Schema ‚alle lernen das Gleiche, im gleichen Zeitraum, im gleichen Rhythmus, mit der gleichen Methode‘. Das wissen die Schüler zu schätzen. Die, die sonst überfordert waren, haben jetzt die Möglichkeit, nach ihren Möglichkeiten zu arbeiten. Die, die unterfordert waren, haben natürlich ganz andere Möglichkeiten, ihren eigenen Horizont zu erweitern, weil sie es können und dürfen und nicht warten müssen, bis der Lehrer ihnen das nächste Futter vorgibt. Ich als Lehrerin profitiere davon, weil ich mich auf den Unterricht freue, weil ich nicht mehr Alleinunterhalter bin, sondern wir uns alle gegenseitig unterhalten.“**

Die von der DKJS organisierten Fachexkursionen zeigen positive Wirkungen. In den Schuljahren 2011/2012 und 2012/2013 wurden jeweils vier Fachexkursionen an Schulen aller Schulformen durchgeführt. Die 10 bis 20 teilnehmenden Lehrkräfte sind an Schulen gereist, welche ihre gute Praxis in Bereichen wie individuelle Förderung und Lernzeiten, Teamstrukturen, Elternarbeit und Schülerpartizipation gezeigt und erklärt haben. Die Lehrkräfte erhielten Einblicke darüber, wie sie bestimmte Lernstrategien und Handlungsmethoden mit ihren Kollegen, den Eltern und den Schülern entwickeln können. Sie erhielten Impulse, ihr eigenes Repertoire zu erweitern und den Schultag handlungsorientierter zu gestalten. Gleichzeitig wurde der systemische Blick für die eigene Schulentwicklung geöffnet und erweitert. Im Jahr 2013 haben die teilnehmenden Lehrkräfte der Fachexkursionen der letzten zwei Jahre sich bei einem „Kaminabend“ getroffen. An dem Abend haben sie gemeinsam reflektiert und sich über bereits umgesetzte Maßnahmen ausgetauscht, z. B. das Klassenraumprinzip, das Tischgruppenmodell und der Umbau des Lehrerzimmers. Sie erörterten untereinander auch künftige Pläne ihrer Schulen, z. B. die Einführung individueller Lernzeiten, die Organisation von Jahrgangsteams, Projektunterricht und Veränderungen in der Arbeit mit Lernvereinbarungen.

**„Mein Steckenpferd war die Lernwerkstatt. Wenn 28 Schüler in der Lernwerkstatt sind, dann machen alle etwas völlig unterschiedliches, aber immer mit dem gleichen Ziel, ein Produkt in einem festgelegten Rahmen herzustellen. Hier können wirklich viele Fähigkeiten ausprobiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können viel experimentieren. Also, wenn ich als Schüler etwas allein durch das Lesen von Sachtexten nicht verstehe, kann ich es ausprobieren. Ich kann etwas herstellen, um daran die Funktionsweise zu erklären, und das bleibt dann bei mir hängen. Ein anderer Schüler erschließt sich Wissen einfach durch Lesen, der merkt sich das so. Aber dann guckt der schon wieder bei dem, der etwas gebaut hat. Wenn man etwas präsentiert, dann darf der Andere fragen. Es wird kommunikativ gelernt. Und das ist das, was ich besonders toll finde. Schüler haben die Möglichkeiten, Fähigkeiten zu erwerben – in jeglicher Hinsicht.“**

Zahlreiche Fortbildungen in verschiedenen Lern- und Arbeitsformen fördern und begleiten die Entwicklung einer neuen Lehrerrolle. Die Lehrkräfte erfahren, wie sie an Schule unterschiedliche Rahmen für das Trainieren von Kompetenzen gestalten können, ob in Lernwerkstatt, Projektunterricht, Teamarbeit oder anderen Formaten. Dabei lernen sie selbstorganisiert und im steten Austausch voneinander. Die Fortbildungen bieten kein vorgefertigtes

Format oder Geheimrezept. Anhand von fachlichen Impulsen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und praxiserprobten Methoden und Instrumenten werden Kompetenzen immer gemeinsam mit den Fortbildungsteilnehmern entwickelt und trainiert. Anspruch der Fortbildungen ist es, den Veränderungsprozess zu begleiten und gemeinsam mit den Praktikern vor Ort zu gestalten. Deshalb werden sie vor allem im Rahmen der **Ganztagschulentwicklung** als Fortbildungsreihen über einen längeren Zeitraum und für ganze Schulteams angeboten und nachgefragt. So haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, in gleichbesetzten Runden mit den Kollegen der eigenen Schule und mit Teams anderer Schulen ihre Arbeitsansätze vorzustellen, fachlich zu diskutieren und weiterzuentwickeln. In den Fortbildungsreihen nimmt die Arbeit in einer vertrauten Runde herausragende Bedeutung ein. Fehlt eine vertrauensvolle Lern- und Entwicklungsatmosphäre, fällt es den teilnehmenden Lehrkräften schwer, ihre Arbeit ehrlich und ohne Scheu zu reflektieren und sich dadurch wirklich für Veränderungen zu öffnen.

Die Veränderung der Rolle von Lehrpersonen im schulischen Kontext ist reizvoll, aber nicht konfliktfrei und für Akteure der Lehrerfortbildung höchst relevant. Durch die Möglichkeit, unter anderen Vorzei-

chen mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, eröffnen sich neue Potenziale der beruflichen Selbstwirksamkeitserfahrung – nicht selten zur Überraschung der Lehrerinnen und Lehrer, die neugierig geworden sind und sich auf den Weg gemacht haben.

### **IM TEAM HERAUSFORDERUNGEN BEWÄLTIGEN**

Die Entwicklung von Ganztagschulen und die begleitenden Studien und Diskussionen gaben einen neuen Anstoß, in den Blick zu nehmen, was und wen Kinder für ihre persönliche, soziale und fachliche Entwicklung und zum Lernen brauchen. Schulen, die sich als Ganztagschulen neu aufstellen, setzen sich sehr intensiv damit auseinander, was eine gute, jedes Kind individuell fördernde Schule kennzeichnet. Die bildungspolitische Entscheidung, Bildungsgerechtigkeit durch den Ausbau von Ganztagschulen zu fördern, hat die Chancen für Kinder und Jugendliche enorm vergrößert, denn individuelles Lernen benötigt Zeit und Raum ebenso wie eine vielseitige pädagogische Unterstützung. Besonders gebundene Ganztagschulen bieten Pädagogen die Chance, effiziente Teamstrukturen zu schaffen und ihre Arbeit fächerübergreifend zu vernetzen. So können sie Zeit gewinnen, um lebensweltorientierte und attraktive Lernanlässe

zu schaffen und damit ganz bewusst formales Lernen mit non-formalem und informellem Lernen zu verbinden. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsräume im inner- aber vor allem im außerschulischen Raum bezieht neue Professionen (Sozialpädagogen, Künstler, Wissenschaftler, Unternehmer) und vor allem auch Eltern ein. An Ganztagschulen verändern Pädagogen ihre eigene Aufgabenkultur, um verstärkt Schüler zu motivieren und schrittweise zu befähigen, Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen. Gute und herausragende Schulen (z. B. die Preisträger des deutschen Schulpreises) berichten, dass sie sich bewusst Zeit zur Reflexion von individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen ihrer Schülerinnen und Schüler nehmen. So steigt sichtbar die Erfolgsquote einzelner Schülerinnen und Schüler – jedes Kind oder jeder Jugendliche wird als Persönlichkeit wahrgenommen – und gleichzeitig die Zufriedenheit und der berufliche Erfolg der Lehrkräfte.

