Pädagogische Hochschule Heidelberg

Fakultät I – Institut für Sonderpädagogik

Das „Relationale Bildungssystem Fontan“ als inklusiver Ansatz

Eine Analyse

Wissenschaftliche Hausarbeit

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen SPO I 2003

Herbst 2013

Erstellt von: Avila Maschke

maschkea@ph-heidelberg.de

1. Fachrichtung: Blindenpädagogik
2. Fachrichtung: Hörgeschädigtenpädagogik

Erstkorrektor: Prof. Dr. Markus Lang

Zweitkorrektorin: Prof. Dr. Karin Terfloth

„Inklusion ist…

Wenn dich keiner fragt:

Woher kommst du?

Was kannst du?

Wie siehst du aus?

Bist du arm oder reich?

Welcher Religion gehörst du an? Usw.

Sondern:

Wir machen die Arme auf und heißen dich herzlich willkommen!“

(Knauder 2008, 11)

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis 4
Abbildungsverzeichnis 4
1. Einleitung 1
Teil 1: Theoretische Hintergründe 3
2. Inklusive Bildung 4
2.1 Rahmenbedingungen und Begrifflichkeit 4
2.2 Standortbestimmung 8
2.3 Schlüsselelemente einer inklusiven Pädagogik 12
2.4 Umgang mit Heterogenität 13
3. Inklusiver Unterricht 15
3.1 Modelle und Ansätze 15
3.2 Vielfältige Lernprozesse 17
3.2.1 Lernen mit allen Sinnen 18
3.2.2 Lernen durch Handeln 20
3.2.3 Autonomie und Verantwortungsübernahme 24
3.2.4 Differenzierung und Individualisierung 27
3.2.5 Kooperative Lernprozesse und Gemeinsamkeit 30
3.3 Lernbegleitung 36
3.4 Multiprofessionelle Teams und Kooperationen 41
3.5 Leistungsmessung 42
3.6 Zusammenfassung 44
4. „Das Relationale Bildungssystem Fontan“ 45
4.1 Hintergründe 45
4.2 Das traditionelle System und die „Relationale Bildung“ 47
4.3 Das pädagogische Modell 48
4.3.1 Basiskompetenzen 49
4.3.2 Das Prinzip des Respekts für die Unterschiedlichkeit und Anpassung an die Vielfalt 50
4.3.3 Das Prinzip der Entwicklung der Autonomie 51
4.3.4 Das Prinzip der Pädagogen als Katalysatoren 52
4.3.5 Das Prinzip der Exzellenz 53

4.3.6 Das Prinzip des Prozesses als Werkzeug des Lernens 53
4.3.7 Das Prinzip der Zielorientierung 53
4.3.8 Das Prinzip der “Relationalen Bildung“ 53
4.3.9 Der Prozess 54
4.3.10 Lernbegleitung und Assessment.....55
4.3.11 Technologie.....57
4.4 Eine nicht-exkludierende Bildung.....58
4.5 Effizienz des „Relationalen Bildungssystems Fontan“.....58
4.6 Ausblick.....59
Teil 2: Analytischer Teil.....61
5. Analyse 62
5.1 Methode 62
5.1.1 Methodenbegründung.....62
5.1.2 Entwicklung eines Analyserasters.....63
5.1.3 Auswahl der Interviewpartner.....64
5.1.4 Datenerhebung und Auswertung 64
5.1.5 Methodenkritik.....65
5.2 Analyse des Relationalen Bildungssystems Fontan.....66
5.2.1 Literatur- und Interviewanalyse 66
5.2.2 Ausblick.....68
6. Interpretation der Ergebnisse: Inklusiver Unterricht und die „Relationale Bildung“ 69
6.1 Individualisierung und Differenzierung 69
6.2 Autonomie.....75
6.3 Lernbegleitung und Unterstützung 79
6.4 Kooperatives Lernen.....81
6.5 Lernen durch Handeln 85
6.6 Lernen mit allen Sinnen.....89
7. Fazit und Ausblick.....91
8. Literatur.....95

Hinweis: zum Zweck der Veröffentlichung wurden sowohl der Anhang als auch die detaillierte Analyse der einzelnen Bereiche mittels eines eigens dafür entwickelten Rasters entfernt. Bei eventuellem Bedarf ist mit der Autorin Kontakt aufzunehmen.

Abkürzungsverzeichnis

BRK	Behindertenrechtskonvention
KMK	Kultusminister-Konferenz
PEI	Institutionelles Bildungsprojekt (Proyecto Institucional Educativo)
SERF	Relationales Bildungssystem Fontan (Sistema Educativo Relacional Fontan)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anteil der Schüler, die in Förderschulen oder anderen Schulformen unterrichtet werden, an allen Schülern mit sonderpädagogischer Förderung, Schuljahr 2010/11 (KMK-Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Eigene Berechnungen Prognos AG. Bezogen auf das Schuljahr 2010/2011. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 95)7

Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischer Förderung auf Förderschulen und andere Schulformen, nach Förderschwerpunkt (KMK-Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Eigene Berechnungen Prognos AG. Bezogen auf das Schuljahr 2010/2011. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 96)8

Abbildung 3: Vergleich des traditionellen Bildungssystems mit der Relationalen Bildung (vgl. Fontan 2012, 17) 49

Abbildung 4: Links: Fortschritt in den einzelnen Bereichen; rechts: erreichte Qualität in den einzelnen Bereichen..... 58

Abbildung 5: Darstellung des gesamten Prozesses: Anzahl der Themen in jedem Bereich und erreichtes Niveau bezüglich der Exzellenz 58

Abbildung 6: Vergleich aller Indikatoren der Literatur- und Interviewanalyse 66

Abbildung 7: Prozentuale Analyse der einzelnen Bereiche und Indikatoren der Interviews 67

Abbildung 8: Prozentuale Analyse der einzelnen Bereiche und Indikatoren der Literatur 67

1. Einleitung

Mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen („BRK“) im März 2009 ist Inklusion in Deutschland ein immer präsenteres und verstärkt diskutiertes Thema geworden. In verschiedenen Kontexten, sei es in Familien, in den Schulen oder an der Hochschule, in Deutschland oder im Ausland – überall werden verschiedene Positionen vertreten und sind häufig heftig umstritten. Dabei stellt sich mittlerweile nicht mehr nur die Frage, was Inklusion grundsätzlich bedeutet und welche Prinzipien und strukturellen Bedingungen dazugehören, sondern auch, wie Inklusion in der Schule umzusetzen ist. Vielfältige Praxiserfahrungen in unterschiedlichen Kontexten, in verschiedenen Ländern zeigen, dass es wenig konkrete Umsetzungsbeispiele für einen inklusiven Unterricht gibt. In der UN-BRK sind keine Vorgaben zu finden, wie das allgemeine Bildungssystem zu gestalten ist und dennoch taucht verstärkt die Frage nach der Art und Weise dessen auf. Fachleute gehen davon aus, dass die Frage des inklusiven Unterrichts noch lange nicht ausreichend bearbeitet wurde und bisher kein über längere Zeit erprobtes Konzept dafür vorhanden ist (vgl. Rehle 2009, 182; Seitz 2006, 2), sodass an dieser Stelle dringender Handlungsbedarf besteht.

Die Einrichtung von inklusiven Schulen kann jedoch nicht ausschließlich als Aufgabe der Sonderpädagogik gesehen werden (vgl. Moser 2012, 7), weshalb auch von anderen Stellen Impulse kommen müssen. Das aus Kolumbien stammende „Relationale Bildungssystem Fontan“ (SERF) kann entsprechend an dieser Stelle als ein solcher verstanden werden. Sämtliche vorherrschenden klassischen Konventionen von Schule und Unterricht überkommend, ist es ein äußerst innovatives und zugleich auffallend erfolgreiches Konzept. Ohne Lehrer, Klassenzimmer und Tafel lernen die Schüler[1] von Beginn an individualisiert und möglichst autonom sowie mit einem permanenten Bezug zur eigenen Realität. Insbesondere durch den Individualisierungs- und Differenzierungsprozess, in dem jeder Schüler als „anders“ empfunden wird, bietet das SERF einen sehr günstigen Ausgangspunkt für eine inklusive Schule. Da es gleichzeitig radikale Veränderungen in dem Lehr-Lernkonzept beinhaltet, eröffnet es die Möglichkeit einen anderen, neuen Blick auf das Thema des inklusiven Unterricht zu bekommen, indem von einem bestehenden System ausgegangen und entsprechend Indikatoren der Inklusion angewandt werden.

An dieser Stelle soll es folglich, wie bereits angeklungen, primär um den inklusiven Unterricht gehen, um eine vertiefte Auseinandersetzung zu erreichen. Es ergibt sich entsprechend folgende Fragestellung:

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit anstelle der Verwendung von weiblichen und männlichen Formen (z.B. Schülerinnen und Schülern) nur die männliche Form ausgeschrieben.

Inwiefern bietet das „Relationale Bildungssystem Fontan“ Möglichkeiten für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts?

Um diese Fragestellung in einen Kontext zu setzen, werden zunächst einige Rahmenbedingungen zu Inklusion, bzw. zu inklusiver Bildung erläutert. Anschließend soll der aktuelle Stand der Umsetzung in Deutschland dargestellt werden, um den tatsächlichen Handlungsbedarf aufzuzeigen. Von dem Bereich der inklusiven Bildung im Großen ausgehend, durch die Darstellung von Schlüsselelementen inklusiver Pädagogik und den Umgang mit Heterogenität, wird inklusiver Unterricht dann zunehmend konkretisiert. Da es bisher nicht ausreichend erprobte Modelle gibt (s.o.), gilt es diesen Bereich inhaltlich auszuleuchten und zu definieren, welche Elemente wesentlich für ein Gelingen des Unterrichts sind. Dieser Teil bildet gleichzeitig die Basis der späteren Untersuchung. Bevor damit begonnen werden kann, ist jedoch das „Relationale Bildungssystem Fontan“, sind seine Hintergründe, das pädagogische Modell sowie seine Prinzipien und Umsetzungselemente darzustellen. Im Anschluss daran werden einige Hypothesen, den inklusiven Unterricht und die Realisierung des Lernprozesses im SERF bestreffend, formuliert.

In dem analytischen Teil wird es darum gehen, die angewandte Untersuchungsmethode sowie die Analyse des SERF darzustellen. Für die Gewinnung eines möglichst objektiven Ergebnisses wird neben einer Datenerhebung durch Interviews auch auf eine Literaturanalyse zurückgegriffen. Nach der Darstellung der Ergebnisse werden diese entsprechend der verschiedenen Untersuchungsbereiche interpretiert und die zuvor aufgestellten Hypothesen diskutiert.

Im abschließenden Fazit und Ausblick wird die eingangs gestellte Fragestellung beantwortet und es werden weitere Hinweise auf mögliches Handeln für die Zukunft gegeben.

Teil 1: Theoretische Hintergründe

2. Inklusive Bildung

Der Begriff der Inklusion und das damit einhergehende Verständnis beziehen sich auf die gesamte Gesellschaft. Der Bereich der Bildung ist entsprechend nur ein Teil, in welchem tiefgreifende Veränderungen vorgenommen werden müssen. Auch innerhalb des letzterem sind verschiedene Ebenen zu differenzieren, wie beispielsweise die politische, rechtliche oder gesellschaftliche etc.. Während in dieser Arbeit zunächst auf die Rahmenbedingen und den Stand der Umsetzung geblickt wird, soll es im Folgenden dann primär darum gehen, die konkrete Umsetzung von inklusiven Elementen im Unterricht zu betrachten.

Der Begriff der Inklusion, ihre Verwirklichung, Vorteile und Problematiken sind in der Wissenschaft vielfältig diskutiert und sollen an dieser Stelle nicht noch einmal aufgegriffen werden. Vielmehr wird Inklusion als das anzustrebende und umzusetzende gesehen. Es geht an dieser Stelle also nicht so sehr um das „Ob“, sondern vielmehr um das „Wie“.

2.1 Rahmenbedingungen und Begrifflichkeit

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention 2006 zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) verpflichtete sich Deutschland u.a. dazu, ein inklusives Bildungssystem zu gestalten (Art. 24). Während bereits 1994 auf der Salamanca-Konferenz das Recht auf Bildung sowie der gemeinsame Unterricht aller festgehalten wurden (vgl. UNESCO 1994), gibt es mit der BRK erstmals ein rechtskräftiges Dokument, welches das Potential und die Forderung enthält, die Entwicklungen im Bildungsbereich maßgeblich voranzutreiben. Folgende Artikel sind an dieser Stelle ausschlaggebend:

> „Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen Kinder alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können“ (Art. 7).
>
> “States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning […]” (Art. 24)[2]

Es steht also die uneingeschränkte Forderung nach einem Bildungssystem im Raum, welches Niemanden ausschließt. Diese bezieht sich zunächst auf Menschen mit Behinderung, meint letzten Endes jedoch alle „Gruppen“ (s.u.). Weiter wird festgeschrieben, dass niemand vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden darf und Menschen mit Behinderung gleichbe-

[2] Um der Übersetzungsproblematik im Deutschen mit den Begriffen „inklusiv“ und „integrativ“ zu entgehen, wird an dieser Stelle auf die englischsprachige Originalversion zurückgegriffen.

rechtigt mit allen Menschen Zugang zu unentgeltlichem Unterricht erhalten sollen. Das inklusive Bildungssystem wird dabei als bestmöglicher Weg gesehen, die Achtung der menschlichen Vielfalt zu stärken, die Würde und „das Selbstwertgefühl von Menschen mit Behinderung voll zur Entfaltung zu bringen und [sie] zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention 2012, 345). Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung, welcher in Aktionspläne der einzelnen Bundesländer ausdifferenziert und ergänzt wird bzw. werden muss und regelmäßig überprüft wird, soll in Deutschland eine inklusive Entwicklung garantieren.

Vielfältige Erklärungen (vgl. z.B. 48. International Conference on Education 2008, UNESCO Guidelines 2005, KMK Beschluss 2011, Agency for Development in Special Needs Education u.a.) unterstreichen weiter das Recht auf Bildung bzw. die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems.

Definiert wird inklusive Bildung in den Leitlinien der UNESCO-Kommission folgendermaßen: „Inklusive Bildung ist ein Prozess, im Rahmen dessen jene Kompetenzen im Bildungssystem gestärkt werden, die nötig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Folglich kann inklusive Bildung als Schlüsselstrategie zur Erreichung von „Bildung für Alle“ gelten“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2009, 8). Bezüglich der konkreten Umsetzung definiert die Monitoring-Stelle vier Strukturelemente des Rechts auf inklusive Bildung:

- Verfügbarkeit,
- Zugänglichkeit,
- Akzeptierbarkeit und
- Adaptierbarkeit[3] (vgl. Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention 2012, 346ff).

Den Begriff der Inklusion inhaltlich etwas weiter ausdifferenzierend, benennt Hinz vier internationale Eckpunkte des Inklusionsverständnisses. Diese beinhalten

- die positive Zuwendung zur Heterogenität von Gruppierungen und Vielfalt von Personen und den Versuch der pädagogischen Nutzung beider;
- das gemeinsame Betrachten aller Aspekte von Heterogenität (z.B. Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Erstsprachen, weltanschauliche Orientierungen etc.). Anstelle von Zweier-Kategorien (z.B. Männer und Frauen, Behinderte und nicht Behinderte) bemüht sich Inklusion jede Person einzeln anzuerkennen und „die Gruppe als pädagogisch unteilbares Spektrum von Individuen zu begreifen“;
- Partizipation als unteilbares Bürgerrecht;

[3] Verfügbarkeit: Vorhandensein funktionsfähiger, auf Inklusion ausgerichtete Bildungseinrichtungen und Dienstleistungen; Zugänglichkeit: diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung (z.B. Wohnortnähe, Hilfsmittel …); Annehmbarkeit: Lehrpläne und Lehrmethoden; Adaptierbarkeit: Notwendigkeit der flexiblen Anpassung von Bildung an die sich verändernde Gesellschaft.

- den Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung und die Vision einer inklusiven Gesellschaft (vgl. Hinz 2010, 64).

Insgesamt herrscht bezüglich „Inklusion“ jedoch eine große terminologische Unschärfe, welche sowohl entwicklungsbedingt, als auch durch verschiedene Übersetzungen zu begründen ist. In der aktuellen Diskussion wird Inklusion immer wieder mit der Integrationspraxis verglichen und entsprechend abgegrenzt.

Letzten Endes geht es bei der inklusiven Bildung jedoch darum, ein umfassendes System für alle Schüler zu gestalten, die „Allgemeine Schule“[4], welche die Schülerschaft als eine heterogene Gruppe versteht, entsprechend gemeinsames und individuelles Lernen für alle ermöglicht und gleichzeitig jeweils individuelle Curricula vorsieht (vgl. Hinz 2002, 359). Das Entwicklungsmodell von Sander berücksichtigend, bezieht sich Inklusive Bildung auf den gemeinsamen Unterricht aller Schüler sowie die Wertschätzung und „Fruchtbarmachung“ der Unterschiede. Dabei werde Vielfalt letzterem zufolge auf lange Sicht zum Normalfall und der Begriff der Inklusion schließlich hinfällig. Indem Inklusion als Selbstverständlichkeit gelte, müsse es im Enddefekt um eine Allgemeine Pädagogik gehen (vgl. Sander 2003, 122; Sander 2008, 35).

Für Hinz ist der systemische Ansatz hier entscheidend, sodass er eine systembezogene Ressourcenausstattung, die alle beteiligten Berufsgruppen voranbringen will als wesentliches Element inklusiver Praxis ansieht (vgl. Hinz 2002, 359). Während die zuvor genannten Aspekte größtenteils individuumszentriert sind, stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Machbarkeit. Dass die diesbezügliche Diskussion noch lange nicht am Ende ist, zeigt sich beispielsweise mit Bezug auf den Unterricht blinder und sehbehinderter Schüler und die entsprechenden Hilfsmittel. Auf Grund der hohen Kosten könne hier durch eine pauschale systemische finanzielle Ressourcenzuweisung keine adäquate Versorgung gesichert sein, so Lang (vgl. Lang 2008, 371).

Inklusion bezieht sich zwar nicht nur auf Menschen mit Behinderung, dennoch spielt der sonderpädagogische Aspekt eine wesentliche Rolle, da es diesbezüglich auf Grund des Bestehens der Sonderschulen und Sonderpädagogik als eigene Disziplin, häufig um ein neues Institutions- und Rollenverständnis geht. So ist hier als weiterer wesentlicher Aspekt im Gegensatz zur Integration die Zusammenarbeit von Sonder- und Schulpädagogen zu sehen, welche Inklusion als gemeinsames Anliegen verstehen müssen, wobei die Sonderpädagogik als subsidiär zu betrachten ist. Im Zusammenhang damit wurden 2011 schließlich die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung veröffentlicht, welche sich als Ziel setzen, die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und dabei erreichte Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs-, und Unterstützungsangebote abzusichern und weiterzuentwickeln (vgl. KMK 2011, 4). Auch bauliche und sächliche Barrierefreiheit, die

[4] „Allgemein“ [Großschreibung] meint nicht die generell als „Regelschule“ verstandene Schule, sondern bezieht sich auf eine für alle zugängliche und insbesondere sich anpassende Institution.

allen gerecht werden und sich auf Zugänglichkeit von Lernorten, Eignung von Lehr- und Lernmedien und Hilfen bezieht, sowie Assistenzen und Maßnahmen wie beispielsweise der Nachteilsausgleich sind darin enthalten (vgl. ebd., 7 und 11). Eine verbindliche Richtungsentscheidung für die Umsetzung der Konvention für ein inklusives Bildungssystem spiegle sich hier jedoch nicht wider, so die Kritik (vgl. Deutsches Institut für Menschrecht 2011, 8).