Beispielhaft ist das an der Ganztagschule „Johannes Gutenberg“ in Wolmirstedt zu erleben, die seit vielen Jahren mit herausragenden Ergebnissen und ohne „Schulversagen“ arbeitet. Auch in weiteren Ganztagssekundarschulen, z. B. der „Ökowschule“ in Weißenfels, der „Wartburgschule“ in Niederdodeleben, der Schule

„An der Elbe“ in Parey oder „Jessen Nord“, wird eine hohe pädagogische Qualität auch in kontinuierlich guten Quoten der Schulabgänger (0-3 Prozent Schulversagen) über mehrere Jahre (2010 – 2012) sichtbar.

Lehrkräfte haben großes Interesse an fachlicher Fortbildung, sei es, um den Unterricht wirksamer zu gestalten oder auch um den verschiedenen Herausforderungen schulischer Veränderungsprozesse – Stichwort Inklusion – gewachsen zu sein. Um die Impulse aus Fortbildungen in Entwicklungsziele umzuleiten und gemeinsam mit der Schulleitung, Lehrkräften und weiteren Partnern an den Einzelschulen zu verankern, ist es wichtig, gemeinsam an der jeweiligen Schulstruktur zu arbeiten. Fortbildungsformate zur Begleitung von Veränderungsprozessen sind die Steuerung von themenspezifischen Netzwerken und Impulse zur Entwicklung von schulinternen Teamstrukturen. In Sachsen-Anhalt vernetzen sich derzeit sechs Ganztagschulen im Rahmen des Fortbildungsmodells „Abgucken erwünscht! Referenzschulen für kollegiales Lernen“ intensiv miteinander. Anhand der Reflexion im Netzwerk entwickeln die Schulteams der Referenzschulen Fortbildungen für andere Schulen. Dabei bereiten sie im Netzwerk ihre Stärken und ihr Erfahrungswissen anhand ihrer eigenen Entwicklung und des

konkreten Lernweges ihrer Schule für den Transfer an andere Schulen auf. Wichtiger Bestandteil ist das kollegiale Lernen untereinander, davon profitieren die Fortbildungsteilnehmer ebenso wie die Teams der Referenzschulen. Ein wichtiger Impuls dieser Fortbildungen ist beispielsweise die Organisation schulischer Arbeitsstrukturen in Jahrgangsteams. Diese fördern das Lernen und Lehren im Team und bieten eine effiziente und den Kollegien Sicherheit gebende Grundlage zur Umsetzung von Impulsen zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur.

### **ATTRAKTIVE LERNANLÄSSE SCHAFFEN**

Neben den Inhalten aus Rahmenlehrplänen brauchen Kinder und Jugendliche Anlässe, um selbstorganisiert und an ihren Interessen orientiert zu lernen, sich zu entwickeln und die eigenen Stärken zu entdecken. Innovation an Schule kann neben konkreten Impulsen zur Unterrichtsentwicklung oder der Prozessbegleitung auch über die gemeinsame Arbeit mit außerunterrichtlichen didaktischen Modellen gefördert werden. Eine mittlerweile an 104 Schulen in Sachsen-Anhalt und auch bundesweit etablierte Ergänzung schulischen Lernens bieten **Schülerfirmen**. Ausgehend von praktischen Problemstellungen der Schülerfirmenarbeit

(z. B. Ideen- und Angebotsentwicklung, Marktanalysen und -umfragen, Wahl der Rechtsform) bieten Schülerfirmen für die Jugendlichen Möglichkeiten, sich selbst neues Wissen zu erschließen, eigene Lösungen zu entwickeln und handlungsorientiert zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen nach und nach mehr Verantwortung. Sie wachsen an der Bewältigung neuer Herausforderungen und der gemeinsamen Arbeit im Team, in der es immer wieder gilt, Interessen gemeinsam zu verhandeln und Konflikte zu lösen. Lernen in der Peer-Group – auch außerhalb des Unterrichts: Schülerfirmen bieten Jugendlichen Raum, um ihre Interessen auszuleben und positive Gemeinschaftserfahrungen über den Schulalltag und Unterricht hinaus zu machen. Gleich ob bei einem gemeinsamen Teamausflug, bei einer eintägigen Fortbildung im Landesfunkhaus des Mitteldeutschen Rundfunks oder bei den jährlichen GRÜNDERKIDS-Fachtagen – Schülerfirmen bieten auch zahlreiche Anlässe, um gemeinsame Zeit mit Freunden zu verbringen, Neues kennenzulernen, sich informell auszutauschen und gemeinsam eine spannende Zeit zu verbringen.

So erhalten auch der Lernort Schule und die kooperierenden Lehrkräfte für die Jugendlichen eine neue Bedeutung. Wenn man gemeinsam am Nachmittag und

ohne Notendruck an einer Idee arbeitet, dann setzt das Kreativität und echtes Erkenntnisinteresse frei.

**„In der Schülerfirma lerne ich völlig neue Seiten an Schülern kennen.“, berichtet eine Lehrerin. „Es gibt Schüler, die im Unterricht eher einen negativen Eindruck machen und in der Schülerfirmenarbeit aufblühen.“**

Eine beratende Grundhaltung, die partnerschaftliche Zusammenarbeit und persönliche Gespräche über das Unterrichtsgeschehen hinaus machen aus Sicht vieler Projektbegleiter ihre Tätigkeit aus. Vor allem unterstützt hierbei auch die etwas andere Rolle, die nicht nur die Schüler sondern auch die Lehrkräfte in der Schülerfirma einnehmen können. In der Schülerfirma ergibt sich auch aus der Perspektive der Jugendlichen eine neue Qualität: Hier erleben sie Lehrer eben nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als Bezugspersonen, die man als Ratgeber vertrauensvoll einbezieht, die einen ernst nehmen, Mut machen und (Lebens-)Perspektiven aufzeigen.

Schülerfirmen stehen allen Schülern offen, Lehrkräfte können aktiv Schüler einladen, die im noch allzu oft „starren“ Unterrichtsgeschehen nicht optimal lernen können, und damit Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten schaffen, die den unterschied-

lichen Wünschen und Interessen der Schüler gerecht werden. Wichtige Voraussetzung dazu ist, dass die Aufgaben des Schülers in der Schülerfirma mit dessen Interessen und Fähigkeiten abgestimmt sind. Die Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe muss zu den Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen passen und auf diese zugeschnitten sein. Um dies zu ermöglichen, müssen Lehrkräfte die Talente und Fähigkeiten ihrer Schüler realistisch einschätzen und ganzheitlich wahrnehmen können. Eine gute Möglichkeit, damit sich Pädagogen und Jugendliche besser kennenlernen, sind regelmäßige gemeinsame Feedbackgespräche. Für den regelmäßigen Austausch über erworbene Kompetenzen und persönliche Ziele braucht es Pädagogen, die Kindern und Jugendlichen in einer wertschätzenden Grundhaltung begegnen und die die fachliche Fähigkeit besitzen, Feedback zu geben, Entwicklung sichtbar zu machen und den Heranwachsenden persönliche Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. In Fortbildungen bietet die DKJS Lehrkräften und pädagogischen Begleitern die Möglichkeit, diese Kompetenzen der Entwicklungsbegleitung und wertschätzenden Feedbackkultur zu trainieren.

Wie in der echten Wirtschaftswelt sind Schülerfirmen nicht isoliert von ihrem Umfeld. Sie bieten hervorragende Anlässe



zur Kooperation und tragen dadurch mit dazu bei, den Blick auf die Welt und die eigene Rolle darin zu erweitern und neue Kontakte zu knüpfen: Grundschüler erklären interessierten Gymnasiasten, welche Erfahrungen sie mit der Schülerfirmengründung gemacht haben und was beim Start der Firmengründung zu beachten ist. Auszubildende eines Unternehmens trainieren mit Schülern den perfekten Service am Gast. Schülerfirmenteams gestalten regelmäßig mit ihren Schulhunden Nachmittage in einem Altenheim und erfahren dabei zugleich viel Neues im Umgang mit älteren Menschen. Die Verwaltung eines Landkreises ermöglicht jährlich, dass Schülerfirmen, die lokale Gründungsförderung, Ehrenamtliche und Unternehmen der Region an einen Tisch kommen, sich kennenlernen und vernetzen.

Die wichtigste und elementarste Erfahrung, die Schülerfirmen Kindern und Jugendlichen ermöglichen können, ist die wiederkehrende Bestätigung: „Ich kann etwas!“ „Ich werde gebraucht!“ „Ich bin etwas wert!“

An sich selbst glauben zu können und Vertrauen in die eigenen Ideen und Fähigkeiten zu entwickeln, ist eine ganz wesentliche Erfahrung, die Pädagogen Jugendlichen mit auf den Weg geben können. Nur wer auf das eigene Können vertraut, sich angenommen und wertgeschätzt fühlt, ist

in der Lage, unabhängig von der sozialen Herkunft die eigenen Lebensziele und -träume zu verwirklichen.

### **MUT UND MOTIVATION SICHERN**

Die Schülerfirmenarbeit bietet wichtige Impulse für Schule im Bereich der Selbstwirksamkeitserfahrung der Schülerinnen und Schüler und der Kompetenzorientierung der begleitenden Lehrkräfte. Mit der Durchführung von Lerncamps für versetzungsgefährdete Schülerinnen und Schüler und dem anschließenden Praxistransfer an Schulen wird in Sachsen-Anhalt ein weiterer Impuls für die Orientierung schulischen Lernens an den individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler gesetzt. Maßgeblich für die sehr erfolgreiche **Camp-Didaktik** – eine große Mehrheit der teilnehmenden Jugendlichen verbesserte ihre schulischen Leistungen im Anschluss an die Camp-Teilnahme spürbar und 83 Prozent schafften im Schuljahr 2012/2013 die Versetzung in die nächste Klasse – ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sozialpädagogen. Die Jugendlichen erhalten während der Winterferien eine individuelle fachliche Förderung und erwerben neue Lernstrategien und -methoden zum eigenständigen Aneignen des Lehrstoffs. Ihre Lernmotivation und Lernfreude wird u. a. durch Erfolgserlebnisse und eine enge

Verzahnung von Lernen, Projekt und Freizeit gesteigert.

**„Ich kann jetzt mehr Mathe und ich weiß, WIE ich besser Mathe lernen kann. Mit Beispielen, mit sehr vielen Beispielen und dass man mir das ruhiger erklären muss und sich viel Zeit für mich nehmen muss.“**

**Camp-Teilnehmerin, 14 Jahre<sup>2</sup>**

Die positiven Impulse für das Lernverhalten und die Motivation der Jugendlichen werden durch eine regelmäßige Nachbegleitung an der Schule in den Schulalltag getragen, indem die erworbenen Kompetenzen und gesteckten Ziele reflektiert und fortgeschrieben werden.

Während des Lerncamps bildet je eine Lehrkraft mit einer Jugendleitung und einem Sozialpädagogen eine Projektgruppe gemeinsam mit zehn Jugendlichen. Durch die intensive Arbeit in den multi-professionellen Teams lernen sowohl die versetzungsgefährdeten Jugendlichen als auch die teilnehmenden Pädagogen neue Formen, Strategien und Methoden des Lernens und des Projekt-Lernens zur individuellen Förderung.

Die Einbindung der Schüler in den Lern-

prozess sowie die enge Verzahnung zwischen fachlichen Lerninhalten und direktem Projektbezug stellen zwei wichtige Pfeiler der Camp-Didaktik dar. Auch hier nutzen die Lehrkräfte und Sozialpädagogen das Format „Lernwerkstatt“. Sie wird gemeinsam vorbereitet und ermöglicht es, durch vielfältige Lehr- und Lernmethoden fachliches Wissen aufzubereiten und zu vermitteln. Hierbei spielt vor allem anwendungsorientiertes Lernen mit vielen anschaulichen Beispielen sowie sicht- und greifbaren Ergebnissen eine wichtige Rolle. Das erworbene Wissen wird für ein ganz konkretes Projekt, für das sich die Jugendlichen im Vorfeld entscheiden konnten, benötigt. Für ein selbstgestaltetes Comic oder einen eigenen Hip-Hop-Song erarbeiten die Schülerinnen und Schüler korrekt geschriebene Texte, für das Backen eines Kuchens müssen Einheiten umgerechnet oder Bruchrechnung angewendet werden. Die Projektthemen orientieren sich dabei immer an den Interessen der Jugendlichen und knüpfen an die jugendliche Lebenswelt an.

<sup>2</sup> Dieses und nachfolgende Zitate entstammen Schüler- und Lehrerbefragungen im Rahmen der Evaluation der Lerncamps in Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2013.

**„In dem Projekt kamen die Stärken schon sehr stark raus. Die haben ja alle was gemacht, was sie gut konnten. Die einen haben getanzt, die anderen gesungen. Da waren ganz tolle Sachen dabei, wo ich selber Gänsehaut bekommen habe, wenn die angefangen haben zu singen auf der Bühne. Ich glaube, dass das ein ganz tolles Erlebnis für sie war. Und dafür auch die Bestärkung zu bekommen für etwas, was in der Schule nicht so eine Rolle spielt. Da lag ein großer Schwerpunkt drauf. Und natürlich in der Lernwerkstatt. Ich habe ja keine Noten gegeben, sondern Umstände geschaffen, wo sie für sich selber gucken konnten, was sie geschafft haben, und dann stolz darauf waren, dass sie sich eine bestimmte Zeit konzentriert haben. Das war ja auch insgesamt das Motto von dem Camp, dass man sie bestärkt, immer ein positives Feedback gibt. Und das fand ich schon gut. Das war auch in den Gesprächen so – Zwischengespräch, Endgespräch – da hat man denen ja immer auch was Positives mitgegeben. Das ist, glaube ich, schon was, was in dem Camp ganz anders möglich ist als derzeit in der Schule.“**  
**Camp-Lehrkraft**

Das direkte Erleben des Nutzens des Gelernten sowie die eigenverantwortliche Beteiligung und Mitgestaltung der Lernwerkstatt und des Projekts wecken die Neugierde und die Motivation und sorgen letztlich für das benötigte Verständnis und

für die Erfolgserlebnisse, um es in Erinnerung zu behalten. Auch das Kennenlernen neuer Lernmethoden und -strategien, wie z. B. Cluster, Buddy-Book, Lernplakate, hilft den Jugendlichen beim Finden ihres individuellen Lernsettings, von dem sie auch nach dem Camp weiter profitieren.