Ein weiterer kritischer Punkt in der Inklusionsdebatte, welcher bisher keine einheitliche Lösung hat, ist die Frage nach einem inklusiven Curriculum und damit auch z.B. nach staatlichen Standards. Da an dieser Stelle die Debatte nicht aufgerollt werden kann, seien nur einige wesentliche Argumente benannt. Dazu gehört, dass staatliche Vorgaben den Prinzipien von Inklusion widersprechen, da es hier um eine Anpassung an das Kind und nicht andersherum gehen muss. Gleichzeitig soll Chancengleichheit hergestellt werden, wodurch gewisse gemeinsame Vorgaben und Ansprüche erforderlich werden könnten. Die deutsche UNESCO-Kommission empfiehlt daher entsprechend ein Kerncurriculum mit flexiblen Methoden, damit ein jeder von einem allgemein akzeptierten grundlegenden Niveau hochwertiger Bildung profitieren könne. Entsprechend müsse das Curriculum flexibel genug sein, um Anpassungsmöglichkeiten für die individuellen Bedürfnisse zu bieten und die Lehrer dazu anregen, nach Lösungen zu suchen, die für die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Lernstile eines jeden Schülers passen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009, 18f). Inhaltliche sonderpädagogische Curricula könne es nicht mehr geben, so Hinz. Die zentrale didaktische Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts sei es, immer wieder neu zu entscheiden, welche Lernbereiche für welches Kind relevant seien (vgl. Hinz 2002, 358).

Bemerkenswert ist, dass die UNESCO-Kommission explizit darauf hinweist, dass ein inklusives Curriculum kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung ansprechen müsse und auf den vier Säulen der Bildung,

- lernen, Wissen zu erwerben,
- lernen zu handeln,
- lernen, zusammenzuleben und
- für das Leben lernen basieren solle (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009, 18).

Entsprechend müssen sich parallel auch die Inhalte verändern. Die dritte und komplett überarbeitete Fassung des Index für Inklusion schlägt erstmals Lehr- und Lerninhalte vor, die auf inklusiven Werten basieren. Themen wie Essen, Wasser, Kleidung, Unterbringung/Wohnen, Mobilität und Transport, Gesundheit/Wohlbefinden und Gemeinschaft etc.[5] bilden dabei einen kompletten Rahmen, um den Umgang mit Wissen für die Welt durch einen Referenzrahmen von Werten neu auszurichten. Als inklusive Werte definiert Booth: equality, rights, participation, community, compassion, respect for diversity, sustainability, non-violence, honesty, trust, courage, love, joy,

[5] Für eine vollständige Liste und einen Vergleich mit den traditionellen Inhalten siehe: Booth 2012, 199.

hope/optimism, beauty, honesty, trust und courage (vgl. Booth 2012, 187). Dabei liege ein besonderer Fokus auf dem Aspekt der Nachhaltigkeit und der Frage, wie Erziehung und Bildung dazu beitragen können, die Zerstörung unserer Umwelt zu erkennen, zu verstehen und dagegen vorzugehen (vgl. ebd., 180). Inklusiver Unterricht kann also nicht allein durch strukturelle sowie didaktisch-methodische Elemente realisiert werden, sondern muss vielmehr auch inhaltlich neu ausgerichtet werden.

2.2 Standortbestimmung

Wie bereits erwähnt sind für die Umsetzung von Inklusion, auch im Bildungsbereich, die UN-BRK, insbesondere Artikel 24 und die damit zusammenhängenden Maßnahmen wesentlich. In Abhängigkeit davon, von wem die aktuelle Umsetzung letzterer bewertet wird, tauchen höchst unterschiedliche Meinungen auf. Im ersten Staatenbericht der Bundesregierung heißt es u.a.: „Die Bundesregierung setzt sich jedoch dafür ein, dass inklusives Lernen in Deutschland eine Selbstverständlichkeit wird. […] Schulen […] sollen alle Menschen von Anfang an in ihrer Einzigartigkeit und mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Blick nehmen und fördern“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011, 54). Mit Blick auf die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung erstellte bildungsstatistische Analyse wird schnell deutlich, dass bisher im Bereich der Integration und Inklusion die selbst formulierten Ziele nicht oder nur teilweise erreicht wurden. Von den 487.718 Schülern (6,4%), die 2011/12 sonderpädagogischen Unterricht erhielten, wurden 75% separat und nur 35% an allgemeinen Schulen unterrichtet, was einer Inklusionsquote[6] von 1,5% entspricht. Die jeweiligen Prozentzahlen variieren stark von Bundesland zu Bundesland, sowie bezüglich der einzelnen sonderpädagogischen Disziplinen.

[6] Inklusionsquote: Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die inklusiv an allgemeinen Schulen beschult werden an allen Schülern.

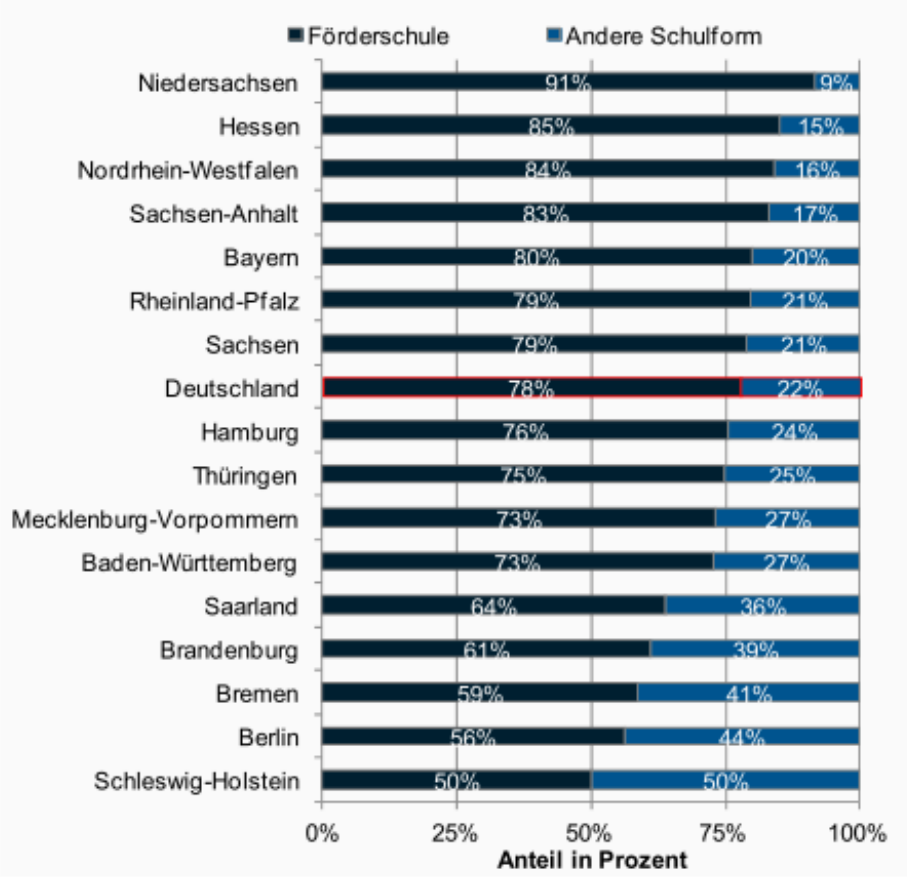

Abbildung 1: Anteil der Schüler, die in Förderschulen oder anderen Schulformen unterrichtet werden, an allen Schülern mit sonderpädagogischer Förderung, Schuljahr 2010/11 (KMK-Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Eigene Berechnungen Prognos AG. Bezogen auf das Schuljahr 2010/2011. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, 95):

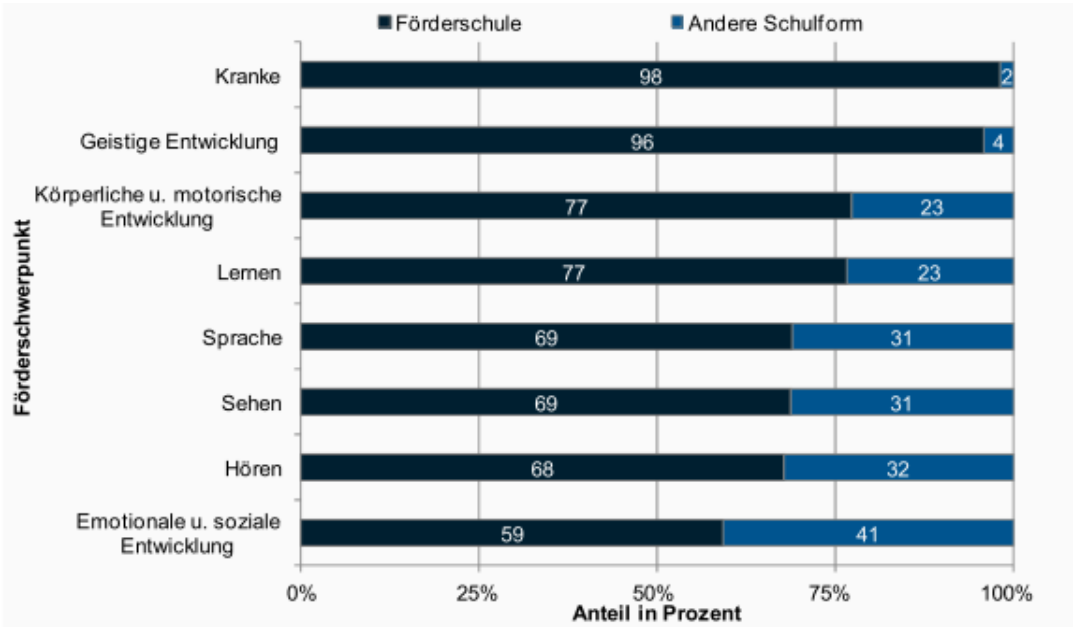

Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischer Förderung auf Förderschulen und andere Schulformen, nach Förderschwerpunkt (KMK-Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Eigene Berechnungen Prognos AG. Bezogen auf das Schuljahr 2010/2011. In: ebd., 96).

Diese Differenzen sind Klemm zufolge nur durch unterschiedliche Kriterien bei der Diagnose des Förderbedarfs zu erklären, nicht durch unterschiedliche Leistungsfähigkeit. Auch die große Heterogenität der Bildungsangebote ist hierbei zu berücksichtigen (vgl. Klemm 2013, 10, 13).

Besonders gravierend ist, dass der Inklusionsgedanke auf den einzelnen Bildungsstufen und Schulformen sehr unterschiedlich stark verankert zu sein scheint. Während der Kindergarten einen durchschnittlichen Inklusionsanteil von 67,1% aufweist, sind es in der Grundschule nur noch 39,2% und in der Sekundarstufe I sogar nur noch 21,9%, wobei bezüglich der letzten Angabe Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht in der Statistik inbegriffen sind, was die Zahl zusätzlich sinken lassen würde. Die Schullaufbahnen der Schüler mit Behinderung seien insgesamt folglich stark von „Bildungsbrüchen“ gekennzeichnet, wodurch die Schüler immer wieder erfahren würden, dass sie nicht dazugehören, so Klemm. Nur 9,8% der inklusiv unterrichteten Schüler lernten im Schuljahr 2011/12 auf dem Gymnasium oder der Realschule, was zeigt, dass hier der Inklusionsgedanke noch weniger angekommen ist (vgl. ebd., 17ff).

Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass die Förderquote, d.h. die Anzahl der Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Jahren 2000/2001 bis 2011/12 bundesweit von 5,3 auf 6,4% angestiegen ist, die Anzahl der an Sondereinrichtungen beschulten Schüler gleichzeitig seit 2005/06 stagniert. Unter Berücksichtigung der gestiegenen Inklusionsquote wird jedoch deutlich, dass ein vermehrter inklusiver Unterricht nicht generell zu einem Rückgang des Unterrichts an Förderschulen führt. Klemm führt dies u.a. auf die Ressourcenverteilung, welche weiterhin an die Schüler mit Förderbedarf gekoppelt ist und dem damit zusammenhängenden „Ressourcen-Etiketten-Dilemma“ zurück (vgl. ebd., 15).

In Artikel 24 der UN-Konvention verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten dazu, umfassenden Zugang zu allgemeinen Bildungsangeboten vom Elementarbereich über Schule, Hochschule, berufliche Bildung bis hin zum lebenslangen Lernen zu gewähren. Entsprechende Vorkehrungen, barrierefreie Gestaltung sowie eine hochwertige Förderung müssen dafür gestaltet werden (vgl. BRK, Art. 24). Die BR[7]K-Allianz kritisiert in ihrem Schattenbericht massiv das diesbezügliche, wenig engagierte gemeinsame Vorgehen aller staatlichen Akteure in Bund und Ländern. „Das deutsche Bildungssystem ist nur zum Teil ein integratives, keinesfalls ein inklusives.“ (BRK-Allianz 2013, 42). Problematisch sei diesbezüglich, dass es weiterhin bundesweit kein Gesamtkonzept für die inklusive schulische Bildung gebe und ein gemeinsames koordiniertes Vorgehen der Bundesländer fehle (vgl. ebd., 46). Während der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung die Entwicklung von ländereigenen Aktionsplänen nennt, die entsprechend aufgrund der Länderhoheit in Bildungsfragen Maßgaben zur Umgestaltung ihrer Bildungssystem in Richtung einer inklusiven Gesellschaft machen müssten, so ist festzustellen, dass es bis zum Jahr 2013 immer noch

[7] BRK-Allianz: Zusammenschluss diverser zivilgesellschaftlicher Organisationen in Deutschland zur Verfassung eines „Koordinierten Parallelberichts“ mit dem Ziel, sich für die in der BRK verankerten Menschenrechte einzusetzen.

Länder gibt, die nicht einmal einen solchen Aktionsplan planen, geschweige denn entwickeln. Insofern ist die Aussage des ersten Staatenberichtes der Bundesregierung, dass die Ländern u.a. an Gesamtkonzepten arbeiten würden, um die Schulorganisation, Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und Lehrerbildung so auszurichten, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernkonzept geschaffen werde, das eine bestmögliche Entfaltung von Schülern mit oder ohne Behinderung ermögliche (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011, 55), bisher nicht als realisiert zu betrachten.

Die BRK-Allianz kritisiert an der Umsetzung der UN-Konvention weiterhin u.a. Folgendes:

- Unzureichende Barrierefreiheit: die Bundesregierung nehme die großen Defizite nicht wahr.
- Keine Verankerung der Pädagogik der Vielfalt: dadurch, dass sich der Diversity-Ansatz nicht in Rahmenlehrplänen und Schulbüchern ausreichend wiederfinde, würden Schul- und Unterrichtsentwicklung erschwert. Außerdem fehle ein klares Übergangsmanagement für eine Überleitung der sonderpädagogischen Förderung an die Regelschule.
- Unzureichende personelle, zeitliche und sächliche Ressourcen.
- Defizite in Aus-, Fort- und Weiterbildung: in keinem Bundesland gebe es verpflichtende Fortbildungsprogramme zur Praxis einer inklusiven Schule für alle Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen.
- Unzureichende Begleitung von Veränderungsprozessen vor Ort.
- Ungenügende Partizipation von Menschen mit Behinderung und ihren Verbänden.
- Mangelndes gesamtgesellschaftliches Bewusstsein: es finde keine forcierte offensive gesellschaftliche Debatte zugunsten von Inklusion statt, die alle Schulformen und Schulstufen uneingeschränkt in die Pflicht nehme (vgl. BRK-Allianz 2013, 47f).

Gerade in Verbindung mit dem zuletzt genannten Punkt spielt auch die Position der KMK, welche keinen Widerspruch zwischen der strukturellen Auslese im gegliederten und inklusiven Schulsystem sieht (vgl. KMK 2011, 8f; KMK 2010, 3f), eine Rolle. Zudem geht sie davon aus, dass die deutsche Rechtslage „grundsätzlich den Anforderungen des Übereinkommens“ entspreche (KMK 2011, 2). Die BRK-Allianz merkt weiter an, dass bisher ausgeklammert werde, „wie bei weiterhin norm- und zensurorientierter Schulpraxis sowie fehlendem bzw. gesetzlich ungeregeltem zieldifferentem Lernen das Ziel eines inklusiven Bildungssystems verwirklicht werden kann“ (BRK-Allianz 2013, 48). Entsprechend wirke die Unterstützung der Inklusion durch die Politik lediglich wie ein „Lippenbekenntnis“ (vgl. ebd.).

Insgesamt ist festzustellen, dass viele der im Nationalen Aktionsplan festgehaltenen Maßnahmen entweder sehr unkonkret oder als Einzelmaßnahmen erscheinen. Auch die Staatenberichte bestätigen diesen für die Politik insgesamt geltenden Eindruck, indem wenig konkrete Umsetzungen, bzw. wesentliche Fortschritte zu erkennen sind. 2010 war Deutschland unter den EU-Staaten das Land mit den meisten Schülern an Förderschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsbe-

richterstattung 2010, 6) und auch mit Blick auf die oben dargestellten Kontroversen und Kritikpunkte wird deutlich, dass noch viel Handlungsbedarf bezüglich eines inklusiven Bildungssystems besteht. Dies gilt sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht. So mag eine 35-prozentige Steigerung der Inklusionsquote sehr positiv erscheinen, sie relativiert sich jedoch schnell, wenn man bedenkt, dass dies lediglich 25% der Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf ausmacht und deren Anteil mit zunehmender Schulstufe abnimmt. Qualitativ sind bereits einige Kritikpunkte der BRK-Allianz genannt worden. Insgesamt problematisch ist, dass bisher weiterhin kein Gesamtkonzept vorhanden ist, weder auf der organisatorisch-strukturellen noch auf der Unterrichtsebene. Mangelnder politischer Wille sowie ungenügende Finanzen erschweren den Prozess zusätzlich.

2.3 Schlüsselelemente einer inklusiven Pädagogik

„Es ist normal verschieden zu sein“ (Richard v. Weizsäcker)

„Allen Kindern alles allumfassend lehren“ (Comenius)

Dies sind wohl die meist zitierten Aussagen im inklusiven Kontext und beinhalten gleichzeitig alle wesentlichen Elemente. Comenius stellte seine Forderung bereits im 17. Jahrhundert auf und seither wird sie auch im Inklusionsdiskurs immer wieder als Formel für eine Bildung ohne Aussonderung gesehen: Jeder Mensch, jedes Kind, egal welcher Kultur, Hautfarbe, Voraussetzung, Interessen, hat demnach ein Recht auf Bildung, keines darf ausgeschlossen werden. Der Bildungsinhalt muss dabei anspruchsvoll sein, d.h. „keine reduzierten Inhalte oder Sonderbildungspläne!“ (Klauß 2010, 46) und muss außerdem „allumfassend“, also ganzheitlich und perspektivenreich betrachtet werden (vgl. ebd.; Platte 2010, 90). Jedes Kind muss also seinen individuellen Möglichkeiten entsprechend lernen können. Bildung für alle bedeute entsprechend nicht „gleiche Bildung für alle“, so Wocken. „Inklusive Bildung für alle hat bei einer Mannigfaltigkeit einen gemeinsamen Nenner, einen gemeinsamen Kern, an dem alle individualisierten Programme für die Verschiedenen teilhaben und sich anschließen.“ Damit ist entsprechend die „Allgemeinbildung“ oder „allgemeine Bildung“ gemeint (vgl. Wocken 2012, 115).

Feuser zufolge ist die durch Inklusion begründete allgemeine Pädagogik gleichzeitig basal und kindzentriert. *Basal* bedeutet in seinem Sinne, Kinder und Jugendliche „aller Entwicklungsniveaus, aller Grade der Realitätskontrolle, Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen ohne sozialen Ausschluss" zu lehren und mit ihnen zu lernen. *Kindzentriert* bezieht sich auf die Subjekthaftigkeit eines Menschen und die damit einhergehende Heterogenität jeder Gruppe, sodass Lehr- und Lernangebote entsprechend an der menschlichen Entwicklung orientiert sein müssen. *Allgemein* heißt dann, keinen auszuschließen und jedem gleichermaßen bedeutsame Erfahrungen zu ermöglichen. Dies bedeute für den Unterricht: "Gewähren" anstatt "vorenthalten", "handeln" anstatt "behandeln" und pädagogisches Handeln zu "spezialisieren" anstatt

Schüler zu "segregieren". Indem alle Schüler alles lernen dürfen sei integrative Pädagogik außerdem demokratisch sowie human, indem alle erforderlichen materiellen und personellen Hilfen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Feuser 1989, 21f; Feuser 2001, 2f).