**„Besonders gut gefallen hat mir, neue Lernmethoden zu lernen. Wir haben so was wie das Buddy-Book kennengelernt und das wird mir bestimmt auch weiterhelfen für das Schuljahr.“**

Aus jedem Seminarraum wird im Laufe des Camps ein individueller Projektraum, mit dem sich die Jugendlichen mit der Zeit identifizieren. Die Jugendlichen werden in deren Gestaltung aktiv eingebunden, neben der Berücksichtigung – und damit erneuten Wertschätzung – ihrer Vorstellungen erhalten die Jugendlichen damit auch für sich selbst ein Bild von der Vielzahl und Unterschiedlichkeit von Lernräumen und können so auch für sich, z. B. für zu Hause, neue Erfahrungen und Anregungen zum „besseren Lernen“ und zur eigenen Konzentration mitnehmen.

Die Bedeutung der Camp-Pädagoginnen und -Pädagogen für die Jugendlichen in den zwei Wochen des Lerncamps beschränkt sich nicht auf die Funktion des Wissensvermittlers. Auch hier wird die Rolle der Lehrer neu gestaltet und umge-

setzt. Im geschützten, offenen und ganz neuen Lernraum des Lerncamps werden sie bereits nach wenigen Tagen für die Jugendlichen zu wichtigen Bezugspersonen, mit denen auch sensible private Probleme besprochen werden. Neben dem vertrauensvollen Verhältnis ist der wertschätzende und auf die individuellen Stärken fokussierte Umgang ein wichtiger Schlüssel, um die Jugendlichen täglich neu zu motivieren und ihre positiven Leistungen sichtbar zu machen. Hierbei spielt die tägliche Gruppenreflexion eine wichtige Rolle, in der die Jugendlichen gemeinsam über ihre Erfahrungen und Lernfortschritte berichten und diese unter Berücksichtigung der gesteckten Ziele auswerten. Von der DKJS entwickelte Instrumente wie das Camp-Tagebuch oder die Bildungsvereinbarung sowie zwei im Vorfeld durchzuführende Vorbereitungsworkshops unterstützen die Pädagogen dabei, die Entwicklung zu beobachten, zu begleiten und zu lenken und dieses als wichtigen, integrierten Teil ihrer Arbeit und Rolle zu verstehen. In der Gruppe der Camp-Jugendlichen erfahren die Schülerinnen und Schüler, die sonst die Leistungsschwachen ihrer Klassen sind, neue Erfolgserlebnisse auf der Peer-Ebene. Untereinander tauscht man Probleme, privat oder schulisch, aus und unterstützt sich gegenseitig. Die pädagogische Haltung und Gestaltung der Rahmenbedingungen

unter wertschätzenden und stärkeorientierten Vorzeichen bietet auch den Jugendlichen Raum, sich in ihrer Schülerrolle neu zu finden. Für viele ist der plötzliche Wandel zum „Experten“, der verstandenes Wissen anderen weitergibt, eine völlig neue Erfahrung. Lernen macht Spaß!

**„War irgendwie ein tolles Gefühl, dem das zu erklären, weil ich das ja vorher auch nicht verstanden hatte.“**

Zur Abschlusspräsentation der Ergebnisse der Lernwerkstätten und Projektarbeit auf einer großen Bühne, mit Familien sowie Klassen- und Fachlehrern als Gäste im Publikum, erhalten die Jugendlichen ein auf ihre jeweiligen Stärken individualisiertes Teilnehmerzertifikat. Diese feierliche Zeremonie sorgt für eine wichtige Erinnerung für die Zeit nach dem Camp. Die Lernbegleiter erleben hier ihre „Problemschüler“ von einer ganz neuen Seite und nehmen diese Erfahrung mit zurück in ihre Schule. Hier findet regelmäßig mindestens einmal im Monat zwischen Schüler und Lernbegleiter ggf. unter Einbeziehung der Eltern ein Einzelgespräch statt, das mithilfe einer Bildungsvereinbarung die Lernerfolge sichtbar macht und reflektiert. Diese wichtige Nachbegleitungsphase sorgt dafür, dass die hohe Motivation und das gestärkte Selbstbewusstsein, mit dem die Jugendlichen nach dem Camp zurück

an ihre Schule kommen, bis zum Schuljahresende aufrechterhalten wird und für das Erreichen des Klassenziels genutzt werden kann.

Auch die Lehrkräfte kommen nach dem Camp mit neuen Eindrücken und einer veränderten Sicht auf die eigene Rolle zurück an die Schule. Und auch wenn das Camp-Setting nicht eins zu eins an der Schule umzusetzen ist, können viele Methoden, die neu erworbene Einstellung und das Wissen um die Gründe von Schulversagen den Schulalltag positiv beeinflussen.

**„Ich hab’ ja auch Schüler an der Schule, die versetzungsgefährdet sind. Und für mich als Lehrer habe ich mitgenommen, dass das meistens nicht daran liegt, dass die nicht lernen können oder es nicht begreifen können, sondern dass es oft an den Rahmenbedingungen liegt: Schule, Elternhaus, Klassenstärken, Zeit, Personal an der Schule, das helfen könnte. Ich habe mitgenommen, woran es liegt, dass Schüler nicht lernen. Dass man etwas tun KANN, das ist erfreulich. Aber es ist sehr deprimierend, dass die Rahmenbedingungen an der Schule überhaupt nicht mehr stimmen. Ich habe, nachdem ich aus dem Camp raus bin – ich hab’ ja selbst ne Klasse als Klassenlehrerin – da hab’ ich die Schüler mit anderen Augen gesehen. Ich habe mehr darauf geachtet, woran liegt’s denn, dass sie nicht lernen. Ich habe versucht, auch persönlich mehr auf die Schüler einzugehen.“**  
Camp-Lehrkraft

## Lebensweltorientierte Schulöffnung fördern

### RESSOURCEN UND FACHLICHKEIT ERWEITERN DURCH KOOPERATION MIT DER JUGENDHILFE

Lehrkräfte in Sachsen-Anhalt begeben sich auf neue Wege und entwickeln ihre Rolle als Lernbegleiter und Berater der Schülerinnen und Schüler weiter. Um den gewachsenen Anforderungen des Berufsbildes entsprechen zu können, ist jeder Lehrer und jede Lehrerin auf eine gute Zusammenarbeit innerhalb des Schulkollegiums und mit Partnern aus dem Gemeinwesen angewiesen. Die **Kooperation von Schule und Jugendhilfe** bietet Lehrkräften und Schulleitungen völlig neue Ressourcen, Bildung ganzheitlich zu gestalten. In Sachsen-Anhalt wird die Entwicklung multiprofessioneller Partnerschaften von Schule und Gemeinwesen, insbesondere der Jugendhilfe, im Rahmen des Programms „Schulerfolg sichern!“ gefördert. Unterstützt wird der Prozess durch Qualifizierungsangebote, multiprofessionelle Werkstattarbeit und Beratung für Schulleiter, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter an über 200 Schulen sowie für regionale Netzwerkstellen in allen Landkreisen. Ziel ist eine professionelle und partnerschaftliche Kooperation an und mit Schule zur Förderung des Schulerfolgs.

Der ganzheitliche, sozialraumorientierte Blick der Sozialarbeit auf die jungen Persönlichkeiten ergänzt den schulischen Blick auf die Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Fachs, einer bestimmten Klassenstufe, einer bestimmten Schule. Die Jugendhilfe hat in ihrem professionellen und gesellschaftlichen Auftrag eine kompensatorische, auf Chancengerechtigkeit ausgerichtete Position im Feld der Begleitung junger Menschen auf dem Weg zur selbstständigen Teilhabe an Gesellschaft. Schulsozialarbeit bereichert die Ressourcen von Schule, die Schülerinnen und Schüler individuell zu begleiten, ihren jeweiligen „Sorgenrucksack“ in den Blick zu nehmen und gemeinsam passende Lösungsstrategien für das jeweilige Kind oder den jeweiligen Jugendlichen zu entwickeln. Unterstützt durch innovative, auch schulübergreifende Projekte und Kooperationen der regionalen Netzwerkstellen tragen die Schulsozialarbeiter dazu bei, das „Einzelkämpferdasein“ der Lehrkräfte durch die Arbeit in multiprofessionellen Teams abzulösen. **Schulsozialarbeit und Vernetzung** sind wichtige Bausteine einer Schule, die Kinder und Jugendliche mit all ihren Stärken sieht.

Schulsozialarbeiter zeigen Schülern Wege auf, verschiedenste Konfliktlagen zu meistern und den Ursachen, die ihnen das Lernen in der Schule erschweren, zu

begegnen – seien es Mobbing, gesundheitliche Probleme, familiäre Belastungen, Versagensängste, Perspektivlosigkeit oder Überschuldung. Als geduldige Zuhörer finden sie die starken Seiten, die Talente und liebenswerten Eigenschaften der jungen Menschen und ermutigen sie in ihrem Weg. Sie sind informeller und vertrauensvoller Ansprechpartner und werden durch offene sozialpädagogisch orientierte Angebote für alle Schülerinnen und Schüler präventiv wirksam. Schulsozialarbeiter binden Eltern z. B. in Elterncafés aktiv und wertschätzend ein, so dass sie nicht nur über Noten, sondern auch über die einzigartigen Stärken ihrer Kinder im Bilde sind. Zunehmend holen sich Lehrkräfte Rat bei ihnen, um Schüler in ihrem Entwicklungsprozess besser zu verstehen und auch deren Lebenswirklichkeit stärker im Unterricht zu berücksichtigen. 14 regionale Netzwerkkoordinatoren bauen stabile Kooperationen zwischen Schulen, Behörden, Beratungsstellen, Eltern und Betrieben auf. Diese sind allesamt wichtige Partner der Schulen.

In Zusammenarbeit mit den Experten der Jugendhilfe können Schulen ein positives Schul- und Klassenklima gestalten. Schulsozialarbeit fördert sowohl präventiv als auch interventiv einen respektvollen und wertschätzenden Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander. Mit sozial-

pädagogischen Gruppenangeboten im Klassenverband und darüber hinaus werden frühzeitig Ansätze von Mobbing oder ein destruktives Lernklima erkannt und gemeinsam mit den Schülern bearbeitet. Dazu kommen Kommunikationstrainings ebenso wie Aggressionsbewältigung oder der Umgang mit Konzentrationsschwierigkeiten. Bei auftretenden Konflikten mit anderen Schülern, Lehrkräften oder auch Eltern vermitteln die Sozialpädagogen zwischen den Parteien und entwickeln diplomatisch und vertrauensvoll Lösungen. Die individuelle Förderung, insbesondere benachteiligter und gefährdeter Schülerinnen und Schüler, funktioniert am besten im Team. Nach vier Jahren kontinuierlicher Begleitung und Beratung ist es einer Mehrheit der Schulen mit Schulsozialarbeit (78 Prozent) gelungen, eine enge innerschulische Kooperationsstruktur aufzubauen, bei der die interprofessionelle Kooperation zunehmend eine systematische Handlungsweise darstellt und so nachhaltig Einfluss auf die Schulkultur und den Lernerfolg einzelner Schülerinnen und Schüler nehmen kann. Dabei nehmen die unterschiedlichen professionellen Perspektiven schulischer bzw. sozialpädagogischer Fachkräfte einen besonderen Stellenwert ein. Durch die Kooperation von Schule und Jugendhilfe in multiprofessionellen Teams bietet sich

die Chance, einen anderen, ganzheitlichen Blick insbesondere auf gefährdete und bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler einzunehmen. Bei der Planung der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen ist es von großem Vorteil, wenn Klassen- und Fachlehrer, Sozialpädagogen, Eltern und Schüler gemeinsam überlegen, welche Unterstützungsmaßnahmen getroffen werden und wer welchen Teil dazu beiträgt. Denn jeder Einzelne erlebt das Kind in ganz unterschiedlichen Situationen. So kann der Blick über die Noten in einem Fach hinausgehen und Interessen und Wünsche ebenso wie Schwierigkeiten und Stärken des jeweiligen Schülers einbezogen werden. Der Schüler wird als Persönlichkeit wahrgenommen und in die Verantwortung seines Entwicklungsprozesses einbezogen.

Die Pädagogen und Koordinatoren der freien Jugendhilfe bieten Lehrkräften und Schulleitungen ein hohes Maß an Unterstützung und Know-how in der Entwicklung, Beantragung, Administration und Durchführung lebensweltorientierter Projekte zur Bereicherung schulischen Lernens. Unterstützt durch Projektmittel können sie anhand kreativer und am Bedarf der einzelnen Schule ausgerichteter Modellprojekte wirksame Impulse zur Schulentwicklung beitragen. So entsteht eine Vielzahl von gelingenden Praxisbei-

spielen, die regional und landesweit multipliziert werden. Zielgruppen sind dabei immer öfter nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch deren Eltern und die Lehrkräfte der Schule. Insbesondere für die Verknüpfung von Unterrichtsinhalten mit der Lebenswelt der jungen Menschen birgt die Kooperation mit der Jugendhilfe und weiteren Partnern aus dem Umfeld der Schule großes Innovationspotential. Jugendliche wollen von anderen und gemeinsam mit anderen lernen. Im multiprofessionellen Team treffen die didaktische Fachexpertise der Lehrkräfte und die Projekterfahrung der Schulsozialarbeit konstruktiv aufeinander und entwickeln Impulse für die Unterrichtsentwicklung entlang der Interessen und Wünsche der Kinder und Jugendlichen ebenso wie der schulischen Curricula.

Der institutionsübergreifende Blick der Jugendhilfe, insbesondere der Netzwerkstellen in der Region, birgt die große Chance, individuelle Bildungsprozesse nicht nur durch die sozialräumlichen Einflussfaktoren betrachtet zu erweitern, sondern auch die Übergänge zwischen den verschiedenen Schulformen optimiert zu gestalten. Schnuppertage und die Ausbildung von Schülerpaten älterer Jahrgänge zur Begleitung der Neuankömmlinge in der fünften Klasse sind Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler beim Wechsel auf die neue

Schule zu unterstützen. Ebenso wirkungsvoll ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und Sozialpädagogen der abgebenden bzw. aufnehmenden Schulen. So können Klassenzusammensetzungen, Förderpläne und individuelle Stärken und Entwicklungshemmnisse mit denjenigen Pädagogen besprochen werden, die die Schülerinnen und Schüler am besten kennen.

Die verlässliche Arbeit in einem multiprofessionellen Team entlastet Lehrkräfte, Sozialpädagogen, Eltern und Schüler gleichermaßen und stärkt zugleich das Verantwortungsgefühl aller Beteiligten. Ist sie strukturell in den Handlungsstrategien der Schule verankert, ermöglicht sie eine systematische Unterstützung besonders der in ihrem Schulerfolg gefährdeten Schülerinnen und Schüler. Zur Förderung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe haben sich Formate bewährt, bei denen ein multiprofessioneller Austausch initiiert, gefördert und systematisch und partnerschaftlich weiterentwickelt wird. An erster Stelle steht dabei die Begegnung und Wertschätzung der unterschiedlichen Professionen und Systeme miteinander und die Verständigung auf gemeinsame Ziele.



## Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen gemeinsam verändern

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung setzt sich als gemeinnützige Bildungstiftung seit fast 20 Jahren dafür ein, dass alle Kinder und Jugendlichen gute Bedingungen zum Aufwachsen und zum Lernen erhalten. Jedes Kind in Deutschland soll seine individuellen Stärken entfalten und sein Leben eigenverantwortlich in die Hände nehmen können. Als operative Stiftung entwickelt und verwirklicht die DKJS gemeinsam mit öffentlichen und privaten Partnern auf Bundes-, Länder- und Kommunalebene Programme, die Kinder und Jugendliche mit ihren individuellen Stärken und Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen. Im Dialog mit Beteiligten und Entscheidungsträgern aller Ebenen entwickelt die Stiftung Lösungen und ermutigt zu Verantwortungspartnerschaften und Innovation im Bildungssystem. Dabei ist die Arbeit der DKJS konsequent an den Stärken von Kindern und Jugendlichen orientiert. Denn: Schule kann nur dann wirklich *jedem* Kind und Jugendlichen gerecht werden und letztlich zu seinem Bildungserfolg beitragen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen die Lebens- und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und

Schüler kennen und sich bei der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen in Unterricht und Schulalltag daran orientieren. In Sachsen-Anhalt arbeitet die DKJS derzeit im Rahmen von vier öffentlich geförderten Programmen mit verschiedenen Schwerpunkten an diesem Ziel.

### QUALIFIZIERUNG UND BEGLEITUNG

Mit Fortbildungen und Beratungsangeboten unterstützt die DKJS die Ausprägung einer neuen Lernkultur in den Schulen insbesondere in Entwicklungsbereichen wie z. B. selbstverantwortlichen und fächerübergreifenden Lernens, individueller stärkeorientierter Förderung und beim Aufbau effizienter Teamstrukturen im Kollegium. Dabei werden die Lehrkräfte in ihrer professionellen Weiterentwicklung zum wertschätzenden Lernbegleiter gestärkt und im kollegialen Austausch ermutigt, ihre Rolle neu zu definieren. Lehrkräfte für diesen Weg aufzuschließen und sie dabei zu begleiten, gelingt, wenn man an ihren Wünschen und Bedürfnissen ansetzt, ihre Arbeit und ihr professionelles Selbstverständnis wertschätzt, mit ihnen in den Dialog tritt und ihnen anhand von Beispielen aus der Praxis zeigt, was möglich ist. Dabei sind Formen des kollegialen Lernens besonders effektiv, da sie Anlass zur Reflexion der eigenen Rolle ebenso wie der Veränderungsprozesse der jeweiligen

Schule bieten und das von- und miteinander Lernen fördern. Das Modell der Referenzschulen schließt dabei erfolgreich an Erfahrungen mit dem Aufbau themenspezifischer Netzwerke und Fortbildungsreihen mit einer zunehmend vertrauten Gruppe an, so wird Schulentwicklung transparent und nachvollziehbar.

### **VERNETZUNG IM SOZIALRAUM**

Ganzheitliches Lernen braucht eine systematische und zielbezogene Zusammenarbeit. Der Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern kann dann positiv beeinflusst werden, wenn Fortbildungen für Lehrkräfte, Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen deren professionsübergreifende Zusammenarbeit fördern und individualisierte Lern- und Unterstützungsformen vermitteln, die stärkeorientiert und an den Bedürfnissen des Einzelnen ausgerichtet sind. Ein wichtiges Instrument, die verschiedenen Unterstützungsbedürfnisse und -angebote von gefährdeten Schülerinnen und Schülern ressourcen- und stärkeorientiert zu koordinieren, sind individuelle Förderpläne oder Bildungsvereinbarungen.

Eine am Schul- und Bildungserfolg ausgerichtete Schulentwicklung wird gefördert, wenn Einzelschulen konzeptionelle und methodische Impulse sowie Beratungsangebote erhalten, um ihr Bildungsangebot

systematisch mit außerschulischen Partnern zu bereichern. Die Vielzahl der Angebote und Ressourcen aus dem schulischen Umfeld muss daher nicht nur akquiriert, sondern auch zielbezogen, koordiniert und verlässlich in die schulische Arbeit einbezogen werden. Ein mit den Partnern der Jugendhilfe, der kommunalen Verwaltung und gegebenenfalls weiteren Institutionen abgestimmtes schulisches Entwicklungskonzept bietet dabei Orientierung, Klarheit über die jeweiligen Rollen und Aufgaben und überprüfbare Meilensteine. Im steten Austausch mit Praktikern und wissenschaftlicher Begleitung entwickelt die DKJS Faktoren für Schulerfolg und berät mit diesem Wissen Schulen und Träger. In Fortbildungen lernen Lehrkräfte und Schulsozialpädagogen, wie sie Kinder gemeinsam besser fördern können, und erhalten anhand erfolgreicher Praxisbeispiele und Methoden, u. a. zu Themen wie Übergänge oder Elternarbeit, wichtige Impulse für die eigene Arbeit. Anhand der vielen individuellen Erfolgsgeschichten und positiven Erfahrungen mit der Camp-Didaktik werden zunehmend Transferveranstaltungen und Fortbildungen in den Feldern praxisorientierter Unterricht, Methodenvielfalt durch Projektlernen und Lernwerkstatt, anregende (Mit-)Gestaltung von Lernumgebungen, Reflexion als fester Bestandteil der Schul- und Unterrichtspraxis angeboten.

Mit multiprofessionellen Transferveranstaltungen, Werkstätten oder Beratungsangeboten begleitet die DKJS schulische Öffnungsprozesse und zeigt Kooperationsmöglichkeiten und Synergien für Schulen, Eltern, Jugendhilfe, Unternehmen und weitere Partner auf. Ausgehend von einem stetigen Praxis-Theorie-Praxis-Transfer werden Schulen und zunehmend Kommunen konzeptionell beraten und darin unterstützt, sich systematisch zu vernetzen und sich zugunsten der Lebensweltorientierung schulischen und außerschulischen Lernens im Sozialraum der Schülerinnen und Schüler zu verankern.

### **BERATUNG UND TRANSFER AUF STEUERUNGSEBENE**

Schulen sind in ihrer Entwicklung auf Partner angewiesen, die sie in ihrer qualitativen Arbeit begleiten und sich mit verantwortlichen Fach- und Verwaltungsakteuren und politischen Entscheidungsträgern auf Landesebene und insbesondere auch in Landkreisen oder Kommunen verbindliche Zielsetzungen verabreden. Die Öffnung der Schule hin zu einem multiprofessionellen und sozialraumorientierten Lernort bedarf auch der Öffnung und Verantwortungsübernahme von Seiten der Politik und Verwaltung.

Die Erfahrungen, Erkenntnisse, Erfolge und bestehenden Herausforderungen

der einzelnen Schulen erhalten Eingang in landesweite Transferveranstaltungen und im kontinuierlichen dialogischen Austausch mit Verantwortungsträgern auf Landesebene, so dass zunehmend eine landesweite Qualitätsentwicklung nah an der Praxis der Lehrkräfte, Sozialpädagogen und den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler und Eltern gefördert wird. Seit Gründung der Regionalstelle kann die DKJS in Sachsen-Anhalt auf ein wachsendes Netzwerk verlässlicher und vertrauensvoller Partnerschaften mit Schulen, Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Unternehmen, Kommunen, Landesinstitutionen und vielen weiteren Einrichtungen zurückblicken.