Anders ausgedrückt ist (inklusive) Allgemeine Pädagogik folgendes:

> "Unter dem Dach einer (inklusiven) Allgemeinen Pädagogik nehmen für alle Schüler/innen die Begriffe Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit, Freiheit, Autonomie, Selbstbildung, Selbstbestimmung, Solidarität, Kooperation und Dialog in der Form individualisierender, ganzheitlicher, handlungs- und kindorientierter Lehr- und Lernformen Gestalt an. Vor allem aber finden sich darunter alle Kinder gut aufgehoben, […]" (Bintinger/Wilhelm 2001, 6).

2.4 Umgang mit Heterogenität

„Inklusion beginnt in den Köpfen“ – diese vielzitierte Aussage Feusers verweist auf die große Bedeutung der Einstellung von Lehrern und Mitarbeitern einer Schule und im Prinzip aller Menschen. Vielfalt als normal anzuerkennen, sowie der Wille und die Bereitschaft sich damit auseinanderzusetzen, mit individuellen Bedingungen, Herausforderungen und Chancen, muss folglich am Anfang stehen. Nicht ohne Grund sind diese Aspekte deshalb in verschiedenen Inklusionsbewertungsrastern integriert. Das Schweizer Inklusions-Evaluationsinstrument führt als ersten Indikator auf: „An der Schule herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (ethnische oder soziale Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungsstand, Weltanschauungen usw.). […] Man begegnet sich gegenseitig mit Achtung“ (Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 7). Und der Index für Inklusion verlangt, dass ein jeder sich willkommen fühlen solle, sowie eine anerkennende Haltung entwickelt und Barrieren und Diskriminierung abzubauen seien (vgl. Booth/Ainscow 2003, 50).

Es muss in einer Allgemeinen Schule darum gehen, alle Schüler aufzunehmen, ohne Ausnahme und ohne „Sonderrechte“ (vgl. Fiedler 2010, 2). „Gleichwürdigkeit“ (Jesper Juul), eine Wortschöpfung bestehend aus Gleichwertigkeit und Ebenbürtigkeit (vgl. Boban/Hinz 2008a, 56), charakterisiert dabei das Verhältnis aller Beteiligten zueinander wohl am zutreffendsten. Die Schule habe die Existenz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Interessen zu akzeptieren, darauf einzugehen und davon zu profitieren, so Fiedler. Jeder Schüler müsse in der Schule unterstützt und sein Potential erkannt, ausgeschöpft und kultiviert werden (vgl. Fiedler 2010, 2). Gleichzeitig gehe es darum, die „Vielfalt der individuellen Fähigkeiten und Lebenswelten der Schüler“ im Unterricht zu nutzen, um dadurch voneinander und miteinander zu lernen (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 7).

Ein positives Schul- und Klassenklima sowie eine positive Interaktion und Kommunikation sind folglich ein weiteres wesentliches Element inklusiver Kulturen, denn humane Beziehungen wirk-

ten sich auf die leibliche, psychische, soziale und kognitive Entwicklung aus, so Prengel (vgl. Prengel 2012, 176). Auf die Bindungs- und Hirnforschung Bezug nehmend, verweisen Graf und Weigl (2012, 39) auf die große Bedeutung einer positiven, willkommen heißenden Atmosphäre und eines angstfreien Umgangs, welche das Lernen und die Welterforschung wesentlich beeinflussten. Verlässliche, vertrauensgebende Lehrer-Schüler-Beziehungen sind dafür wesentlich: „Gutes professionelles Handeln ist von Responsivität geprägt" (Prengel 2012, 176), Schüler müssten und wollten gehört und anerkannt werden, so Prengel (vgl. ebd.).

Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte dafür zu sorgen, dass alle Schüler sich sicher fühlen, dazugehören und Spaß an der Schule haben und gleichzeitig aber hohe Erwartungen an die Lernenden zu haben. Dazu gehört es, positiv mit Fehlern und Lernschwierigkeiten umzugehen, zu erkennen, wenn Schüler Unterstützung brauchen und diese gemeinsam zu veranlassen, ohne dabei auf „potentiell einschränkende Etiketten“ zurückzugreifen (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 13; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011, 17). Sofortiges Intervenieren bei diskriminierendem Verhalten sei ebenso wichtig (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 7).

Neben der Lehrer-Schüler-Beziehung sind außerdem ein respektvoller Umgang innerhalb des Schulkollegiums sowie eine fruchtbare Zusammenarbeit mit allen Kollegen von großer Bedeutung (vgl. Booth/Ainscow 2003, 50). Näheres zur Zusammenarbeit siehe Kapitel 0..

„Alle Kinder in der Klasse willkommen zu heißen, Heterogenität nicht als Belastung, sondern als Bereicherung zu begreifen, Vielfalt und Verschiedenartigkeit nicht nur zu respektieren, sondern auch noch wertzuschätzen: Das erfordert von vielen Lehrkräften, Ängste zu überwinden und ihre innere Haltung zu wandeln“ (Graf/Weigl 2012, 34). Damit ist die am Anfang des Kapitels getätigte Aussage wieder erreicht: „Inklusion beginnt im Kopf und im Herzen: Inklusion braucht Vertrauen in die eigene pädagogische Kompetenz“ (ebd.). Dieses Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und die daraus folgenden Werte zu entwickeln ist ein wesentlicher Gelingensfaktor für den Inklusionsprozess, wobei geeignete Rahmenbedingungen und Strukturen hierfür ebenso notwendig sind (vgl. ebd.).

Eine positive Einstellung ist folglich essentiell, damit der Inklusionsprozess angestoßen werden kann. Dabei geht es jedoch nicht nur um das Aufnehmen einer heterogenen Schülerschaft, sondern auch um individuelle Anpassungen und Leistungen, nicht nur in inklusiven Settings. Wichtigster Aspekt für die Schule und das Lernen sei die Steigerung der Lehrerqualität, so Hattie. Dies erreiche man dadurch, dass man sicher gehe, dass jeder Lehrer die richtigen Einstellungen, die den größtmöglichen Effekt auf das Lernen der Schüler und deren Leistungen haben, habe (vgl. Hattie 2009, 191). “[…] teachers‘ beliefs and commitments are the greatest influence on student achievement over which we can have some control” (ebd., 25).

Dass dieser Transformationsprozess nicht innerhalb kürzester Zeit vollzogen wird, ist insbesondere mit Blick auf die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte, ausgehend von einem segregierenden Schul- und Gesellschaftswesen, klar. Aus diesem Grund wird an verschiedenen Stellen gefordert, dass inklusive Werte und Überzeugungen, sowie Strategien oder Maßnahmen zur Umsetzung explizit vermittelt werden müssten, um ein „positives Ethos und eine positive Lernkultur“ zu schaffen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011, 19; Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 7).

3. Inklusiver Unterricht

Es ist evident, dass im Spannungsfeld von Individualität und Heterogenität in einem gemeinsamen Kontext neue Lehr- und Lernformen, die die Unterschiedlichkeit der Schüler berücksichtigen und gleichzeitig individuell bedeutsame Lernprozesse initiieren, benötigt werden. Entsprechend hat eine inklusive Unterrichtsgestaltung die Interessen, Bedürfnisse und Stärken der Schüler zu berücksichtigen. Leitner verweist darauf, dass es neben inhaltlich-fachlichem Lernen (Wissen, Verstehen …) auch um methodisch-strategisches Lernen (Methodenkompetenz), sozial-kommunikativ-kooperatives Lernen (Solidarität, Diskutieren …) und affektiv-psychomotorisches (Selbstvertrauen, Selbstkompetenz, Engagement …) Lernen gehen müsse (vgl. Leitner 2008, 309). Welche verschiedenen Ansätze es gibt und wie diesbezüglich in dieser Arbeit weiter verfahren wird, soll im Folgenden dargestellt werden. Da in der weiteren Analyse nicht auf alle wesentlichen Elemente inklusiven Unterrichts eingegangen werden kann, werden für diese Arbeit weniger relevante Positionen hier nicht weiter behandelt.

3.1 Modelle und Ansätze

Das wohl bekannteste didaktische Modell inklusiven Unterrichts ist die „Entwicklungslogische Didaktik“ Georg Feusers. Davon ausgehend, dass es für den inklusiven Unterricht zwangsläufig einer eigenen Didaktik bedürfe, gründet Feuser sein Konzept u.a. auf die Tätigkeitstheorie Leontjews. Er geht von einem dreidimensionalen Interaktionsprozess von Sachstruktur (Thema), Tätigkeitsstruktur (Entwicklungsniveau des Schülers und seine Zugangsmöglichkeiten) und Handlungsstruktur (die Form der aktiven Auseinandersetzung) aus und fordert so eine den individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen entsprechende Unterrichtsgestaltung. Entscheidend ist für ihn, wie ein Kind auf Grund seiner individuellen Bedingungen auf seinem Entwicklungsniveau die ihm dargebotene Welt wahrnimmt und repräsentiert. Entsprechend könne der Unterrichtsgegenstand für Schüler mit unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen ein gemeinsamer sein. Dieser von ihm definierte Gemeinsame Gegenstand bezieht sich dabei nicht auf das materiell Fassbare, sondern vielmehr auf die hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen stehendenden zentralen Prozesse. Indem diese Form

des Unterrichts nur in Projektform realisierbar sei, wie Feuser auf Nachfrage bestätigt, müsse es entsprechend darum gehen, das Elementare und Fundamentale eines jeden Inhalts zu analysieren und den Schülern so zugänglich machen, dass letztere sich diese „im Projekt kulminierenden Inhalte“ ihrem Entwicklungsniveau entsprechend erschließen und dadurch ihr inneres Abbild ausbauen und qualitativ neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveaus anbahnen und absichern können (vgl. Feuser 1989, 26ff). Feuser definiert hierfür vier fundamentale Momente:

- Individualisierung
- Innere Differenzierung
- Kooperative Tätigkeit
- Gemeinsamer Gegenstand (Feuser 2001, 3).

Dies bedeutet, dass sich alle Kinder ihrem individuellen Entwicklungsniveau entsprechend die Dinge in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zu eigen machen.

Die entwicklungslogische Didaktik Feusers anerkennend, verweist Seitz auf das Problem der konkreten Umsetzung jener:

> […] die entwicklungspsychologische Basis der entwicklungslogischen Didaktik [liefert] auf theoretischer Ebene bedeutsame, erkenntnisbereichernde Perspektiven […]. Sie ist aber nur schwer auf die lernbereichsdidaktische Ebene zu transformieren, unter anderem weil die weiteren spezifisch lernbereichsrelevanten Quellen, auf die notwendig rekurriert werden muss, nicht demselben Paradigma entstammen“ (Seitz 2005, 168).

Mit dem Modell des „Kern der Sache“ wird von Seitz auch die Idee des „gemeinsamen Gegenstandes“ in einen neuen didaktischen Rahmen gesetzt. So hat jener für sie eine jeweils neu zu konstruierende, dynamische Gestalt und kann im Prozess durch eine Aushandlung der Kinderperspektiven und dem fachlichen Anliegen entwickelt werden. Diese Dynamik ist für Seitz entscheidend, da der Gemeinsame Gegenstand nicht immer vorher komplett herausfilterbar sei (vgl. Seitz 2005, 170).

Im Gegensatz zu Feuser geht es bei Seitz nicht um den „basalsten“, „höchsten“, „normalen“ Ausgangspunkt, „sondern um die Frage nach möglichen Ähnlichkeiten innerhalb der verschiedenen lernfeldbezogenen Zugangsweisen der Kinder“ (Seitz 2005, 8). Das Elementare bezieht sich bei Seitz auf die kindliche Perspektivenanalyse, welche sich verändern kann, und die fachliche Konstruktion zu einem Themenfeld, sodass die Frage nach dem „Kern der Sache“ aus Kindersicht im Zentrum einer didaktischen Strukturierung stehen müsse (vgl. ebd.).

Blickt man in die Praxis, so wird deutlich, dass sich keines der dargestellten Modelle bisher durchsetzen konnte. Dies mag sicherlich auch damit zusammenhängen, dass in fachwissenschaftlichen Kreisen teilweise davon ausgegangen wird, dass es keiner speziellen didaktischen Modelle bedürfe, um inklusiven Unterricht zu realisieren.

> „Ebenso wie die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen keine besonderen Rechte für einen spezifischen Personenkreis formuliert, sondern die allgemeinen Menschenrechte dahingehend spezifiziert, dass sie vollständig und ohne Ausnahmen umgesetzt werden können (Latham/Watkins 2009), gilt auch für die Didaktik: Inklusive Bildungsprozesse verlangen keine neuen, keine besonderen Konzeptionen. Unabdingbar ist es aber, bestehende und aktuell praktizierte Lehr- und Lernmethoden, Curricula und didaktische Konzepte vor dem Hintergrund einer inklusiven Wertehaltung umzusetzen, gegebenenfalls zu spezifizieren oder weiterzuentwickeln“ (Platte 2010, 92).

Auch Wocken kritisiert, ohne das „Theorem des Gemeinsamen Gegenstands grundsätzlich als falsch darzustellen, das Modell Feusers, dessen Ausschließlichkeitsanspruch und Starrheit (vgl. Wocken 1998, 40). Für ihn ist „ein integrativer Unterricht […] eine ausgewogene Balance zwischen differenzierenden und integrierenden Lernsituationen.“ Und so fordert er: „Die Pädagogik der Vielfalt hat in einer Didaktik der Vielfalt ihr unterrichtliches Gegenstück. Das Theorem des gemeinsamen Gegenstandes ist aufzuheben in einer Theorie gemeinsamer Lernsituationen“[8] (ebd., 51).

Die Frage, ob Binnendifferenzierung auch ein Angebot verschiedener Lerninhalte umfassen kann, ohne dass die eigentlichen integrativen Momente des gemeinsamen Unterrichts verloren gehen, ist innerhalb der Integrations- und Inklusionsforschung umstritten (vgl. Seitz 2005, 168). Entsprechend bildet Wockens Theorie der gemeinsamen Lernsituationen (vgl. Kapitel 05) zumindest z.T. eine Komplementärsituation zu Feusers entwicklungslogischer Didaktik.

Auch die Sammlung von Klemm und Preuss-Lausitz zu Elementen inklusiven Unterrichts zeigt, dass gerade in der jetzigen Umbruchphase auf bekannte didaktische Elemente zurückgegriffen wird. Es kann also durchaus davon ausgegangen werden, dass eine „richtige Kombination“ verschiedener Aspekte zu einem Gelingen inklusiven Unterrichts führt. Auf verschiedenen Quellen basierend werden diese Elemente nun im Folgenden dargestellt.[9]

3.2 Vielfältige Lernprozesse

Im Spiegel aktueller Ergebnisse der Inklusionsforschung beinhaltet guter Unterricht viele Elemente, die auch generell als wertvoll für einen guten Unterricht gelten. Entsprechend können an dieser Stelle die zehn Merkmale guten Unterrichts von Hilbert Meyer (vgl. Meyer 2009) genannt werden, die hier nicht näher erläutert werden sollen, zumal ein Teil hiervon an anderer Stelle dieser Arbeit integriert ist. Insgesamt ist diesbezüglich jedoch anzumerken, dass sie, gerade mit

[8] Der Begriff „integrativ“ ist historisch bedingt und hier inhaltlich im Sinne von „inklusiv“ zu verstehen.

[9] Der Gemeinsame Gegenstand wird hier durchaus als wichtig erachtet, jedoch als eines von mehreren wesentlichen Elementen behandelt, wohlwissend, dass man damit dem didaktischen Anspruch Feusers nicht gerecht werden kann.

Blick auf Individualisierung und Differenzierung sowie der Entwicklung von Autonomie, etwas offener zu betrachten sind, denn Meister und Schnell zufolge sind für inklusiven Unterricht individualisierte und offene Unterrichtskonzepte grundlegend (vgl. Meister/Schnell 2012, 184), sodass sich beispielsweise auch die in der Fachwissenschaft beschriebene Gewichtungen verschiedener Methoden verändern. Insbesondere die Kapitel 03 und 04 (s.u.) machen dies deutlich.

3.2.1 Lernen mit allen Sinnen

Mit Blick auf die besonders heterogenen Lernergruppen in inklusiven Settings, deren unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Entwicklungsniveaus, ist es wichtig, vielfältige und ganzheitliche Lern- und Aneignungsmöglichkeiten zu schaffen. „Lernen mit allen Sinnen“ bildet einen Teilaspekt dessen. Zimmer plädiert dafür, die „körperlich-sinnliche Aneignung“ als fächerübergreifendes Lernprinzip zu verstehen. Gemeinsam mit der Handlungsorientierung könnten auch abstrakte Lerninhalte „begreifbar, „erfassbar“ und damit nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Zimmer 2012, 28), sodass bereits an dieser Stelle also ein enger Zusammenhang von „Lernen mit allen Sinnen“ und „Lernen durch Handeln“ sichtbar wird, u.a. auch deshalb, da sie auf die gleichen theoretischen Konzepte zurückzuführen sind. Dennoch sollen beide Unterrichtsprinzipien hier getrennt betrachtet werden, um ihren jeweiligen Fokus besser nachvollziehen zu können.

Die größtenteils auf der Lerntheorie und der kulturhistorischen Schule basierende Begründung für ganzheitliches Lernen, „Lernen mit allen Sinnen“ oder auch „Lernen durch Handeln“, soll an dieser Stelle nur gestreift werden, da im folgenden Kapitel verstärkt auf sie eingegangen wird. Dennoch bildet Feusers Forderung, dass alle Schüler alles lernen sollen dürfen, und zwar jeweils auf ihre eigene Weise mit der individuell nötigen Hilfe (vgl. Feuser 2011, 89), die Basis. Dafür ist ein entsprechend vielfältiges Angebot zu machen. Denn, „je mehr unterschiedliche Formen der Darbietung des Lernstoffes angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung genutzt werden können, umso besser und langfristiger wird Wissen gespeichert, desto fester wird es verankert“ (Zimmer 2012, 29). Zimmer führt weiter aus (in Bezug auf Vester), dass eine vermehrte Beteiligung verschiedener Wahrnehmungsfelder im Gehirn auch zu mehr Assoziationsmöglichkeiten für ein tieferes Verständnis führen und ebenfalls zu größerer Aufmerksamkeit und Lernmotivation (vgl. ebd.). Und Potthoff mit Bezug auf Gehlen ist der Ansicht: „Wir erfahren die Wirklichkeiten nur, indem wir uns praktisch mit ihnen auseinandersetzen oder dadurch, daß [sic!] wir sie durch die Mehrheit unserer Sinne hindurchziehen: die gesehenen betasten, befühlen…“ (Gehlen 1961, 33 hier zitiert nach Potthoff 1991, 9).

Sich auf die Theorie der multiplen Intelligenzen von Gardner beziehend, plädiert auch Gerjolj für ein ganzheitliches Lernen, welches möglichst viele Intelligenzen, d.h. Bereiche und Aneignungsformen, berücksichtigt (vgl. Gerjolj 2008, 90).

In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass jeder Mensch auf unterschiedliche Art und Weise wahrnimmt. Auch deshalb sind die verschiedenen Eingangs und Wahrnehmungskanäle zu berücksichtigen (vgl. Feldhaus 1995, 96ff). Potthoff ergänzt, dass das Lernen über einen Sinn häufig zu „Verstehensschwierigkeiten“ führe und damit in keinster Weise effektiv sei, da es den Schülern nicht gerecht würde (vgl. Potthoff 1991, 17). „Ein Lernen, das ohne begreifen, anschauen, handhaben, umgehen, wahrnehmen, hinhören, einfühlen und gestalten auskommen soll, wäre in der Tat sinn(en)los und geschmacklos“ (Beck 1994, 91, hier zitiert nach Zimmer 2012, 28).

Auch in direkter Verbindung mit der Wissensvermittlung wird der Einbezug der Sinne gefordert: „Wissensvermittlung sollte nicht einseitig auf rationalem Weg erfolgen, sondern aus ihren sinnlichen Ursprüngen abgeleitet werden. Das Wissen sollte über die Sinne erfahren, erfasst und durchdrungen werden“ (Bannmüller 1996, 102, hier zitiert nach Zimmer 2012, 28), wobei Eigentätigkeit die intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen sei, da sie alle Sinne anspreche, so Zimmer (vgl. Zimmer 2012, 28). „Lernen mit allen Sinnen“ bezieht sich also nicht nur auf die konkrete Wahrnehmungsform, sondern auch auf den inneren Verarbeitungsprozess. Dies spiegelt sich auch in den verschiedenen Aneignungsniveaus des Lehrplanes für Schüler mit geistiger Behinderung wieder, wo das „basal-perzeptive“ Niveau gerade diese aktive, über die Sinne erfolgende Aneignung beinhaltet.

Mit Blick auf die aktuell übliche Praxis Unterrichtsdurchführung wird jedoch schnell deutlich, dass noch immer primär über das Gehör gearbeitet wird und eine Schärfung der Sinne häufig nicht stattfindet. Um also allen Schülern gerecht werden zu können, gilt es möglichst offene Unterrichtsformen zu gestalten, in welchen die Schüler sich mit starkem Lebensweltbezug die Welt durch „basale, unmittelbar selbstbezogene Leiberfahrung“ möglichst eigenständig, aber mit der notwendigen Unterstützung aneignen können, da die „optimale Kombination“ verschiedener Sinne bei den einzelnen Schülern sehr unterschiedlich ist (vgl. Meister/Schnell 2012, 185; Potthoff 1991, 18). Für ein differenziertes Aufnehmen von Lebenswirklichkeiten ist Folgendes zu beachten (vgl. Potthoff 1991, 20ff; Feldhaus 1995, 98):

- Ein geringeres Arbeitstempo, welches an der individuell benötigten Verweildauer orientiert ist und die Chance zum differenzierten Aufnehmen, abwägenden Identifizieren und Vergleichen feiner Nuancen bietet;
- Pädagogische Aufbereitung, da ungekürzte Lebenssituationen nicht ausreichen;
- Zahlreiche Möglichkeiten zur selbstständigen Sachauseinandersetzung, in denen Schüler viele Sinne nutzend, selbst tätig werden können (z.B. in Ateliers oder Arbeitsecken);
- Übungsmöglichkeiten, in welchen die Sinne mit gezieltem Material geschult werden können, damit neu entdeckten, sensibleren Aufnahmemöglichkeiten der Schüler sich festigen und zur Gewohnheit werden;

- Sinnliche Erfahrungen müssen durch Kommunikation bewusst gemacht werden, um so ein tieferes Welt-, Mensch-, und Selbstverständnis anzubahnen.

Gleichzeitig ermöglicht das „Lernen mit allen Sinnen“ auch eine vielfältigere Wahrnehmung, d.h. auch über bisher unbekannte Wege, sodass beispielsweise ein sehendes Kind Lerninhalte über u.U. speziell für blinde Kinder aufbereitete Zugangswege entdecken kann.

Das Ziel der Sinnesschulung ist: „[…] sensibler und einfühlsamer zu werden im Umgang mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt, eine Balance zwischen dem Menschen und seiner sozialen und materialen Umwelt herzustellen.“ (Zimmer 2012, 29).

Wie bereits erwähnt, hat das Konzept der Handlungsorientierung die Möglichkeit besonders auf das „Lernen mit allen Sinnen“ einzugehen (vgl. Feldhaus 1995, 97) und ist so eine Möglichkeit der konkreten Umsetzung. Dies soll nun im folgenden Kapitel erörtert werden.

3.2.2 Lernen durch Handeln

„Handelndes Lernen“ oder das Konzept der Handlungsorientierung sind mittlerweile weitverbreitet und anerkannt. Häufig wird dabei bereits auf die Klassiker der Pädagogik, wie beispielsweise Comenius oder Rousseau, zurückgegriffen (vgl. Jank/Meyer 2009). Obwohl sich das Konzept im Laufe der Jahrhunderte stetig weiterentwickelt und immer wieder verändert hat, scheint es bis heute nicht griffig zu sein. Während Gudjons darauf verweist, dass eine gewisse Offenheit des Konzepts für dessen Erhalt notwendig sei (vgl. Gudjons 2001, 71), kritisiert Wöll die undifferenzierte und unspezifische Verwendung des Handlungsbegriffs in der Praxis. Er definiert deshalb „handelndes Lernen“ folgendermaßen:

> „Handelndes Lernen ist die von einer Lerngruppe verantwortete aktive, selbst- oder umweltgerichtete, instrumentell (instrumentelles Handeln) oder nichtinstrumentell (kommunikatives Handeln) orientierte Auseinandersetzung mit einer relevanten Situation, die im Dienste bildender Erfahrung steht“ (Wöll 2011, 133).

Etwas differenzierter formuliert heißt das, dass „handelndes Lernen“ Wöll zufolge eine „*von einer Lerngruppe verantwortete Auseinandersetzung mit einer Situation*“ (ebd., 128) ist und man also nur von handelndem Lernen sprechen kann, wenn die Lernenden einem Ziel und einer Thematik eines Handlungsvorhabens zustimmen, beide zur Grundlage ihrer Aktivität machen und bereit sind, sich für die Zielrealisierung einsetzen. Die Lehrer müssten sich an dieser Stelle für die Initiativen der Schüler öffnen und sie darin unterstützen, ihre eigene Meinung zum Unterricht zu äußern, ohne dass es immer zu einem Konsens zu kommen habe (vgl. ebd.). Diese starke Verknüpfung von Denken und Tun äußert sich bereits in der anthropologisch-lernpsychologisch begründeten Annahme, dass ein Mensch immer in einer dialektischen Person-Umwelt-Beziehung stehe, in welcher sich der Aufbau individueller Strukturen mit der Gestaltung der materiellen oder sozialen Umwelt verknüpft. Entsprechend spricht auch Gudjons von der Notwen-

digkeit aktiver, zielgerichteter transparenter Handlungen und Tätigkeiten im Unterricht, die das Denken in Gang setzten (vgl. Gudjons 2001, 70).

Nach Wöll gehören zum Handlungsbegriff weiter die *„aktive Auseinandersetzung mit einer Situation*“ (ebd., 129), wobei die Schüler möglichst selbstständig Aktivitäten für die Zielrealisierung planen und durchführen sollten, die Lehrer sie aber in den Aktivitäten unterstützen könnten, ohne eine dominante Rolle zu spielen. Wöll unterscheidet dabei weiter zwischen umwelt- und selbstgerichtetem Handeln. Ersteres zielt auf die Veränderung von Aspekten der materiellen oder sozialen Umwelt, während letzteres den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten sowie die Ausbildung von Fähigkeiten, Orientierungen oder Veränderungen einer spezifischen Situation der Schüler intendiert. „Handelndes Lernen“ bedeute außerdem die *„Auseinandersetzung mit einer relevanten Situation*“ (ebd.). Diesbezüglich müsse die Ausgangsituation immer so gestaltet sein, dass aus der Schülerperspektive relevante Problemstellungen oder offene Fragen den Handlungsprozess anstoßen und zu neuen Erfahrungsbereichen führen. Gudjons spricht entsprechend von „einem zu lösenden Problem“ welches aus Dissonanzen, echten Fragestellungen oder einem Auseinanderklaffen von aktueller und gewünschter Kompetenz bestehen könne und welches durch den Wunsch nach (Auf-)Lösung dessen, kognitive Prozesse in Gang setze (vgl. Gudjons 2001, 69).

Diese genannten Merkmale überschneiden sich mit vielen anderen Ansichten handlungsorientierten Lernens (vgl. z.B. Jank/Meyer 2009). Darüber hinausgehend präzisiert Wöll, mit Hilfe von Habermas´ Handlungstypologie, den Handlungsbegriff zusätzlich, indem er ihn in instrumentelles und kommunikatives Handeln unterteilt. Ersteres beziehe sich dabei auf die Veränderung, Untersuchung oder Herstellung von Objekten in „naturwissenschaftlich-technisch orientierten Handlungszusammenhängen“ (ebd., 130). „Die Bedingungen instrumentellen Handelns unterliegen einer Realität, die Naturgesetzen gehört, so daß [sic!] entsprechende Interventionen jeweils Annahmen über generelle gesetzmäßige Zusammenhänge von Ereignissen und Zuständen implizieren“ (ebd.). Instrumentelles Handeln biete die Möglichkeit, sich individuell mit einer Handlungsaufgabe auseinanderzusetzten und gelte dann als erfolgreich, wenn etwas Nützliches, Verwertbares hergestellt oder Sachverhalte erschlossen, Objekteigenschaften verbessert oder erfolgreich untersucht wurden. Ziel der instrumentellen Handlungsaufgaben sei es, neben Selbst- und Mitbestimmung in Lebensbereichen, welche von der Anwendung technischen Wissens geprägt sind, methodische Kompetenzen zu entwickeln, welche zur Bewältigung entsprechend strukturierter Lebenssituationen führen und zur selbstständigen Auseinandersetzung mit zu diesem Bereich gehörenden Fragestellungen befähigen (vgl. ebd. 132).

Leisen begründet „Lernen durch Handeln“, in Bezug auf hörgeschädigte Schüler, auf ähnliche Weise: „Die Möglichkeit einen Sachverhalt verschiedenartig darzustellen, birgt ein großes didaktisches Potential und eröffnet vielfältige Zugänge und unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten. Insbesondere stellt der Wechsel der Darstellungsebene von der gegenständlichen handeln-

den Anschauung über die bildliche bis hin zur sprachlichen die entscheidende Brücke für die Verbindung von lebensweltlichem und sach-fachlich-wissenschaftlichem Weltverstehen dar“ (Leisen 2005, 11, hier zitiert nach Stecher 2011, 37). Hier wird deutlich, dass es sich beim Erschließen von Sachverhalten, beim „instrumentellen Handeln“ nicht lediglich um im Labor durchgeführte naturwissenschaftliche Aktivitäten handeln kann, wie es bei Wöll anklingen mag, vielmehr muss durch das „handelnde Lernen“ ein Zugang auf allen Aneignungsniveaus geschaffen werden, der von der „basal-perzeptiven“ bis zur „abstrakt-begrifflichen“ Ebene (vgl. Ministerium für Kultus; Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, 13) reicht.

Neben dem „instrumentellen Handeln“ wird der kooperativen Handlungsplanung eine große Bedeutung beigemessen. Für Wöll gilt sie als Standardsituation. Im Gegensatz zur ersterem geht es hier um „[…] nichtinstrumentell orientierte, über Verständigungsprozesse koordinierte Aktivitäten der Lernenden, die nur kooperativ erreichbare Ziele repräsentieren, über die kommunikative Verhandlung von Themen hinausreichen und für sie einen Zugewinn an Erkenntnissen, Einsichten, Dispositionen, Kompetenzen bedeuten oder primär eine Veränderung von Umweltaspekten implizieren“ (vgl. Wöll 2011, 131). Die Kooperative Handlung ist hier also das zentrale Element und impliziert, dass Handlungsorientierung und Handlungszusammenhänge aufeinander abgestimmt sein müssen, sodass mit Blick auf Wertorientierungen und Normen nachhaltige Lernprozesse initiiert werden können (vgl. ebd., 113). Entsprechend werden auch sozialkommunikative Elemente, welche dem Schüler ermöglichten über Sinnlichkeit, Erfahrung und Tätigkeit kognitive Strukturen aufzubauen (vgl. ebd., 13), in der „kooperativen Handlungsplanung“ nach Wöll berücksichtigt.

Die Kooperative Handlung sei ebenso durch „offene, interpretationsbedürftige Handlungsergebnisse“ (ebd., 131) charakterisiert. Ziel kommunikativen Handelns ist es letzterem zufolge, den Schülern Erfahrungen zu ermöglichen, die sowohl zu Selbstreflexion ermutigen, als auch die gesellschaftlichen Einflüsse und Auswirkungen des Handelns und dessen Einbindung in soziale Strukturen und Handlungszusammenhänge bewusst zu machen. Es geht sowohl um Mitbestimmungsfähigkeit, als auch Verantwortungsübernahme im Zusammenhang mit globalen Aufgaben und Problemen, und so werden an dieser Stelle auch Handlungsformen, die sich auf die Friedens- und Gewaltproblematik beziehen, behandelt (vgl. ebd., 132f).

Sowohl Wöll als auch Gudjons begründen den handlungsorientierten Unterricht mit der veränderten Lebenswelt der Schüler und den immer dominanter werdenden digitalen Medien, welche zu Ent-Sinnlichung, abstrakten Erfahrungen und ikonischer Aneignung, statt einer handelnden führten. Der handlungsorientierte Unterricht versuche dementgegen in einem pädagogischen Kontext Handlungsprozesse zu unterstützen, Denkstrukturen aufzubauen, den Zugang zur Welt zu schaffen und letztenendes eine Handlungskompetenz aufzubauen, welche, im Sinne Habermas‘ das Handeln im tätigen Umgang mit Gegenständen, Handeln in sozialen Rollen und Handeln auf symbolisch-geistiger Ebene beinhalte (vgl. Gudjons 2001, 68). Indem die Schüler allein oder

gemeinsam über das Vorhaben bestimmen und an der Planung beteiligt seien, könnten sie sich mit dem Sinn des Ganzen identifizieren (vgl. ebd., 69). Gleichzeitig könne durch das autonome und verantwortliche Agieren die äußerst bedeutsame Identitätsarbeit stattfinden, wobei es wichtig sei, den Schülern positive Selbsterfahrung zu ermöglichen (vgl. Wöll 2011, 13).

An dieser Stelle wird deutlich, dass „Lernen durch Handeln" dem eher eindimensionalen Medienkonsum, welcher von vielen Seiten stark kritisiert wird, entgegenwirken kann, und dass es, u.a. mit Bezug auf veränderte Lebenswelten, zunehmende Urbanisierung oder auch Verinselung, ein viel ganzheitlicheres Lernen ermöglicht.

Ein weiterer für die Handlungsorientierung sprechender Aspekt ist die Effektivität. Die auf einer Handlung basierenden Lernprozesse sind Struck zufolge wesentlich effektiver, als etwa durch lesen oder zuhören, sodass bei Eigentätigkeit und Selbsterklären ca. 90% bzw. 80% haften bleibe, während das z.B. beim Lesen lediglich 10% seien. „[…] Lernen gelingt […] nachhaltiger, wenn die Schüler das zu Lernende selbst aussprechen und wenn sie es durch eigenes Handeln und Fehlermachen gewinnen oder – besser gesagt – sich selbst erobern." (Struck 2004, 138).

Neben diesen Aspekten geht es beim „Lernen durch Handeln" im Kontext von Inklusion primär darum, allen Schülern gleichermaßen Prozesse, Inhalte und Zusammenhänge zugänglich zu machen. Gleichzeitig müssen aber insbesondere die individuellen Lernvoraussetzungen und Hintergründe der Schüler mit einbezogen werden. Entsprechend ist ein weiterer, sehr wesentlicher Grund Lernprozesse primär durch Handlung zu initiieren die Entwicklungsorientierung, sowie die Ausrichtung an den unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Schüler, da sie ihnen vielfältige Zugänge zu „Inhalten" ermöglichen. Feuser (2011), ähnlich wie bei Wöll oben angeklungen, geht davon aus, dass die Erkenntnis der Welt nur durch für den Lernenden sinnstiftende und bedeutungstragende Tätigkeiten erfolgen könne. Deshalb „müssen die dialogischen, interaktiven und kommunikativen Prozesse auf der Basis der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz (eingedenk blockierter Zonen der Entwicklung) in einer gegenstandsbezogenen Kooperation zugänglich sein" (ebd., 93), um so die nächste Zone der Entwicklung zu erreichen. Weiterhin geht Feuser davon aus, dass das Subjekt nie losgelöst vom Objekt zu betrachten ist, sondern letzteres in Abhängigkeit von den Wahrnehmungs- und Zugangsmöglichkeiten des ersteren steht. Folglich gilt es für die Handlungsstruktur, d.h. die Form der aktiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, das Verhältnis der Sachstruktur, und der Tätigkeitsstruktur, d.h. des Entwicklungsniveaus und der Zugangsmöglichkeiten der einzelnen Schüler zueinander zu berücksichtigen. Der Unterrichtsgegenstand sei dabei sekundär und könne für Schüler unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Denk- & Handlungskompetenzen ein gemeinsamer sein, sodass sich nach Feuser immer die didaktische Frage stellt, welche Aspekte der „‚im Projekt' kulminierenden Inhalte" auf der momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenz Inhalte erschließen, ein „inneres Abbild" ausbauen und qualitativ neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveaus anbahnen und absichern können (vgl. Feuser 1989, 29). Entspre-

chend müsse es Terfloth und Bauersfeld zufolge im Kern darum gehen, Arbeitsaufträge entsprechend der individuellen Handlungskompetenz zu gestalten, da jeder Schüler auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus handlungsfähig sein kann (vgl. Terfloth/Bauersfeld 2012, 209f).

Wölls Gliederung ist insofern sinnvoll, als dass sie den Begriff der Handlungsorientierung oder des Lernens durch Handeln stärker ausdifferenziert. Entsprechend sollen die oben dargestellten Elemente keinesfalls außer Acht gelassen werden. Wichtig wäre jedoch, das instrumentelle Handeln nicht zu sehr auf naturwissenschaftliche Experimente zu reduzieren, sondern vielmehr der großen Bandbreite potentieller Handlungsmöglichkeiten Raum zu bieten. Deshalb ist zusammenfassend zu sagen, dass im Unterricht vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten durch unterschiedliche Tätigkeitsformen und Handlungsmöglichkeiten zu schaffen sind, welche sich an den Bedürfnissen, Interessen, Gefühlen, Einstellungen, Gewohnheiten, Erfahrungen, Kenntnissen sowie kognitiven Strategien und Fertigkeiten orientieren (vgl. auch Terfloth/Bauersfeld 2012, 57, 211ff). Es muss „Raum für sinnlich-unmittelbares Tätigsein in vielfältiger, vor allem den Körper einbeziehender Weise“ (Gudjons 2001, 71) gegeben werden, in Verbindung von Kopf- und Handarbeit. Dabei ist eine möglichst große Selbststeuerung in der Planung, Durchführung und Auswertung der Schüler das Ziel, wobei die Unterstützung der Lehrkraft und deren Ausmaß während des gesamten Handlungsprozesses an die individuellen Fähigkeiten anzupassen ist (vgl. Terfloth/Bauersfeld 2012, 213). Der Unterricht muss dabei ein zielorientierter sein, die Zielverständigung aber trotz allem im Mittelpunkt stehen. Entscheidend ist, dass die Schüler die Verantwortung tragen, auch sozial-emotional. Fächerübergreifende Projekte oder Aufgaben gehören ebenso dazu, wie vielfältige Lehrerkooperationen. Gudjons fordert außerdem das Prinzip des exemplarischen Lernens, statt eines auf inhaltliche Vollständigkeit pochenden Themenkanons und damit verbunden die prozesshafte Gestaltung eines Problems (vgl. Gudjons 2001, 71).

3.2.3 Autonomie und Verantwortungsübernahme

„Selbststeuerung und Selbstregulierung ermöglichen dem Individuum in der Gemeinschaft, so zu sein, wie es ist.“ (Peschel 2003, 13)

Selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen spielt in inklusivem Unterricht eine wichtige Rolle. Sowohl Klemm und Preuss-Lausitz, in ihrer Sammlung von Aspekten guten gemeinsamen Unterrichts, als auch das Schweizer Inklusions-Evaluationsinstrument oder der Bericht der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung benennen eindeutig eine stärkere Beteiligung der Lernenden an den Lernprozess betreffenden Entscheidungen als elementares Element inklusiven Unterrichts.