Dabei steht die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung den Praktikern als aktiver, unparteiischer aber anwaltschaftlicher Partner für Schulentwicklung zur Seite. Beim Einlösen von Bildungsgerechtigkeit im Land Sachsen-Anhalt sind alle Beteiligten Lernende in einem dialogischen Prozess, den es auf Augenhöhe, aber auch mit Verantwortung und Mut gemeinsam zu gestalten gilt.

Der Beitrag entstand im **Autorenteam**: Sylvia Ruge, Sophie Schäfer, Claudia Köhler, Melissa Opitz, Michael Stage

*Die DKJS-Regionalstelle Sachsen-Anhalt arbeitet mit Schulen, Partnern aus Jugendhilfe, Unternehmen, Kommunen und Landesinstitutionen daran, Schulerfolg gemeinsam zu sichern, Ganztagsschulen so zu gestalten, dass sie sich zu attraktiven und wirksamen Lernorten weiterentwickeln. Sie ermutigt und befähigt Schüler sowie ihre erwachsenen Begleiter in Camps für versetzungsgefährdete Schülerinnen und Schüler, das Klassenziel und später den Schulabschluss zu erreichen, und ermöglichen, über die Gründung und den Ausbau von Schülerfirmen neue Rahmenbedingungen für Projektlernen und vielfältige Kompetenzentwicklung von Schülern und ihren beteiligten Lehrkräften in den Schulalltag zu integrieren.*  
[www.dkjs.de/sachsen-anhalt](http://www.dkjs.de/sachsen-anhalt)

*„Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Kultusministerium Sachsen-Anhalt und Mitteln des Europäischen Sozialfonds.*  
[www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de](http://www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de)

*„Gründerkids – Schülerfirmen in Sachsen-Anhalt“ wird gefördert vom Ministerium für Wissenschaft und Wirtschaft Sachsen-Anhalt und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) und mit der Deutschen Kinder- und*

*Jugendstiftung als Landeskoordinierungsstelle in Sachsen-Anhalt umgesetzt.*  
[www.gruenderkids.de](http://www.gruenderkids.de)

*„Camp+ - Durchstarten zum Schulerfolg!“ ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und wird finanziert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt.*  
[www.camp-durchstarter.de](http://www.camp-durchstarter.de)

*Das Landesprogramm „Schulerfolg sichern! - Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs in Sachsen-Anhalt“ des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt wird aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds kofinanziert und gemeinsam mit der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung als Zentrale Koordinierungsstelle im Land Sachsen-Anhalt umgesetzt.*  
[www.schulerfolg-sichern.de](http://www.schulerfolg-sichern.de)



ANGRET ZAHRADNIK

CAMPUS TECHNICUS IM ZENTRUM DER

VERANTWORTUNGSGEMEINSCHAFT BILDUNG



Sekundarschule

**CAMPUS**  
**TECHNICUS**  
Ganztagsschule

## **IN BERNBURG HAT SICH EINE VERANTWORTUNGSGEMEINSCHAFT FÜR BILDUNG ENTWICKELT**

Campus Technicus ist eine praxisorientierte Sekundarschule im offenen Ganztags schulbetrieb mitten in der Altstadt von Bernburg (Sachsen-Anhalt) in direkter Nachbarschaft zu kommunalen Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie zahlreicher Wirtschaftsunternehmen.

Der zentrale neue Standort bietet unserer Schule alle Möglichkeiten, sich zu einem Lernort mit offenen Türen zu entwickeln. Gemeinsam mit dem Schulträger haben wir eine intensive flächendeckende Diskussion zum Thema Bildung auf kommunaler Ebene angestoßen, die aus dem „Campus Technicus-Gedanken“ die Idee der Bildungslandschaft Porta Technica entstehen ließ.

Unsere Bewerbung um die Teilnahme am Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung „Lebenswelt Schule – Vernetzung lokaler Akteure und Ressourcen für die individuelle Förderung von Kindern“ ließ schließlich eine uns alle verbindende Vision entstehen und beschleunigte die angestrebte Entwicklung.

Die fünf übereinstimmenden Kernziele der Sekundarschule Campus Technicus und der zu entwickelnden Bildungslandschaft Porta Technica im Salzlandkreis sind neben der Verknüpfung von Stadt-

und Schulentwicklung die Qualifizierung der Sekundarschularbeit, die Stärkung der Berufswahlkompetenz/Erhöhung der Ausbildungsreife der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, die Förderung einer werteorientierten Lebensgestaltung und die Verantwortungsübernahme der Gemeinschaft für die Entwicklung einer regionalen Bildungslandschaft.

Durch eine hohe Identifikation mit der Kommune und die Vernetzung aller lokalen Bildungsangebote gelingt es uns, den Unterricht und die außerschulische Arbeit mit dem kommunalen Leben zu verknüpfen, eine schülerorientierte Lernatmosphäre zu schaffen und jedem einzelnen Kind Chancen auf Bildung und optimale individuelle Förderung sowie auf Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben in der Region zu ermöglichen.

Zur Verwirklichung unserer zentralen Ziele, der Qualitätsentwicklung und -sicherung des Unterrichts und der individuellen Förderung, öffnet sich unsere Schule schrittweise und geht Kooperationen mit anderen Bildungsakteuren in Bernburg und der Region ein. Gemeinsam mit dem Campus übernehmen diese Verantwortung für das Lernen und die Erziehung der Kinder und Jugendlichen.



Drei Schwerpunkte prägen das Profil unserer Schule, der berufs- und praxisorientierte Bereich, der musisch-künstlerische Bereich und der Bereich der Gesundheitsförderung.

Die spezifischen Rahmenbedingungen in Bernburg nutzen wir bei der Umsetzung unseres pädagogischen Konzeptes und binden gezielt sowohl die Wirtschaftsunternehmen als auch kulturelle und gesundheitsfördernde Einrichtungen in unsere Erziehungs- und Bildungsarbeit ein.

### **BERUFS- UND PRAXISORIENTIERTER BEREICH**

Im berufs- und praxisorientierten Bereich vermitteln wir unseren Schülerinnen und Schülern frühzeitig Grundwissen und Fähigkeiten, welche die moderne Arbeitswelt voraussetzt, indem wir die Schule systematisch und nachhaltig mit der regionalen Wirtschaft vernetzen.

Das Anlegen von dauerhaften Partnerschaften soll eine frühzeitige und kontinuierliche Berufswahlorientierung und -vorbereitung über alle Schuljahrgänge unterstützen.

Der inhaltlichen Ausrichtung als praxisorientierte Schule werden wir durch die Umsetzung des „pAuL-Konzeptes (Praktisches Arbeiten und Lernen), das als Ergänzung



der Lehrpläne der Sekundarschule zu verstehen ist, gerecht.

Die Unternehmen der Region ermöglichen technik- und praxisbezogenes Lernen. Bereits die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler erforschen als Berufsdetektive die Arbeitswelt. Mit klaren Ermittlungsaufträgen erkunden sie regionale Unternehmen und Berufsbilder, sammeln Daten und Beweismaterial, erstellen Steckbriefe und präsentieren ihre Ergebnisse.