Auch in der allgemeinen Pädagogik sind selbstständiges Lernen und Selbststeuerung seit vielen Jahren ein Thema in der wissenschaftlichen Diskussion. Schon Piaget fügte den Aspekt der Selbstregulierung den bereits definierten Entwicklungsfaktoren hinzu, was für das Lernen bedeu-

tet, dass Wissenserwerb in einem aktiven Konstruktionsprozess mit dem Prinzip der Selbstorganisation vonstattengehen muss (vgl. Peschel 2003, 11f).

In seinen „15 Geboten des Lernens“ spricht sich Struck (vgl. Struck 2004, 133) ebenso eindeutig für das „Selbstlernen“ aus und begründet dies damit, dass Kinder dadurch in kürzester Zeit mehr lernen würden. Peschel fordert, dass verantwortliches, selbstständiges, kompetentes Handeln an Stelle einer Wissensanhäufung treten müsse. „Für die Schule heißt das, dass die (ethisch orientierte) Handlungsbefähigung des Lernenden den höchsten Stellenwert bekommt, damit dieser einmal Probleme der Zukunft lösen kann, die wir jetzt noch gar nicht kennen“ (Peschel 2006, 29). Aus verstärkter Autonomie und Partizipation im Unterricht resultiere implizites, interessengeleitetes und authentisches Lernen, welches zu einer effektiveren und lebenspraktischeren Aneignung führe. Interessengeleitetes Vorgehen im Unterricht sei effektiver, da die Inhalte „verstehender“ gelernt würden, so Peschel und „diese Art des Lernens bzw. Wissenserwerbs […] direkt ganz in das Lernen des Kindes integriert ist und so auf andere Bereiche ausstrahlt bzw. von sich aus zum Weiterlernen, zum Anwenden, zum Übertragen auffordert“ (ebd., 29; vgl. auch Berg 2010, 50). Mit interessengeleitetem und selbstständigem Lernen gehen gleichzeitig verstärkt implizite Lernprozesse einher. Diese „zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie komplexe Systeme erfassen und dort hohe Abstraktions- und Transferleistungen bedingen, das heißt der „nicht-bewusste“ Lernvorgang ermöglicht ein unbewusstes Erfassen der Strukturen und Zusammenhänge und vor allem ein Übertragen auf andere, fremde Situationen, das sich durch ein implizites Bilden von Regularitäten auszeichnet – und nichts mit der „Transferleistung“ zu tun hat, die als Hochform im herkömmlichen Unterricht kleinschrittig und mühevoll eintrainiert wird“, so Peschel (vgl. Peschel 2006, 24). Implizierte Lernprozesse sind also die Basis für flexibles Wissen und nachhaltige Kompetenzen (vgl. ebd., 25).

Was bedeutet nun aber eine Selbststeuerung im Lernprozess? Basierend auf einer Analyse bestehender Konzeptionen zum selbstgesteuerten Lernen und verschiedenen Bezugspunkten zuordnend, definiert Kraft die Selbststeuerung im Lernprozess folgendermaßen:

- Lernorganisation: der Lernende trifft Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.
- Lernkoordination: der Lernende übernimmt die Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten/Anforderungen in Beruf und Familie.
- Lernzielbestimmung: Der Lernende wählt die Lerninhalte selbst aus und legt die Lernziele fest.
- Lern(erfolgs)kontrolle: Der Lernende kontrolliert selbst den Fortschritt seines Lernens und seinen Lernerfolg.
- Subjektive Interpretation der Lernsituation: Der Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbstständig im Lernprozess (Kraft 1999, 835).

Peschel formuliert dies etwas allgemeiner, bezieht sich im Grunde aber auf die gleichen Inhalte: „Die Lernenden müssen dann selbst im Rahmen der ihnen durchaus bewussten gesellschaftlichen Anforderungen und der ihnen eigenen Möglichkeiten über Inhalte und Methoden entscheiden und sie so einsetzen, dass sie für sich sinnvoll (und damit effektiv) lernen können.“ (Peschel 2006, 15).

Wenn es darum geht, selbstständiges Lernen im Unterricht einzuführen, gehen die Meinungen allerdings auseinander. So fordert Klippert beispielsweise: „Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstmanagement müssen möglichst kleinschrittig eingeübt und internalisiert werden und dürfen nicht vorschnell vorausgesetzt werden“, denn „Hochformen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens“ , wie beispielsweise Wochenplanarbeit oder Projektarbeit setzten viel Selbststeuerungs- und Methodenkompetenz voraus, über welche die Schüler nicht ausreichend verfügen würden (vgl. Klippert 2008, 177).

Peschel hingegen kritisiert diese durch viele Experten vertretene Meinung, dass Selbststeuerung erst erlernt werden müsse, da dies dem Prinzip der Selbststeuerung widerspräche. Direkte Lehrerinstruktionen seien nicht notwendig. Es müsse seiner Meinung nach vielmehr um einen „herausfordernden Raum“ gehen, in dem mit eigenen Zielsetzungen selbstreguliert gearbeitet werden könne. „Die für die Selbststeuerung geforderten zu erlernenden „metakognitiven“ Strategien (z.B. Analyseprozesse, Planungsprozesse, Überwachungsprozesse, Bewertungsprozesse) müssen keineswegs als Metawissen vom Lernenden formulierbar sein oder explizit reflektiert werden, sondern es kommt auf die prozeduralen Fähigkeiten, die Fähigkeiten im Prozess der Auseinandersetzung an“ (Peschel 2006, 22). Lernstrategien müssten folglich selbstgesteuert und eher indirekt angeeignet werden (ebd., 15). Geht man also davon aus, dass die Schüler Autonomie nicht kleinstschrittig erwerben müssen, so gilt es dennoch, Lernstrategien und Selbststeuerung zu erlernen, wenn auch indirekt. Bereits offen gestaltete Situationen bieten gute Gelegenheiten dazu, da in der Tat ein kleinschrittiges Einüben von Eigenverantwortung zunächst wenig Raum für autonomes Lernen lassen und die Gefahr birgt, den Schülern zu wenig zuzutrauen.

Mit Blick auf die sich auf inklusiven Unterricht beziehende Literatur sind unterschiedliche Ansätze zu finden, wobei es immer um eine verstärkte Verantwortungsübernahme und Mitbestimmung geht, im Vergleich zum bisherigen System, der Lehrer dadurch aber gleichzeitig immer noch eine sehr zentrale Rolle im Lernprozess zu spielen scheint.

Das Schweizer Integrations-Evaluationsinstrument führt in vergleichsweise ausdifferenzierter Form auf, inwiefern den Schülern Verantwortung übertragen werden soll. Während es weiterhin von der Notwendigkeit des Bestehens des geführten Unterrichts ausgeht, fordert es gleichzeitig klar definierte Minimalstandards oder Treffpunkte, die für alle Schüler gleich seien und worüber hinaus Differenzierung stattfinden könne. Ähnlich wie Klippert, benennt es den kontinuierlichen Aufbau der Lernkompetenzen und Lernstrategien durch die Schüler, sowie die Befähigung, Lernverantwortung zu übernehmen und selbstständiges Lernen und Arbeiten über eine längere Zeit

hinweg ohne unmittelbare Kontrolle und Steuerung durch die Lehrperson. Gleichzeitig fordert es aber engere Kontrollen und Vorgaben für leistungsschwächere Schüler (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 11). Klemm und Preuss-Lausitz gehen hingegen eher von einer Befähigung der Schüler aus und fordern demgegenüber die „Verantwortungsübergabe auch an schwierige Schüler“ (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 20).

So wie die Sammlung letzterer eine verstärkte Partizipation benennt, fordert auch der Bericht der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung ganz eindeutig eine stärkere Beteiligung der Lernenden am Lern- und Unterrichtsprozess als Grundprinzip zur Förderung einer inklusiven Praxis. Schüler sollten demnach Wahlmöglichkeiten und Mitspracherecht bei der Beurteilung, bezüglich des Informationszugangs im Lernprozess, bei der Planung der Lernwege, bei der Überwindung von Lernbarrieren und beim Curriculum, welches persönlich zugeschnittene, für das Leben relevante Lernziele u Lernergebnisse beinhalten müsse, haben. Im Zusammenhang mit diesen sehr konkret angesprochenen Punkten müsse es auch hier um eine zunehmende Verantwortungsübernahme und Unabhängigkeit für das eigene Lernen und um aktive Rolle im Lernprozess gehen (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011, 15f).

Insgesamt auffallend ist, dass in der sich auf inklusiven Unterricht beziehenden Literatur an keiner Stelle von einer vollständigen Lernerautonomie gesprochen wird, wie es die Definition von Kraft oder auch die Begründung durch Peschel vermuten ließen, sondern insgesamt lediglich von einem verstärkten Mitsprachrecht ausgegangen wird. Folglich kann auch in den folgenden Kriterien nur von einem hohen Stellenwert der Selbstbestimmung der Schüler bezüglich des Lernprozesses gesprochen werden. Ähnlich verhält es sich, wenn es darum geht, Autonomie zu vermitteln. Da hier die Meinungen stark auseinander gehen, muss im Folgenden ein Kompromiss gefunden werden. Dieser könnte eine Steuerung durch die Lehrkraft je nach Bedarf des einzelnen Schülers vorsehen, wobei es insgesamt darum gehen muss, die Schüler möglichst eigenständig agieren zu lassen.

3.2.4 Differenzierung und Individualisierung

Konsens in der inklusiv-didaktischen Literatur ist, dass jedes Kind individuell lernfähig ist und es darum geht, diese Lernfähigkeit zu unterstützen, indem am jeweiligen Entwicklungsstand angeknüpft und nicht versucht wird, die Unterschiede zwischen den Schülern möglichst gering zu halten (vgl. Rehle 2009, 183f).

Wesentliche Elemente inklusiven Unterrichts sind also Differenzierung und Individualisierung. Dabei geht es im Unterricht darum, der Vielfalt der Schüler entsprechend ihren individuellen Entwicklungsniveaus durch unterschiedliche Inhalte, Lernwege und Ziele gerecht zu werden (vgl. u.a. Wocken 2012, 123, Ziemen 2008, 164ff, Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 20). Die wesentliche Aufgabe Lehrender sei es, „individuelle Zugänge zum Selbstausdruck zu finden und zu unterstüt-

zen, dabei Entwicklungsstufen zu berücksichtigen und Bedeutungen in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen“, so Platte (Platte 2010, 90). Das Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe müsse dabei jeweils angestrebt werden (vgl. Prengel 2012, 177).

Zusätzlich zu den zunächst sehr individuell orientierten Ansätzen bringt Prengel noch zwei weitere Aspekte ein: Bildungsstandards und „allgemeingültige“ zu erwerbende Kulturtechniken. Prengel spricht, sich auf erstere beziehend, in diesem Zusammenhang von einer notwendigen Kombination aus individualisierungsfähigen gestuften Standards und Themen der Schüler aus. Jeder Lehrer müsse jeden Schüler zu individuell bestmöglichen Leistungen im Bereich der Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben, Rechnen und entsprechenden Vorläuferfähigkeiten anregen (vgl. Prengel 2012, 177f). Der Erwerb der Kulturtechniken sei besonders mit Blick auf Chancengleichheit relevant. Hierdurch bringt Prengel eine neue Dimension ein, indem sie sich nicht nur auf Gemeinsamkeit durch Aufgaben und Prozesse bezieht, sondern gleichzeitig eine m. E. inhaltlich „lernzielgleiche Didaktik“ fordert, die jedoch zeitlich lernzieldifferent aufgebaut ist. Interessant ist an dieser Stelle, dass beispielsweise eine gemeinsame Fokussierung auf Kulturtechniken und deren Vorläuferfähigkeiten zwar als ähnliches Lernziel betrachtet werden kann, inhaltlich jedoch sehr viel Spielraum lässt, sodass z.B. das Erlernen der Brailleschrift an dieser Stelle selbstverständlich seine Berechtigung und seinen Raum finden kann. Um die verschiedenen Entwicklungsstufen tatsächlich adäquat zu berücksichtigen, müssen hier jedoch auch präliterale oder symbolische Ausdrucksformen ihren Ausdruck finden.

Die inhaltliche Differenzierung bleibt anderen Wissenschaftlern zufolge dennoch ein wesentlicher Bestandteil im Umgang mit Heterogenität. „Inklusiver Unterricht ermöglicht nicht nur zieldifferentes, sondern auch inhaltsdifferentes Lernen" (Wocken 2012, 123). Die oben betonte inhaltliche Lernzielgleichheit kann in diesem Kontext also nur auf grobe Themen-, bzw. Kompetenzfelder bezogen werden. Wocken betont, dass es auch möglich sein müsse, „für sich etwas zu lernen“, eigene Interessen einzubringen und durch Wahlthemen und -fächer ein persönliches Bildungsprofil auszubilden, wobei selbst hier ein gemeinsamer Rahmen, ein gemeinsames Curriculum nicht aus den Augen zu verlieren sei. „Das Curriculum einer inklusiven Schule ist nicht pluralistisch und individualistisch, aber doch plural und profiliert“ (ebd., 123).

Differenzierung allein reicht jedoch nicht aus. Ziemen verweist in diesem Zusammenhang auf die fehlende Berücksichtigung einer möglichen (Über-)Kompensation vorhandener Schwierigkeiten, bzw. besonderer Bedürfnisse, sowie das ungeklärte Verhältnis von Individuum und Gemeinsamkeit (vgl. Ziemen 2008, 165). Es müsse also im Sinne Feusers eine „innere Differenzierung durch Individualisierung“ stattfinden, innerhalb welcher die Schüler einerseits mit jeweils unterschiedlichen Zielen und Vorgehensweisen arbeiten, andererseits aber an einem gemeinsamen Gegenstand festhalten würden (Feuser zitiert nach Ziemen 2008, 165) (vgl. auch Kapitel 0, 0).

Um der Vielfalt gerecht werden zu können, bilden individuelle Lernpläne ein wesentliches Element inklusiven Unterrichts und können Differenzierung und Individualisierung strukturiert, re-

flektiert, transparent und nachvollziehbar darstellen (vgl. Boban/Hinz 2008, 81). Sie dienen als Richtschnur für Schüler sowie aller weiteren am Bildungsprozess beteiligten Personen und enthalten individuell abgestimmte, nach Inhalt, Niveau, Tempo und Ziel differenzierte Aufgaben, berücksichtigen außerdem Aspekte wie Konzentrationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Interessen oder soziale Kompetenzen (vgl. Weigl 2009, 198; Fiedler 2010, 3). Um der Individualität eines jeden Schülers sowie dessen Leistungsvermögen gerecht werden zu können, die Schüler zu fordern, aber nicht zu überfordern, müssen die Lernpläne stets modifiziert und weiterentwickelt werden. In Form und Aufbau können sie variabel gestaltet sein, wichtig ist jedoch, dass sie auch für die Schüler in angemessener Art und Weise formuliert werden, für jüngere Schüler also beispielsweise in bildhafter Form. Fiedler betont, dass es in inklusiven Schulen sowohl um die kognitive, als auch die soziale Entwicklung gehen solle und außerdem Segregation zu vermeiden sei. Deshalb sei eine Kooperation aller am Bildungsprozess beteiligten bei der Erstellung der Lernpläne wichtig (vgl. Fiedler 2010, 4).

In einem inklusiven Unterricht arbeiten also alle Schüler mit persönlichen Lernplänen und werden dabei je nach Bedarf von Lehrkräften unterstützt, wobei eine zunehmend selbstständigere Bearbeitung angestrebt wird (vgl. auch Department Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 11; Fiedler 2010, 4). Mögliche Formen, den Unterricht individuell zu gestalten sind beispielsweise Lernwerkstätten, Stationslernen oder Projektunterricht. Letzteres ist für Feuser der einzige Weg, individualisiertes Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu realisieren, weitere Formen offenen Unterrichts seien Instrumente, die immer die Gefahr bergen, Kindern zu vereinzeln (vgl. Feuser zitiert nach Ziemen 2008, 166). Für ihn ist es folglich der didaktische Gesamtrahmen, den er in seiner „entwicklungslogischen Didaktik“ darstellt, der das Problem lösen muss, nicht einzelne Konzepte. Auf Grund der in Kapitel 0 dargestellten Gründe wird sich an dieser Stelle jedoch nicht nur auf Feusers Konzept eingegangen, sondern vielmehr auch die weiteren Positionen und Ansätze berücksichtigt.

Neben den verschiedenen didaktischen Formen verweisen Prengel, Rehle u.a. zusätzlich auf die Bedeutung didaktischer Materialien, die in unterschiedlichen Sozialformen differenziertes Arbeiten ermöglichen und stufenförmig aufgebaut sein müssten (vgl. Prengel 2012, 179; Rehle 2009, 186). Um dabei einen vorwiegenden Einsatz von Arbeitsblättern zu vermeiden, sei es außerdem wichtig, vielfältige Lernorte zu schaffen. Prengel schlägt dazu Musikinstrumente, PC, Räumlichkeiten für Theater und naturwissenschaftliche Experimente, Bibliotheken, Spiel- und Bewegungsmaterialien, sowie Exkursionen und Projekte vor (vgl. Prengel 2012, 179).

Weiterhin geht es bei der Bearbeitung der Aufgaben nicht darum, einem einheitlichen Lösungsweg zu folgen. Vielmehr ist der individuelle Umgang entscheidend. Desgleichen geht es nicht darum, dass alle Schüler alle wichtigen Lernziele zur gleichen Zeit erreichen. Wichtig sei, dass alle Schüler in ihren Lernbemühungen und –fortschritten ernstgenommen und wertgeschätzt würden (vgl. Weigl 2009, 196ff; Rehle 2009, 183).

Mit Bezug auf all die geschilderten Individualisierungsaspekte, die meiner Ansicht nach sehr wichtig sind, gibt es Rehle zufolge für das Lernen in heterogenen Gruppen zwei zueinander zunächst komplementär erscheinende Grundmuster: der individualisierte und der gemeinsame integrative Unterricht. Individuelles, differenziertes Lernen ermögliche den Schülern bestmöglich, individuell angepasste, an Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen orientierte Niveaus, Lernwege und Ziele (vgl. Rehle 2009, 185). Dennoch reicht es nicht, den Unterricht auf verschieden Art und Weise zu differenzieren, zumal das größte Herausforderungen an Lehrkräfte stellt. Vielmehr ist auch das kooperatives Lernen von großer Bedeutung (s. folgendes Kapitel). Entsprechend betont Wocken die Wichtigkeit einer Balance zwischen gemeinsamem und differentiellem Lernen. Zwar müsse inklusiver Unterricht individualisieren und vielfältige differente Lernsituationen schaffen, geschehe dies jedoch in zu großem Ausmaß, komme es zur Vereinzelung der Schüler, Lernwege und Denkansätze könnten nicht mehr miteinander verglichen werden, geschweige denn Lösungen gemeinsam ausgehandelt werden (vgl. Wocken 2012, 124; vgl. auch Weigl 2009, 197). Gleichzeitig verweist Wocken darauf, dass auch die „unverzichtbare Gemeinsamkeit“ zu einem extrem gleichschrittigen Unterricht werden könne. „[…] das Grundproblem eines integrativen Unterrichts besteht also darin, verschiedene Kinder gemeinsam zu fördern, und zwar so, dass sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen […]" (Wocken 2012, 125). In die gleiche Richtung gehend bedeutet Seitz zufolge ein Mehr an Gemeinsamkeit, nicht automatisch ein Weniger an Verschiedenheit. Insofern könne in jedem Unterricht entweder Gemeinsamkeit oder Verschiedenheit im Fokus stehen, ohne dass das Andere dabei verschwände (vgl. Seitz 2006, 4).