### MUSISCH-KULTURELLER BEREICH

Den musisch-kulturellen Bereich halten wir für einen unverzichtbaren Bestandteil unserer Schulentwicklung. Hier geht es um eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung unserer Schülerinnen und Schüler, um die Förderung der Gefühle und der Kreativität, der Entwicklung emotionaler Kompetenz und von Fähigkeiten der Lernenden, sich immer wieder andere, neue mögliche Bilder ihrer Welt zu entwerfen.

Wir pflegen bewährte Zusammenarbeiten mit regionalen kulturellen Einrichtungen, wie z. B. dem Carl-Maria-von-Weber-Theater, der Stadtbibliothek, dem Schlossmuseum und der Schlosskirche „St. Aegidien“. In Zusammenarbeit mit dem Carl-Maria-von-Weber-Theater führen wir jährlich Theaterprojekte durch, deren Höhepunkte öffentliche Aufführungen sind.

Gemeinsam mit dem Schlossmuseum, dem Theater und der Stadtinformation bilden wir Schülerinnen und Schüler als Kinderstadtführer aus. Sie verkörpern historische Persönlichkeiten der Stadt Bernburg und bieten regelmäßig Stadtführungen an.

Traditionell eröffnen die Kinderstadtführer gemeinsam mit dem Oberbürgermeister der Stadt jährlich das Schlossbergfest in Bernburg und präsentieren der Öffentlichkeit Unterrichtsergebnisse in einer Ausstellung im Schlosskomplex.

Am Ende jedes Schuljahres präsentieren Schülerinnen und Schüler in Schülerkonzerten ihre Forschungsergebnisse zur Schlosskirche. Dabei werden wir sowohl



vom Pfarrer, der auch den evangelischen Religionsunterricht an unserer Schule erteilt, als auch vom Kantor beraten. Beim Klassenmusizieren werden wir im Unterricht von der Musikschule unterstützt. Nicht mehr wegzudenken ist die Hilfe der Stadtbibliothek, die als bewährter außerschulischer Lernort sowohl von den Lehrkräften als auch von den Kindern angenommen wird.

### **GESUNDHEITSFÖRDERNDER BEREICH**

Der gesundheitsfördernde Bereich legt sein Augenmerk darauf, dass sich unsere Kinder und Jugendlichen, die Eltern und Lehrkräfte rundum wohlfühlen. Es gilt bei den Schülerinnen und Schülern ein Verantwortungsbewusstsein für sich selbst, für ihre Mitmenschen und für das Beziehungsgefüge Mensch, Natur und Umwelt zu wecken.

Sie sollen wichtige gesundheitsfördernde Erfahrungen sammeln, eigene Ideen und Vorschläge zur Gesundheitserziehung einbringen.

Wir pflegen bewährte Zusammenarbeiten mit regionalen Einrichtungen, wie z. B. der Fachhochschule Anhalt, dem Kreissportbund, Sportvereinen und Krankenkassen und suchen nach weiteren außerschulischen Partnern im schulischen Umfeld.

Im Fokus stehen dabei Bewegung und Ernährung. Durch Kooperationen mit den Einrichtungen vermitteln wir den Mädchen und Jungen eine gesunde Lebensweise und einen aktiven Lebensstil.

Neben der Ergründung von Bewegungspfaden, der Ausbildung von Bewegungslotsen und der gemeinsamen Ideensammlung mit Studenten der Fachhochschule zur Schulhofgestaltung wurden auch Ernährungslotsen geschult. Die Mädchen und Jungen bringen sich bei der gesunden Pausenversorgung und der Bewegten Pause mit großem Engagement ein. Unterstützung erhielten wir auch von der Landesvereinigung für Gesundheit und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

Ein Generationensportfest, gemeinsam organisiert mit einer Krankenkasse und einer zertifizierten Finesseinrichtung, soll zur Tradition werden.

Die Gestaltung der Partnerschaften bauen wir nicht nur auf unkoordinierte, einzelne Projekte auf, sondern stimmen diese mit den Entwicklungsvorhaben unserer Schule ab.

Dabei klären und berücksichtigen wir gleichberechtigt sowohl unsere schulischen Interessen und Erwartungen als auch die unserer Partner und halten diese vertraglich fest.

Durch die intensive und zielgerichtete Zusammenarbeit mit den lokalen Bildungsakteuren machen wir den Lernenden praxisorientierte und lebensnahe Angebote, berücksichtigen stärker deren Interessen und erhöhen damit die Lernmotivation. Die Mädchen und Jungen lernen, miteinander zu handeln und zu arbeiten, indem wir ihnen Verantwortung übertragen. Durch diese Vorgehensweise entwickeln wir bei den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen, die sie benötigen, um komplexe Herausforderungen in realen Lebenssituationen meistern zu können.



Durch individuelle Förderung und Forderung intensivieren wir die Lernchancen jedes Einzelnen und erreichen damit Übergänge in den Bildungsbiografien ohne Brüche.

**VERZEICHNIS DER**

**AUTORINNEN UND AUTOREN**

Ines Boban, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, D-06099 Halle (Saale); E-Mail: ines.boban@paedagogik.uni-halle.de; Homepage: <http://www.inklusionspaedagogik.de>

Siegfried Eisenmann, Dr., Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), D-06110 Halle (Saale); E-Mail: Siegfried.Eisenmann@lisa.mk.sachsen-anhalt.de; Homepage: <http://www.bildung-lsa.de>

Andreas Hinz, Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, D-06099 Halle (Saale); E-Mail: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de; Homepage: <http://www.inklusionspaedagogik.de>

Wulf Hopf, Prof. Dr., Georg-August-Universität Göttingen, E-Mail: whopf@uni-goettingen.de

Petra Hübner, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Fachbereich Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, D-06110 Halle (Saale); E-Mail: Petra.Huebner@lisa.mk.sachsen-anhalt.de; Homepage: <http://www.bildung-lsa.de>

Robert Kruschel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, D-06099 Halle (Saale); E-Mail: robert.kruschel@paedagogik.uni-halle.de

Mathias Lichtenheldt, Universität Potsdam, Dezernat 2, Zentrale Studienberatung, D-14469 Potsdam, E-Mail: lichten@uni-potsdam.de

Sabine Prüfer, Dr., Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Fachbereich Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, D-06110 Halle (Saale); E-Mail: Sabine.Pruefer@lisa.mk.sachsen-anhalt.de; Homepage: <http://www.bildung-lsa.de>

Sylvia Ruge, Leiterin der Regionalstelle der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Sachsen-Anhalt, Edithawinkel 2, D-39108 Magdeburg; E-Mail: sylvia.ruge@dkjs.de; Homepage: <http://www.dkjs.de/stiftung/regionalstellen/sachsen-anhalt.html>

Klaus Winkel, Dr., Saarbrücken, DVLFb; E-Mail: winkel@lehrerfortbildung.de

Angret Zahradnik, Sekundarschule Campus Technicus (Ganztagsschule), Tolstoidallee 2a, D-06406 Bernburg (Saale); E-Mail: Homepage: <http://www.campustechnicus.de>

**BILDNACHWEISE:**

- S. 4 © Jörg Hackemann - Fotolia.com
- S. 6 © Kzenon - Fotolia.com
- S. 10 © Maksim Šmeljov - Fotolia.com
- S. 28 © Jaren Wicklund - Fotolia.com
- S. 54 © Robert Kneschke - Fotolia.com
- S. 66 © ispstock - Fotolia.com
- S. 80 © alphaspirt - Fotolia.com
- S. 102-107 © Campus Technicus