Entsprechend muss es insgesamt darum gehen, sowohl individualisierte und personalisierte Lernprozesse zu gestalten, als auch vielfältige Punkte zu schaffen, in denen Gemeinsamkeit, sowohl durch akademische als auch durch soziale Aktivitäten hergestellt wird, die Individualität jedoch aufrecht erhalten werden kann. Der gemeinsame Gegenstand nach Feuser bietet diesbezüglich viele Möglichkeiten, sollte jedoch nicht als einziges Element verstanden werden. Um den Faktor des Gemeinsamen, um das Kooperative Lernen, soll es nun im folgenden Kapitel gehen, wobei es als ergänzendes Element zum individualisierten, differentiellen Lernen zu sehen ist.

3.2.5 Kooperative Lernprozesse und Gemeinsamkeit

> „Lernen ist eine Reise. Erst während der Reise ereignet sich das Lernen, zumeist durch das Sprechen miteinander. Das gilt auch für Lehrer, ganz besonders aber für Schüler.“ (N. Green zitiert nach Struck 2004, 153)

Während es im vorherigen Kapitel um das individualisierte und differenzierte Lernen ging, soll hier nun das Pendant dazu, das Kooperative Lernen betrachtet werden. Bereits obiges Zitat des Kanadiers Green verweist auf die große Bedeutung von Kommunikation und Kooperation im Lernprozess und auch die wissenschaftliche Literatur scheint sich über des letzteren Sinn und

Erfolg einig zu sein. Gerstenmaier und Mandl verweisen darauf, dass Lernen immer ein sozialer Prozess ist und nicht isoliert stattfindet (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995, hier zitiert nach Seitz 2008, 247). Gerade diese soziale Eingebundenheit und das Gefühl der Zugehörigkeit seien grundlegende Motivationsfaktoren für das Lernen, so Deci und Ryan (vgl. Deci/Ryan 1993, hier zitiert nach Seitz 2008, 247).

Für den Umgang mit Vielfalt wird Kooperatives Lernen als wichtiges Element gesehen, indem durch das Zusammenkommen unterschiedlicher Lerner Gemeinsamkeit und soziale Verbundenheit hergestellt wird (vgl. Hinz 2008a, 59f; Wocken 2012, 125). Im Zusammenhang damit ist nachgewiesen, dass über Kooperatives Lernen höhere Leistungen erzielt werden können: „Wenn Schüler verschiedener kultureller Herkunft zusammenarbeiten, beginnen sie ihre Unterschiede zu verstehen und wie sie konstruktiv zusammenarbeiten können. Die Fähigkeit zu kritischem Denken nimmt zu, das Interesse und die Behaltensleistung in Bezug auf den Unterrichtsstoff verbessern sich“ (Green/Green 2006, hier zitiert nach Boban/Hinz 2008b, 80). Kooperatives Lernen ist also zweifelsohne ein wesentliches Element inklusiven Unterrichts, „da Teamfähigkeit, konstruktiver Umgang mit Abhängigkeit, radikaler Respekt vor unterschiedlicher Kompetenz, Anerkennung des Gemeinsamen/Gleichen und des Ergänzenden/Anderen, Empathie und aufeinander bezogene Resonanz wohl am besten die Werte beschreiben, nach denen in inklusiven Klassenräumen und Gesellschaften gestrebt werden dürfte“ (Boban/Hinz 2008b, 81).

Es gibt noch viele weitere Gründe, die für Kooperatives Lernen sprechen (vgl. z.B. Berg 2010; Wocken 2012; Boban/Hinz 2008a/b; Rehle 2009), welche an dieser Stelle aber aus Platzgründen nicht ausgeführt werden können.

In den obigen Aussagen werden zwei Faktoren angesprochen, die durch das Kooperative Lernen gefördert werden. Zum einen beziehen sich die Wissenschaftler auf den erhöhten Lernerfolg durch (Perspektiven-)Austausch und gegenseitiges Erklären, bzw. Lernen von Gleichaltrigen, zum anderen wird immer wieder die in kooperativen Settings erworbene soziale Kompetenz angesprochen. Kooperatives Lernen vereint also, nebst nötiger Differenzierung, fachliche und soziale Lernziele und bildet keinen Gegensatz zum individualisiert differentiellen Lernen, sondern vielmehr ein Element, welches letzteres integriert.

Bevor auf die konkrete Umsetzung und Anwendung im Unterricht eingegangen werden kann, ist zunächst zu klären, was Kooperatives Lernen genau bedeutet:

> „Kooperatives Lernen ist, [...] eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung‘“ (Konrad/Traub 2010, hier zitiert nach Scholz 2013, 1).

Die Fachliteratur bietet insgesamt sehr vielfältige Definitionen zum Kooperativen Lernen, einig ist sie sich jedoch in dem Punkt, dass es sich immer um irgendeine Form von Gruppenarbeit

handelt, wobei hier Kooperation nicht zwangsläufig vorhanden sein muss, vielmehr könne es ebenso um das gemeinsame Erledigen einer Aufgabe gehen (vgl. Scholz 2013, 1). Weiter definiert Scholz in Anlehnung an weitere Autoren fünf Basiselemente kooperativen Lernens, welche hier nun in etwas erweiterter Form dargestellt werden sollen:

1. Positive Interdependenz

Positive Interdependenz ist laut Boban und Hinz das „Herzstück des kooperativen Lernens“ (vgl. Boban/Hinz 2008b, 79). Dabei sollte ein klar messbares, nur gemeinsam zu erreichendes Gruppenziel vorhanden sein, wobei jedes Gruppenmitglied beim Erreichen dessen individuell erfolgreich sein muss, d.h. dass die Lernziele des Einzelnen in positiver Abhängigkeit miteinander verbunden sind (vgl. Scholz 2013, 1f; Berg 2010, 33; Boban/Hinz 2008a, 60).

Gestärkt werden kann die positive Interdependenz durch eine gemeinsame Gruppenidentität, verschiedene, wechselnde Rollen innerhalb der Gruppe, wodurch alle Schüler dazu angeregt werden, vielfältige Aktivitäten zu machen und sich in ihrem eigenen Lernen erweitern, verfeinern und steigern, sowie durch eine Aufteilung von Ressourcen (vgl. Scholz 2013, 1f; Boban/Hinz 2008b, 76f).

Boban und Hinz schlagen außerdem vor, positive Abhängigkeit und Verantwortung zusätzlich durch eine gemeinsame Bewertung zu steigern, wobei dabei auch die kooperativen Fertigkeiten mit einbezogen würden (vgl. Boban/Hinz 2008b, 79f).

2. Individuelle Verantwortlichkeit

Jedes Mitglied muss für seinen persönlichen Teil an der gemeinsamen Arbeit Verantwortung tragen und hat, nach Slavin, in Bezug zu seinem eigenen Leistungsstand, die Möglichkeit, Punkte für die Gruppe zu sammeln, wobei Gruppenwertung, die sich auf die Zusammenarbeit bezieht, und individuelle Bewertung parallel verlaufen könnten (Slavin zitiert nach Berg 2010, 33). Auch sei es möglich, Spezialkenntnisse in den Gruppenprozess einzubringen und so die individuelle Verantwortlichkeit zu stärken, so Scholz (vgl. Scholz 2013, 2).

3. Direkte und förderliche Interaktionen

Neben der individuellen Auseinandersetzung mit einem Thema ist der Austausch in der Gruppe besonders wichtig. Seitz weist darauf hin, dass es nicht nur Reflexionsrunden zu Beginn einer Unterrichtseinheit geben solle, sondern dass sich auch gezielt über den Inhalt und mögliche Lernwege ausgetauscht werden müsse, da die Schüler so dazu herausgefordert würden, ihr eigenes Denken und Fühlen miteinander in Beziehung zu setzen und ihr Lernen zu reflektieren (vgl. Seitz 2008, 148). Dazu gehöre ein förderliches Kommunikationsklima, in welchem sich die Schüler gegenseitig unterstützten, ermutigten, Materialien und Informationen austauschten (vgl. Scholz 2013, 2). Auch das Konzept der „Lernhelfer“ ist hier zu verorten, bei welchem die Schüler

sich gegenseitig Inhalte vermitteln und dadurch zum einen ihre Methodenkompetenz erweitern und Inhalte vertiefen und zum anderen eine individuelle Betreuung erfahren. Schüler würden am besten lernen, wenn sie zu zweit eine Aufgabe lösten und indem sie zugleich erklärten. Letzteres führe zu zunehmendem Abstraktionsvermögen und Transferqualifikationen (vgl. Rehle 2009, 190; Struck 2004, 149ff). Entsprechend ist also Wert darauf zu legen, dass die Schüler sich tatsächlich über die Inhalte austauschen.

4. Interpersonale Fähigkeiten

Soziale Kompetenzen bilden die Voraussetzung für ein effektives Zusammenarbeiten in der Gruppe. Diese können selbstverständlich nicht vorausgesetzt werden, sondern müssen vielmehr nach und nach aufgebaut werden. Es ist die Aufgabe der Lehrer für das „Aufeinanderbezogensein und Miteinandertun, also eine inklusive Beziehungskultur“ zu sorgen (Boban/Hinz 2008b, 81). Prengel fordert ergänzend die Förderung einer Haltung der Selbstachtung und Anerkennung (vgl. Prengel 2012, 177). Dazu sind nach Scholz Training und Reflexion der Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Umgang in der Gruppe notwendig, um soziale Fähigkeiten wie aktives Zuhören, andere ausreden lassen, anderen helfen, um Hilfe bitten können, Kompromisse schließen, das Akzeptieren von Unterschieden etc. zu erwerben (vgl. Scholz 2013, 2).

5. Reflexion der Gruppenprozesse

Um eine effektive Zusammenarbeiten zu gewährleisten, ist es wichtig Gruppenprozesse und gemeinsame Ergebnisse zu bewerten und zu reflektieren, um dann zu entscheiden, welche Aspekte erfolgreich waren und welche verändert werden müssen. Eine zusätzliche Einschätzung durch die Lehrkraft sei an dieser Stelle möglich, so Scholz (vgl. Scholz 2013, 2).

Diese nun aufgezeigten Elemente schränken obige Aussage, dass es sich beim Kooperativen Lernen auch lediglich um das gemeinsame Erledigen einer Aufgabe handeln könne, stark ein, bzw. präzisieren die „Inhalte“ Kooperativen Lernens nochmals und betonen stark die sozialen Komponenten.

Im (inklusiven) Unterricht gilt es, Gemeinsamkeit herzustellen. Wie dies geschehen kann, ist oben schon ansatzweise angeklungen. Allerdings wurde bisher nicht behandelt, inwiefern die Gemeinsamkeit über den Lerninhalt herzustellen ist. Feuser definiert in diesem Zusammenhang die Kooperation am „gemeinsamen Gegenstand“ als wesentliches, unverzichtbares Element inklusiven Unterrichts und geht damit über das klassische gemeinsame Bearbeiten einer Aufgabe hinaus, indem es ihm um den hinter den Dingen stehenden Prozess geht und nicht so sehr um die „ledigliche“ Arbeit an gemeinsamen Inhalten (vgl. z.B. Feuser 2001, 3). Den „gemeinsamen Gegenstand“ wertschätzend, kritisiert Wocken hingegen den Ausschließlichkeitsanspruch Feusers und plädiert stattdessen für gemeinsame Lernsituationen, die unterschiedliche Formen

annehmen können und alle, trotz unterschiedlicher Intensität gemeinsamer Momente, ihre Berechtigung haben (vgl. Wocken 2012, 124). Er definiert folgende vier Muster:

Koexistente Lernsituationen: das Verhalten der Partner ist durch die eigenen Handlungspläne bestimmt, während sozialer Austausch eher nebensächlich ist. Die Gemeinsamkeit ergibt sich hauptsächlich über Raum und Zeit. Wocken verweist darauf, dass jegliche Individualisierung und Differenzierung im Unterricht meist zu koexistenten Lernsituationen führe, die sich z.B. in Wochenplanarbeit äußert. Trotz eines geringen Maßes an sozialer Interaktion sei diese Form kooperativen Lernens nicht zu verachten, da Schüler die Gelegenheit bräuchten, das Ihrige zu tun, um in heterogenen Lerngruppen zu ihren Rechten zu kommen (vgl. Wocken 1998, 42).

Kommunikative Lernsituationen: bei dieser Form geht es primär um Interaktion, während der Gegenstand kaum eine Rolle spielt und keine eigenen Pläne oder Ziele verfolgt werden. Für den Unterricht ist sie insofern wichtig, als dass sie wesentlich für die soziale Atmosphäre, das Schul- und Unterrichtsklima verantwortlich ist und damit auch die „lernzielorientierten und sach- und gegenstandsbezogenen Lernsituationen“ beeinflussen (vgl. Wocken 1998, 45).

Subsidiäre Lernsituationen: sowohl Inhalts- als auch Beziehungsaspekt sind hier enthalten, wobei die Interaktion durch Ungleichgewicht gekennzeichnet ist. Hilfe wird entweder „nebenbei“ geleistet, ohne dass eigene Ziele und Aufgaben aus den Augen verloren werden, oder es werden letztere gänzlich beiseite geschoben, um das Vorankommen anderer zu fördern. Ziel bei beiden Varianten ist immer der Andere, „der „gemeinsame“ Gegenstand wird einseitig durch die Wünsche und Anforderungen eines Hilfebedürftigen definiert“ (ebd., 47).

Kooperative Lernsituationen: Arbeitsinhalte und/oder Arbeitsprozesse müssen in einem verbindlichen Zusammenhang stehen. In komplementären Lernsituationen haben die Partner unterschiedliche Ziele, können sie aber nur im Miteinander jeweils erreichen (z.B. Partnerdiktat). Solidarische Lernsituationen auf der anderen Seite implizieren ein (weitestgehend) gemeinsames Ziel, sodass der Erfolg des Einen gleichzeitig auch der Erfolg des Anderen ist und nicht durch die kooperative Mitwirkung „gefährdet“ wird. Wichtig dabei ist, dass gemeinsame Ziele und Inhalte nicht automatisch gleiche Ziele und Inhalte bedeuten. Mit Bezug auf Wocken schlägt Rehle Forscheraufgaben, arbeitsteilige Aufgaben, offene Fragestellungen oder das Bearbeiten von unterschiedlich langen Texten, die sich thematisch ergänzen, vor (vgl. Rehle 2009, 187).

„Kooperative, solidarische Lernsituationen vereinigen in höchster Form alle gemeinsamkeitsstiftenden, integrationsförderlichen Faktoren: Die Aufgaben und Ziele sind aufeinander bezogen, die Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig abgestimmt, es gibt einen Fundus an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen“ (Wocken 1998, 50). Da diese Situationen nur einen geringen Teil des Unterrichts ausmachen würden, warnt Wocken davor, diese didaktische Idealfigur als alltägliche Minimalform eines Unterrichts zu sehen und legitimiert damit gleichzeitig die anderen Formen kooperativen Lernens und deren hohen Einsatz.

Die vier dargestellten Umsetzungsformen überschneiden sich in vielen Aspekten mit den oben beschriebenen Merkmalen, haben jedoch teilweise unterschiedliche Ansatzpunkte. Die Grundregel der Didaktik sei es, ein ausgewogenes Verhältnis von gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen zu haben, so Wocken (vgl. Wocken 2012, 124). Entsprechend wird, mit Bezug auf den Machbarkeitsaspekt, allen vier von Wocken dargestellten Formen hier ihre Berechtigung eingeräumt, wobei insbesondere die kooperativ solidarischen Lernsituationen sowie der Gemeinsame Gegenstand Feusers im Mittelpunkt stehen sollten. Auch die oben genannten Basiselemente Kooperativen Lernens sind zu berücksichtigen.

Abschließend seien, in Ergänzung zu den bereits erläuterten Basiselementen Kooperativen Lernens, einige weitere Aspekte der konkreten Umsetzung jener erwähnt. Als häufigstes weiteres Merkmal oder auch als wesentliche Grundstruktur wird das Think-Pare-Share-Prinzip erwähnt. Dies beinhaltet, dass Aufgaben so gestellt werden, dass alle Schüler involviert sind, sich mit der gleichen Grundfrage auseinandersetzen, anschließend zu zweit darüber sprechen und schließlich die Thematik in der gesamten Gruppe behandeln (vgl. Scholz 2013, 2; Boban/Hinz 2008b, 76). Mit Bezug auf die oben geschilderten Formen kooperativen Lernens ist diese Grundstruktur jedoch lediglich als eine Umsetzungsmöglichkeit zu betrachten. Als weitere methodische Möglichkeiten zur Umsetzung oder Anbahnung Kooperativen Lernens schlagen Boban und Hinz Mind Maps, Cluster, Venn-Diagramme, Jigsaw-Puzzles, Fishbowls, Schnittkreise, Team-Turnaments, Line-Ups etc. vor (vgl. Boban/Hinz 2008b, 79).

Weiterhin gehe es darum, offene und komplexe Aufgabenstellungen zu bieten, damit die Schüler selbst nach Lern- und Lösungswegen suchten und um die Kooperativen Lernsituationen authentisch und für alle gewinnbringend zu gestalten (vgl. Berg 2010, 53ff). Dabei ist auch Wettbewerb ein wichtiges Element Kooperativen Lernens. Um das Miteinander in der Verschiedenheit zu üben, müsse Wetteifer und Konkurrenz vorhanden sein, so Wocken, denn alles andere sei „frömmelnde Sozialromantik, die für eine menschliche Bewältigung kritischer Lebenssituationen nicht vorbereitet“ (Wocken 1998, 49). Mit Bezug auf Slavin macht Berg deutlich, dass es sich dabei um den Wettbewerb zwischen den Gruppen handelt (vgl. Berg 2010, 34).

Struck fordert zusätzlich übergreifende Altersstrukturen, da in diesem Wechsel von „Unterordnung und Mitgerissenwerden“ und „Überordnung und Verantwortungtragen“ effektive Lernprozesse in Gang gesetzt werden und die Motivation durch die wechselnden Rollen aufrecht erhalten werden kann (vgl. Struck 2004, 158f). Wichtig für den Gelingensprozess ist, dass die Heterogenität der Schüler gewinnbringend genutzt wird und nicht immer die gleichen die Starken sind. Dafür könne es notwendig sein, die Gruppen in ca. 6-wöchigen Abständen neu zu gliedern, so Berg (vgl. Berg 2010, 43ff).

Mit Blick auf die verschiedenen Formen Kooperativen Lernens scheint es mir jedoch nicht sinnvoll, eine zeitliche Regelung festzulegen, da die Gruppenkonstellationen durch die verschiedenen Arten des Zusammenarbeitens ohnehin variieren. Entscheidend ist dennoch, dass nicht immer

die gleichen Schüler zusammenarbeiten, sodass ein vielfältiger (Erfahrungs-)Austausch stattfinden kann.

Generell wichtig bei den dargestellten Umsetzungsformen ist es, die jeweils individuellen Bedingungen der Klasse oder Schule im Blick zu haben. Zunächst sind alle dargestellten Formen generell umsetzbar, entscheidend für das Gelingen sind jedoch besonders die sozialen Prozesse, d.h. die vermittelten Einstellungen und Wertschätzung gegenüber den Mitschülern. Es ist zu vermuten, dass bei einem hohen Gemeinschaftsgefühl größere Differenzen bei Entwicklungsniveau und Wahrnehmung respektvoll akzeptiert und produktiv-konstruktiv genutzt werden können. Die Bedeutsamkeit didaktischer Prozesse besteht nach Ziemen darin: „[…] Bedingungen [zu] schaffen, um Entwicklung zu unterstützen, so gemeinsam geteilte Prozesse zu erschließen, zu realisieren und diese zu reflektieren“ (Ziemen 2008, 163). Das Kooperative Lernen bietet dafür meiner Meinung nach eine gute Möglichkeit der Realisierung.

3.3 Lernbegleitung

In der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) wird Behinderung nicht nur personenbezogen definiert, sondern es werden ebenfalls Kontextfaktoren, d.h. sowohl Umwelt-, als auch personenbezogene Faktoren, mit einbezogen (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2005, 145). Demzufolge ist davon auszugehen, dass ein Mensch zunächst nicht behindert ist, sondern behindert wird. In Umkehrschluss würde das bedeuten, dass Behinderung nicht entsteht, wenn der Kontext entsprechend auf die individuellen Bedürfnisse reagiert, eingeht bzw. diese (pädagogisch) adäquat berücksichtigt. Entscheidend dafür sind zum einen Interaktion und andererseits entsprechende Unterstützungsmaßnahmen, bzw. (sonder-) pädagogische Hilfestellungen.

Um (in diesem Falle) einem jeden Schüler gerecht werden zu können, bedarf es folglich auf der persönlichen Ebene eines vielseitigen und intensiven Austauschs. Dieser drückt sich auf zwei Ebenen aus. Zum einen muss es um die Lernbegleitung eines jeden Schülers im Unterricht gehen und zum anderen um ein Ausweiten der dort entstehenden „Kultur des Dialogs“ (Boban 1997, hier zitiert nach Boban/Hinz 2007, 135) auf gemeinsame Reflexionsprozesse aller am Bildungsprozess Beteiligten.

Lernbegleitung gehört somit (genuin) zum inklusiven Unterricht, ebenso wie das genaue Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse aller Schüler und ein entsprechendes Angebot:

> „Die Lernbegleitung bildet einen festen Bestandteil des [inklusiven] Lehr- und Lernkonzepts. Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler – individuell und in Gruppen – bei der Erreichung der Lernziele und vermag die (Mit-)Verantwortung der Lernenden für einen erfolgreichen Lernprozess zu aktivieren“ (Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 12).

Für Wocken ist diese „aktive Unterstützung“ ein ausgeglichenes Verhältnis von Initiative und Aktivität im pädagogischen Prozess. Es gehe also im Sinne des „pädagogischen Takts“ (Muth neu nach Herbart) um ein festes Vertrauen in die Fähigkeiten und Entwicklung der Schüler, um Aufmerksamkeit gegenüber den von ihnen ausgehenden Botschaften sowie eine zurückhaltende Unterstützung der gegebenen Fähigkeiten (vgl. Wocken 2012, 131f): „Pädagogischer Takt ist durch Achtsamkeit und Respekt gekennzeichnet, er gründet in einem tiefen Vertrauen auf die Selbstentfaltungskräfte aller Kinder. Er aktiviert als anteilnehmende Lernbegleitung die Mitverantwortung des Lernenden für seinen Lernprozess und betrachtet Lernschwierigkeiten als eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe" (a.a.O., 132). Dazu gehört der Dialog zwischen allen am Bildungsprozess Beteiligten (s.o.). Ein vielfältiger Austausch zwischen den Schülern sowie der Lehrer mit den Schülern zu freien Themen, oder auch die Reflexion von Lernstilen oder Problemsituationen kann dabei einen tiefgreifenden Einblick in die Potentiale und Bedürfnisse der Schüler geben und mögliche Divergenzen zwischen fachlichem (Pädagogen-) und kindlichem Wissen aufdecken (vgl. Boban/Hinz 2007, 135; Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 20; Seitz 2006, 12; 2008, 250f). Besonders sinnvoll könnten offene Lehr-Lernformen sein, in welchen der Lehrer die Möglichkeit hat zu beobachten, ohne als „störender Fremdkörper“ wahrgenommen zu werden, sowie offene Interaktionsstrukturen, die ihm die Chance eröffnen, als Beobachter selbst aktiver Teil des Handlungsgeschehens zu sein (vgl. Eberwein 2009, 319). Der Lehrer wird also auch hier zum Lernbegleiter. „Individuelle lernprozessbezogene Begleitung“ (Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 13) gilt als fester Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses.

Boban schlägt als Basis einer Entwicklungsbegleitung aller Schüler eine „willkommen heißende Diagnostik“ (Boban 2007, 139) vor. Ein wesentliches Merkmal ist dabei die gemeinsame Reflexion von Erfahrungen, Stärken, Bedürfnissen, Vorlieben, Begabungen etc. Es könnten Möglichkeiten und Chancen einer Situation in den Blick genommen und eruiert werden, welche Barrieren für Lernen und Teilhabe im Umfeld vorhanden sind und wie diese gemeinsam zu verringern seien[10]. Gleichzeitig könne dabei eine größere Annäherung an die Lebens- und Lernsituationen eines Menschen hergestellt und sich gemeinsam für Perspektiven in der Gesellschaft gekümmert werden.

Eine „willkommen heißende Diagnostik“ ist Boban und Hinz zufolge also ein Weg, einen Schüler entwicklungsorientiert und prozessbezogen und gemeinsam mit dem Umfeld zu begleiten, ohne dass dabei mit unterschiedlichen Kategorien oder Labeln gearbeitet werden muss und dadurch die Kinder in zwei Gruppen (mit und ohne Behinderung) eingeteilt werden und eine zusätzliche Festschreibung von „Andersartigkeit“ stattfindet (vgl. Boban 2007, 139f; Boban/Hinz 2007, 132f). In diesem letzten Punkt klingt die Kritik von Boban und Hinz bezüglich der aktuellen Praxis der Förderplanung an: „Die Logik von Förderplänen mit ihrem Anspruch der optimalen Förderung,

[10] Somit bezieht sich die Autorin auf die WHO-Definition (s.o.: ICF) von Behinderung, welche als kontext- und einstellungsbedingt definiert wird.

also der ihr innewohnenden ‚Philosophie des Optimierens‘, steht im Widerspruch zur Logik der Gemeinsamen Erziehung mit dem Anspruch der Akzeptanz von Heterogenität, also der ‚Philosophie des Unperfekten‘“ (Boban 1997, hier zitiert nach Boban/Hinz 2007, 134).

Inklusiven Prinzipien folgend muss es Boban und Hinz zufolge, durch das Prinzip des Runden Tisches, um gemeinsames Reflektieren, Unterstützen und die Veränderung von Umfeldbedingungen gehen. Im Zentrum steht dabei jeweils der „betroffene Schüler“ und dessen Artikulation, bzw. Anwesenheit, sofern ersteres nicht möglich sei (vgl. Boban/Hinz 2007, 135).

Konkret schlagen Boban und Hinz das „Diagnostische Mosaik“ vor. In fünf Bausteinen,

- der Biographischen Analyse,
- der Kontextanalyse,
- der Analyse der Lerndynamik,
- der Analyse der Übertragsbeziehung
- sowie der Analyse der Familienkonstellationen

geht es dabei um Austausch, Ergänzung und Relativierung subjektiver Wahrheiten, die zu einem jeweiligen Zeitpunkt bestehen, sowie um die Artikulation von Wünschen, Ängsten, Hoffnungen und Zielen. Die jeweiligen Überlegungen werden visualisiert, kommunikativ validiert und anschließend beispielsweise über das MAP- (Making Action Plan) oder durch das PATH- (Planning Alternative Tomorrows with Hope) Verfahren nächste Schritte geplant, indem eine gedankliche Reise von der Utopie über den Kontrast mit der Gegenwart bis hin zur konkreten Phase eines Veränderungsprozesses vollzogen wird (vgl. Boban/Hinz 2007, 142).

Boban sieht so die willkommen heißende Diagnostik als einen „wichtigen Bestandteil des Solidaritätsmanagements in inklusiven, alle Menschen wertschätzenden Lebensbereichen“ (ebd., 145). Den grundsätzlichen Unterschied zwischen der traditionellen Diagnosepraxis und einer Diagnostik für inklusive Settings hat Hinz bereits 2002 in seiner Gegenüberstellung von integrativer und inklusiver Praxis benannt. Darin stehen sich u.a. „Förderplan für behinderte Kinder“ und „gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten“ gegenüber (vgl. Hinz 2002, 359).

Eberwein beanstandet, auf ähnliche Weise wie Boban und Hinz, die bisherige sonderpädagogische Diagnostik. Den Begriff der Förderung an sich weniger kritisch in den Blick nehmend, plädiert er für eine Lernprozessanalyse. Dabei geht es sowohl um eine Situationsdiagnostik, als auch um eine Lernprozessdiagnostik. Biographische Aspekte und der Sozialisationshintergrund des Schülers sowie dessen Lernverhalten, individuelle Lernstrategien, emotionale und soziale Gesichtspunkte werden berücksichtigt (vgl. Eberwein 2009, 314). Gewonnen werden die Erkenntnisse insbesondere durch das Nachempfinden der Sichtweise des Kindes, dem Wahrnehmen von dessen „Normalität“. Voraussetzung dafür sei eine kontinuierliche Reflexion der sich stetig ändernden Beobachtungsprozesse, weshalb diese Vorgehensweise nicht losgelöst von didakti-

schem Handeln zu sehen sei (vgl. ebd., 321). Kernpunkt ist nach Eberwein die Beobachtung und der Austausch in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen. Er schlägt dazu vielfältige Spielsituationen vor. Methoden wie das Erfassen biographischer Daten, Beobachtungen im Kooperativen Unterricht, Unterrichts-Protokolle, Videoaufzeichnungen, Fallbesprechungen, Gespräche, Dokumentenanalyse u.a. sind ihm zufolge im förderdiagnostischen Sinne eher geeignet Informationen zu sammeln, als standardisierte Beobachtungs- und Protokollierungsverfahren (vgl. ebd., 317, 322f). Der Diagnostische Prozess müsse entsprechend als ein „hypothesenorientierter und hypothesengenerierender Erkenntnisprozess" erfolgen (ebd., 318).

Zusätzlich sei auch eine Selbstreflexion des Lehrers wichtig. „Der Lehrer sollte seine *eigene* Wahrnehmung kennenlernen, sich *seiner* Beurteilungsnormen bewusst sein sowie *seine* Beobachtungsergebnisse immer wieder überprüfen und auch mit Kollegen austauschen" (Eberwein 2009, 321). Das bedeutet:

> „Die lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik geht vom Schüler als Individuum aus. Seine Lebens- und Erfahrungswelt, seine Entwicklung, seine Wirklichkeitskonstruktionen und Situationsdefinitionen bilden die Grundlage für diagnostische Erkenntnisse. Die Organisation von Unterricht und diagnostisches Handeln haben ihren Bezugspunkt im Fremdverstehen" (vgl. Eberwein 1987, hier zitiert nach Eberwein 2009, 324).

Obwohl an ähnlichen Punkten ansetzend, unterscheiden sich die vorgestellten „Konzepte" dennoch etwas. Während Boban und Hinz sich sehr stark auf eine „Kultur des Dialogs" mit dem gesamten Umfeld beziehen, steht bei Eberwein die Beobachtung stärker im Vordergrund. Entscheidend für beide Verfahren ist jedoch, dass der Schüler und dessen Wahrnehmung ins Zentrum gerückt werden, dessen Umfeld mit einbezogen und prozessorientiert gedacht und gehandelt wird.

Da sich an dieser Stelle nicht auf ein Diagnosemodell festgelegt werden soll, seien hier noch einmal synthetisierend die wesentlichen Punkte einer für inklusive Settings förderlichen Diagnostik festgehalten.

Eine willkommen heißende, lernprozessbegleitende Diagnostik:

- beansprucht Gültigkeit für alle Menschen ohne Ausnahme,
- versteht sich gerade nicht als „sonderpädagogische Spezialdiagnostik" und verzichtet auf Etiketten wie beispielsweise „lernbehindert" oder „aggressiv", da diese keinerlei Handlungsperspektiven bieten,
- beruft sich nicht auf als „objektive" Verfahren deklarierte Diagnoseinstrumente, sondern bezieht sich auf prozessbezogene Beobachtungen und Reflexionen,
- bezieht möglichst alle Beteiligten in gemeinsame diagnostische Prozesse ein,

- nimmt explizit die „Innenseite der diagnostischen Prozesse“ (vgl. Kautter 1994), also die Wahrnehmung der Beteiligten einschließlich ihrer Ambivalenzen und Widersprüche, in den Blick,
- strebt kontinuierlichen Dialog der Beteiligten an, der durch Problemsituationen, aber auch durch das Bedürfnis danach gemeinsamer Reflexion der Situation angestoßen werden kann,
- folgt dem Grundprinzip, einen Schüler in unterschiedlichen Situationen zu beobachten, um dadurch möglichst viele Informationen über dessen Verhalten sowie das ihn umgebende Interaktionsfeld zu erhalten,
- berücksichtigt die Biographie des Schülers und dessen Sozialisationshintergrund sowie sein Lernverhalten, individuelle Lernstrategien, emotionale und soziale Aspekte,
- erfordert die Unabhängigkeit von administrativen Aufnahmeverfahren,
- schützt vor Missbrauch zum Zweck der Ressourcenbeschaffung,
- ist die Grundlage zum Abbau von Barrieren zum Lernen und der Teilhaben von Individuen und
- trägt so zur Entwicklung inklusiver Perspektive und zur Planung von Veränderungen des Umfelds bei (Boban 2007, 144 ergänzt durch die Autorin mit Aspekten von Eberwein 2009).

Neben einer Kultur des Dialogs und der damit verbundenen Entwicklungsbegleitung kann es dennoch u.U. notwendig sein, spezielle sonderpädagogische Hilfeleistungen zu erbringen. Wocken weist darauf hin, dass eine Individualisierung allein nicht jedem Schüler gerecht werden könne, sondern dass es trotzdem noch spezifischer Anpassungen bedürfe (vgl. Wocken 2012, 114). Die UN-Konvention legt fest, dass auch die Verwendung geeigneter, ergänzender und alternativer Kommunikationsformen sowie „pädagogische Verfahren“ und Materialien zur Unterstützung verfügbar sein müssen, um eine gleichberechtigte Teilhabe zu garantieren und Diskriminierung zu verhindern (vgl. Art. 24, 4). Auch personelle Unterstützung sei dabei immer im Raum und unter Beachtung des Vier-Augen-Prinzips zu leisten (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2012, 20).

Dass Kooperation und Austausch innerhalb der Schule essentiell und wichtig sind, ist bereits angeklungen. Welche Rolle dabei multiprofessionelle Teams spielen, soll im nächsten Kapitel behandelt werden.

Insgesamt ist zu sagen, dass inklusive Strukturen, die dem Bereich der Unterstützung angehören, im Sinne von Hinz non-kategorial organisiert sein (sich also nicht auf bestimmte abgrenzbare Personenkreise beziehen), entspezialisiert arbeiten, d.h. für eine Vielzahl von Herausforderungen und Problemstellungen offen, „ohne sich selbst als omnipotent für all diese Herausforderungen zu betrachten“ und schließlich systemisch angelegt sein müssen, sodass ein Problem oder eine Herausforderung nicht an einer Person verortet werden, sondern vielmehr das Umfeld in

die Betrachtung von Barrieren mit einbezogen wird (vgl. Hinz 2008, hier zitiert nach Köpfer 2013, 2f).

3.4 Multiprofessionelle Teams und Kooperationen

Die Vielfalt der Schüler ist wesentlicher Bestandteil eines inklusiven Schulsystems. Dazu gehört nach Wocken entsprechend auch eine „Vielfalt der Pädagogen“ (vgl. Wocken 2012, 114) und Maschke ergänzt, dass die Heterogenität in der Schülerschaft eine konstruktive Heterogenität in der Arbeitsform der Pädagogen fordere (vgl. Maschke 2010, 238).

Es herrscht Einigkeit darüber, dass multiprofessionelle Teams besonders günstig sind, um durch differenziertes Wissen auf die Bedürfnisse eines jeden Kindes eingehen zu können (vgl. Fiedler 2010, 5; Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 13,19) und so für jeden Unterstützungsbedarf auch die passenden Kompetenzen vorhanden sind (vgl. Wocken 2012, 114). „Zur Didaktik der heterogenen Lerngruppe gehört die Kooperation in multiprofessionellen Teams mit schulpädagogischer, fachdidaktischer, sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Qualifikation" (Keim et al. 1996, Schöler 1997, Krämer-Kilic 2009, hier zitiert nach Prengel 2012, 181).

Der inklusive Unterricht mit nur einem Pädagogen sei unmöglich, so Wocken, was aber auf der anderen Seite nicht bedeute, dass immer zwei Pädagogen im Unterricht anwesend sein müssten. Teamarbeit zeichne sich vielmehr durch seine Qualität aus (vgl. Wocken 2012, 132). Dabei sind gleichberechtigte Partner, d.h. das Agieren auf gleicher Augenhöhe sowie klare Aufgaben-, bzw. Zuständigkeitsbereiche und Absprachen besonders wichtig (vgl. Maschke 2010, 238). Der inklusive Unterricht müsse als gemeinsame Aufgabe verstanden werden und nicht etwa als additive Pädagogik, so Wocken. Nichtsdestotrotz könnten die einzelnen Partner dennoch durchaus auch „nebeneinander handeln“ (Goll 1996, hier zitiert nach Janz 2009, 2). Wichtig seien vor allem der regelmäßige Austausch und eine strukturelle Verankerung der kooperativen Zusammenarbeit, regelmäßige Teamsitzungen und Supervision. Voraussetzung für Transparenz und Kommunikation ist insbesondere die Bereitschaft aller Beteiligten zur Zusammenarbeit (vgl. Janz 2009, 3). Der Leitsatz „Gemeinsam lehren und lernen“ – beinhalte dementsprechend, dass auch Teampartner voneinander lernen und sich gegenseitig lehren können, so Maschke (vgl. Maschke 2010, 238).

Zu der kooperativen Arbeit gehört entsprechend auch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen, welche institutionell geregelt sein muss (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 19). Die UNESCO verweist allerdings darauf, dass Expertise nicht zwangsläufig in jeder Schule direkt verfügbar sein müsse. Vielmehr sei es wichtig, dass jederzeit auf externe Kompetenzen zurückgegriffen werden könne, wenn sie benötigt würde (vgl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation 2009, 18). Auch die Europäische Agentur für Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung verweist auf die Bedeutung der Unterstützung interdisziplinärer sozialer Dienste. „Kinder und Jugendliche lernen nicht erfolg-

reich, wenn ihre grundlegenden gesundheitlichen, sozialen und emotionalen Bedürfnisse nicht erfüllt werden. Dazu ist unter Umständen auch eine Unterstützung von Familien und Gemeinschaften erforderlich“ (Europäische Agentur für Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung 2011, 20).

Es muss also um einen vielseitigen Austausch und Kooperation gehen, um ein selbstverständliches gegenseitiges „geben und nehmen“, wobei sich die inklusive Schule „als Teil einer inklusiven Gemeinde“ zu verstehen habe (vgl. Wocken 2012, 133).

3.5 Leistungsmessung

Als letzter wichtiger Aspekt inklusiven Unterrichts, sei hier die Leistungsmessung angesprochen.

Das Lernen in heterogensten Gruppen, in denen jeder als Individuum wahrgenommen und wertgeschätzt wird erfordert zwangsläufig eine andere Leistungsmessung. Darüber herrscht Einigkeit im Inklusionsdiskurs. Während in Deutschland die Annahme bestünde, dass ohne Ziffernnoten nicht gelernt werden könne, so Schöler, haben internationale Vergleichsstudien unlängst bewiesen, dass Schüler ohne Selektionsfunktion sehr gut lernen, zumal die Zensurengebung als äußerst fragwürdig oder sogar schädlich gilt (vgl. Schöler 2009, 57; Rehle 2009, 191).

„Kinder, die verschieden sind, können und müssen auch nicht die gleichen Ziele erreichen" (Wocken 2012, 122). Dass also entsprechend andere, als die bisher gängigen Bewertungsformen gefunden werden müssen, liegt auf der Hand. Inklusiver Unterricht richte sich nach dem individuellen Vermögen und könne ohne Zieldifferenz nicht funktionieren. Entsprechend bedürfe es einer entwicklungsorientierten Lernevaluation, so Wocken. Einzigartige Kinder könnten nicht miteinander verglichen werden, doch genau das sei es, was Noten- und Ziffernzeugnisse tun (vgl. ebd., 122, 130).

Auch Rehle plädiert für einen entwicklungsorientierten Unterricht. Eine Prozessdiagnostik müsse dabei die Basis für die Lernberatung bilden und alternative Formen der Leistungsdokumentation und -bewertung müssten gefunden werden (vgl. Rehle 2009, 184, 192).

Prengel spricht diesbezüglich einerseits von der Notwendigkeit eines mehrperspektivischen Leistungsbegriffs und andererseits von einer pädagogischen Diagnostik, die im Sinne eines „Assessment for Learning“ auch „Selfassessment“ und „Peer-Assessment“ einschließe (vgl. Prengel 2012, 179). Ersteres bezieht sich auf eine didaktische Diagnostik im Sinne der formativen Analyse und solle eine direkte alltägliche Optimierung des Lehrens und Lernens hervorrufen. In diesem Rahmen könnten beispielsweise auch die individuellen Ziele für den Schüler festgelegt werden, wobei als Bestandteil des formativen Assessment immer auch die bereits genannte Eigen- und Fremdevaluation zu sehen ist. Entscheidend ist wohl, dass jeder Schüler auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe als kompetent gilt. In diesem Sinne müsse auch für den Leistungsbegriff zu-

nächst eine individuelle Bezugsnorm angewendet werden, wobei auch eine inklusive Pädagogik nicht frei von einer sozial-vergleichenden Bezugsnorm sei, so Prengel (vgl. ebd., 180).

Insbesondere dieser letzte Aspekt ist jedoch insgesamt in der Inklusionspädagogik durchaus umstritten. Während sich Wocken klar für eine entwicklungsorientierte Lernevaluation und individuelle Bezugsnorm und gegen vergleichende Bewertungen ausspricht (vgl. Wocken 2012, 130), geht Prengel davon aus, dass wenn auf Basis der Anerkennung der individuellen Bezugsnorm Leistungsunterschiede mit der sozial-vergleichenden Bezugsnorm gemacht würden, die Schüler lernen könnten, dass Leistungshierarchien nicht zu Entwertungen führen müssen (vgl. Prengel 2012, 181).

Auch die KMK-Empfehlungen gehen davon aus, dass die individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte gewürdigt werden sollten, man sich jedoch gleichzeitig mit Blick auf Abschlüsse und Berufswahl im Sinne des Gleichbehandlungsgebots an einheitliche Kriterien bei der Leistungsbewertung zu halten habe (vgl. KMK 2011, 12f). Die von dem Schweizer Integrations-Evaluationsinstrument aufgestellten Mindestanforderungen an einen inklusiven Unterricht fordern ebenfalls sowohl normorientierte Prüfungen, als auch „klassenübergreifende und geeichte Tests“ oder Lernstandserhebungen. Selbst bei einer exzellenten Umsetzung von Inklusion, gehen sie noch von einer Notengebung, ergänzend zur qualitativen Leistungsdokumentation, aus (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 17).

Obwohl hier der Aspekt der Schulabschlüsse nicht weiter ausgeweitet werden kann, so stellt sich insgesamt doch die Frage, inwiefern nicht auch an dieser Stelle gänzlich „umgedacht“ werden muss. Sind denn einheitliche Abschlüsse tatsächlich so vergleichbar? Widerspricht eine einheitliche Bewertung, egal an welcher Stelle, nicht gänzlich den Prinzipien der Inklusion?

Da abgesehen von der Frage nach einer zusätzlichen, vergleichenden Evaluation die individuelle Leistungsmessung immer einen wesentlichen Bestandteil bildet, seien an dieser Stelle abschließend einige Prinzipien und Umsetzungsformen erwähnt. Zunächst muss unabhängig von der gewählten Form der Leistungsdokumentation, -rückmeldung und -bewertung, immer die individuelle Bezugsnorm im Vordergrund stehen (vgl. Wocken 2012, 181). Es gilt entsprechend sich an individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen zu orientieren, vielfältige Elemente zur Eigenevaluation zu verwenden und formative Rückmeldung zu geben. Insgesamt muss es darum gehen sowohl die Sozial- und Selbstkompetenz des Schülers, als auch den individuellen Lern- und Kompetenzzuwachs zu berücksichtigen, sowie Leistungsvermögen, Arbeitstempo, Konzentrationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Interessen, soziale Kompetenz. Die Evaluation kann dann auf Grund von Arbeitsprodukten oder Portfolios der Schüler, Selbstevaluationsbögen, persönlicher Rückmeldung und gezielter Beobachtung erfolgen, wobei bereits an dieser Stelle eine Lernprozessanalyse Anhaltspunkte für Hilfestellungen und weiterführendes Lernen bieten kann. Berichtszeugnisse, Lernentwicklungsberichte, Gespräche können zur Rückmeldung, bzw. Dokumentation dienen, durch die sowohl die individuelle Leistung betrachtet, als auch Bildungs- und Ent-

wicklungsziele festgelegt werden können. Prüfungen und Lernkontrollen haben sich immer nach dem individuellen Lerntempo zu richten und können zeitlich individuell flexibel eingesetzt werden (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau et al. 2012, 17; Fiedler 2010, 2f; KMK 2011, 12; Rehle 2009, 184ff; Wocken 2012, 130).

3.6 Zusammenfassung

In den vorhergehenden Kapiteln wurden verschiedene, für einen inklusiven Unterricht wesentliche Elemente angesprochen. Während der anfänglichen Analyse der didaktischen Modelle von Feuser und Seitz, wurde bald deutlich, dass diese in der praktischen Umsetzung bisher keinen durchschlagenden Erfolg erfahren haben. Entsprechend wurde auf einzelne Aspekte, die einen elementaren Bestandteil für einen inklusiven Unterricht bilden müssen, geschaut. Neben den klassischen Kriterien guten Unterrichts betrifft dies die hier neu gegliederten Bereiche des Lernens mit allen Sinnen, „Lernen durch Handeln“, autonomes und verantwortungsvolles Lernen, Individualisierung und Differenzierung, Kooperatives Lernen, die Lernbegleitung und Multiprofessionalität und schließlich die Leistungsmessung. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass die Inhalte nicht klar zu trennen sind. Entscheidend für den inklusiven Unterricht sind entsprechend eine individuelle Wahrnehmung des Schülers sowie ein ihm in Zielen, Lernwegen, Zeit, Ort und Interessen angepasster Unterricht. Ein Lernen durch das Nutzen verschiedener Sinne ermöglicht eine tiefgreifendere Wirklichkeitserfassung, muss aber auch gezielt angeboten und bewusst gemacht werden. Dafür spielen die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen und der Zugang auf allen Aneignungsniveaus eine große Rolle.

Da Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist, fällt dem Kooperativen Lernen, neben der Differenzierung eine große Bedeutung zu. Dies führt neben besseren Leistungen und kritischem Denken auch zu Gemeinsamkeit und sozialer Verbundenheit, welche gerade mit besonders heterogenen Gruppen, auch in Bezug auf soziale Kompetenzen, zu üben ist.

Gleichzeitig steht ein möglichst selbstständiger und selbstgesteuerter Lernprozess im Vordergrund, wobei strittig bleibt, inwiefern dies erlernt werden kann. Unabhängig davon ist jedoch die Lernprozessbegleitung anzupassen und dazu da, dem Schüler Mitverantwortung an seinem Lernprozess zu geben und jenen zu reflektieren. Auf Seiten der Erwachsenen, welche ein multiprofessionales Begleiterteam bilden, muss es dabei um gemeinsames Reflektieren und ein voneinander lernen gehen.

4. „Das Relationale Bildungssystem Fontan“

„Das Kind ist ein autonomes Wesen, Objekt und Subjekt der Beziehungen mit sich selbst und mit seiner Umgebung“[11] (Fontan, 1)

Dieses Konzept innehabend, geht das „Relationale Bildungssystem Fontan“ (SERF) auf die individuellen Charakteristika eines jeden Schülers ein und bietet eigene Lernwege, Lernrhythmen und einen beständigen Lebensweltbezug.

Indem die Schüler zu Akteuren ihrer eigenen Lernerfahrung werden, dabei permanent personalisierte Begleitung erhalten, ihre Unterschiede respektiert werden, die Zeit variabel ist und durchweg exzellente Leistungen gefordert und gefördert werden, sowie mit neuester Technologie gearbeitet wird, gilt das SERF als ein außergewöhnlicher und innovativer Bildungsansatz (vgl. Twani/Fontan, 33). Wie und nach welchen Prinzipien das „Relationale Bildungssystem“ konkret arbeitet, soll im Folgenden näher dargestellt werden.

4.1 Hintergründe

Der Ursprung des Colegio Fontan liegt bereits im Jahr 1957, als das spanische Paar Ventura Fontan und Emilia Garcia in Medellin ein psychotechnisches Zentrum gründeten, in welchem sie die (Aus-)Bildung untersuchten und neue Lehr-/Lernmethoden und -mittel entwickelten und ausprobierten. Es kamen viele vermeintliche „Problemschüler“ zu ihnen, die psychologische Unterstützung suchten, wobei sich sehr schnell herausstellte, dass diese jungen Menschen weder unter ungünstigen Bedingungen lebten, noch über kognitive Probleme verfügten und dennoch oft nicht in der Lage waren, gut zu lesen und nicht verstanden was sie lernten. Dies führte zu V. Fontans erster Schlussfolgerung im Jahr 1965: „Das Bildungssystem befindet sich in einer Krise, es leidet unter einem raschen aber stillen Zerfall, welcher momentan unbemerkt in fast der ganzen Welt vonstatten geht“[12] (Roldan, 2). Interessanterweise bezog Ventura diese Äußerung nicht nur auf Kolumbien, sondern ging von einem weltweiten funktionalen Analphabetismus aus, von dem das System bis heute spricht (vgl. Roldan/Fontan 1991, 6). Weiterhin war er davon überzeugt, dass das bestehende Bildungssystem vollkommen untauglich sei und folglich das System geändert werden müsse. Roldán verweist in diesem Zusammenhang in einem Interview auf die durch den demographischen Wandel rasant steigende Schülerzahl, auf die das bestehende System nicht einfach übertragen werden könne. Zum anderen bezieht er sich, gemeinsam mit V. Fontan auf verschiedene Bildungstheorien. Die Bedeutung der Forschung von Skinner, Pavlov,

[11] Eigene Übersetzung. Originalwortlaut: “El niño es un orden autónomo, objeto y sujeto de relaciones consigo mismo y con su entorno“.

[12] Eigene Übersetzung. Originalwortlaug: “El sistema educacional está en crisis, sufre una descomposición acelerada pero silenciosa, que en ese momento pasa inadvertida para casi todo el mundo.”

Watson, Piaget u.a. anerkennend, verweisen sie gleichzeitig darauf, dass deren Erkenntnisse nicht direkt auf „so komplexe Objekte wie einen Schüler, eine Klasse, eine Schule, ein Bildungssystem, eine natürliche oder kulturelle Umwelt“ übertragen werden könnten, da diese Ergebnisse im „Labor“ erhalten und generelle Gesetze der Psychologie nicht so direkt auf die Praxis übertragbar seien (vgl. Roldan/Fontan 1991, 7). Der Vorteil des Psychotechnischen Zentrums war, dass sämtliche Untersuchungen kontinuierlich in authentischen Situationen durchgeführt werden konnten. Die Prinzipien des menschlichen Lernens untersuchend beriefen sie sich auf das Konzept der „intrinsischen Pädagogik“ und entwickelten ihre eigene Methode, die unmittelbar verifiziert und validiert werden konnte und die bis heute ständig weiterentwickelt und verbessert wird.

Nachdem die Bildung im Psychotechnischen Zentrum immer populärer wurde, gründete man 1985 schließlich das erste Colegio Fontan, welches durch das kolumbianische Bildungsministerium als erste Bildungsinnovation, als erste innovative Schule anerkannt wurde. Bis heute arbeitet es mit eigenen Prinzipien und Praktiken und erfüllt die Anforderungen des nationalen Lehrplans durch die Arbeit mit sog. TAUs (autodidaktischen Texten), welche den Schülern Flexibilität in Zeit und Rhythmus einräumen und die den intrinsisch verankerten Entdeckergeist, die vielen Fragen der Kinder nutzen und auf intellektuelle Befriedigung abzielen (vgl. Fontan et al. 2013, 10; Roldán & Fontan 1991, 17; Interview Roldán).

> „Nur ein System, welches auf der Ausübung der verstärkenden Funktion bezüglich des Explorationsinstinkts basiert (d.h. auf dem Prinzip der innewohnenden Freude einer intellektuellen Entdeckeraufgabe, auf einem „endogenen Stimulus“), ist ein „natürliches“ System und hat die Möglichkeit ein Effektives zu werden“ (Roldan/Fontan 1991, 15)[13].

1993 starb Ventura Fontan und Julio Fontan, einer der Söhne der Familie, gründete das Colegio Fontan in Bogotá. Hier wurde schließlich im weiteren Transformationsprozess die „Relationale Bildung Fontan“ entwickelt, sodass heute das Colegio Fontan in Medellin und das Colegio Fontan in Bogotá als zwei unterschiedliche Ausprägungen eines Systems mit den gleichen Wurzeln zu betrachten sind.[14]

2011 entstanden mit Bezug zur bogotaer Schule das Unternehmen und die Stiftung „Learning One to One“ mit dem Ziel, die Relationale Bildung weltweit zu verbreiten. Mit dem Einführen der Letzteren wurde das System stetig weiterentwickelt. Die Prüfungen wurden abgeschafft und stattdessen auf die Bewertung des Lernprozesses gesetzt. Später wurde die Starrheit der Lehrpläne aufgelöst und schließlich durch individuelle Lernpläne, welche eine persönliche Potential-

[13] Eigene Übersetzung. Originalwortlaut: “Sólo un sistema basado en el ejercicio de la función reforzadora correspondiente al instinto exploratorio (es decir, en el principio del placer inherente a la actividad intelectual exploratoria, en un “estímulo endógeno”) es un sistema “natural” y tiene posibilidad de llegar a ser efectivo.”

[14] Hinweis: in der vorliegenden Untersuchung wird es um die Relationale Bildung Fontán, die in Bogotá entwickelt und realisiert wurde, gehen.

entwicklung ermöglichen, ersetzt. Mittlerweile wird in Bogotá mit der digitalen Plattform Qino gearbeitet, die mit dem Cloud-Computing-System funktioniert, sodass die Schüler, Pädagogen und Eltern überall und zu jeder Zeit darauf zugreifen können. Sie bildet die Basis des gesamten Lernprozesses, enthält Lernpläne, Material und Feedback, sowie sämtliche Dokumentation des Prozesses des Schülers.

Beide Fontan-Systeme können als sehr erfolgreich betrachtet werden. Seit vielen Jahren erreichen sie beispielsweise die Bestnote im staatlichen Schulabschlusstest (ICFES). Durch das Relationale Bildungssystem konnten Schulen mit geringen Leistungen ebenfalls zu Höchstleistungen gebracht werden (vgl. Twani/Fontan, 1, 6; Roldan/Fontan 1991, 5).

1999 erhielt das bogotaer System von dem Kolumbianischen Repräsentantenhaus den „Orden a la Democracia en Grade de Comendador“ für ausgezeichnete Ergebnisse in der Übertragung auf das traditionelle Bildungssystem und Gegenden mit viel Armut und Gewalt. Neben weiteren Auszeichnungen wurde das Colegio Fontan in Bogotá 2011 als eine der drei innovativsten Schulen weltweit von dem Microsoft Corporation`s Partners in Learning Program ausgezeichnet (vgl. Twani/Fontan, 6).

In den letzten 52 Jahren hat sich das SERF-System verstärkt selbst perfektioniert “and proves that education can be transformed and that each student can develop his/her dormant potential to a level of excellence.” (ebd., 1). Neben den Untersuchungen aus dem psychotechnischen Institut, basiert die „Relationale Bildung“ auf verschiedenen wissenschaftlich basierten Strategien, u.a. von Bruner, Lea, Gardner und Bandura, die gezeigt haben, dass sie die akademischen Leistungen der Schüler verbessern.

Das bogotaer System ist mittlerweile in mindestens 30 privaten und staatlichen kolumbianischen Schulen etabliert und seit geringer Zeit auch in Spanien, Chile und den USA vertreten. Weitere Implementationen sind in Planung (ebd. 9).

4.2 Das traditionelle System und die „Relationale Bildung“

> “If we are to transform education, we must concentrate on developing each student’s natural talents, as well as his or her personal, social and emotional competencies” (Twani/Fontan 2009, 8)

Schüler haben unterschiedliche Interessen, Fähigkeiten und Lerntempi, denen gerecht zu werden sich die relationale Bildung als Ziel gesetzt hat. Es geht dabei darum, die Unterschiede der Schüler zu erfassen und einem Jeden die Möglichkeit zu geben, sein Potential zu entwickeln und auszuleben. Denn, Produktivität, Interesse und Kreativität würden limitiert, wenn alle Schüler unter dem gleichen Lernmodell lernen müssten, so die Gründer. Innovation trete dann auf, wenn die Schüler Freiheit hätten zu gestalten, ohne den Lernrahmen anderer folgen zu müssen (vgl.

Twani/Fontan, 35). Um insbesondere auch den Schülern gerecht zu werden, die in dem traditionellen System nicht zurechtkommen, arbeitet das SERF mit einer permanenten Eins-zu-Eins-Begleitung und einem Eins-zu-Eins-Computersystem, das auf der Cloud-Technologie basiert. Im Gegensatz zum traditionellen System, können die Schüler eine Jahrgangsstufe zu jedem Zeitpunkt beginnen und beenden, d.h. auch die „Verweildauer“ entsprechend manipulieren, sodass verschiedene Arbeitsrhythmen normal sind und es kein Sitzenbleiben gibt. Statt selektierender Notengebung wird die Evaluation als Mittel gesehen, einen exzellenten Prozess und ein ebensolches Resultat zu erreichen. Der Schüler muss Entscheidungen treffen, seine eigenen Resultate evaluieren und Konsequenzen seines selbst konstruierten Prozesses antizipieren, wodurch u.a. der emotionale Prozess und die Sozialisation gestärkt werden. Um die Entwicklung aller genannten Punkte zu erreichen, respektiert das System den Reifegrad und den Fortschritt eines jeden Schülers und hält dies in einem individuellen Lernplan fest.

Bei ihrer Kritik an dem traditionellen Schulsystem bezieht sich die Familie Fontan in erster Linie auf das kolumbianische Schulsystem, welches sich in seiner Grundstruktur jedoch nur bedingt von dem deutschen unterscheidet. Folglich seien in folgender Tabelle die von Julio Fontan definierten Kernunterschiede nochmals dargestellt:

Abbildung 3: Vergleich des traditionellen Bildungssystems mit der Relationalen Bildung (vgl. Fontan 2012, 17)

	Traditionelles System	**Relationale Bildung**
Sicht des Schülers	fremdbestimmt	autonom
Arbeit des Schülers	erhalten, aufnehmen	handeln
Ausgangspunkt	Definition der Jahrgangsstufe	die Realität des Schülers
Bewertung		Aufwand die Exzellenz zu erreichen
Ziel	Lernen	intellektuelle Autonomie
Variablen	konstanter Rhythmus variable Qualität	variabler Rhythmus konstante Qualität bis zur Exzellenz

4.3 Das pädagogische Modell

„SERF is a formal self-learning model to design a personal educational project based on each student’s abilities that works in tune with the student’s individual learning rhythm. This drives the achievement of excellence in each subject, highlights each individual’s potential and develops his/her intellectual, personal, social and emotional competencies, which are essential

for integration and commitment to his/her community and his/her country” (Twani/Fontan 2009, 9f).

Folglich sind die Ziele der Relationalen Bildung folgende (vgl. Learning One to One a, 3):

1. Den Schüler von seinen Charakteristiken ausgehend als Objekt und Subjekt des gesamten Bildungsprozesses anzuerkennen.
2. Mittel herzustellen, die es dem Schüler erlauben, sich mit dem Wissen seitens seiner Realität zu verbinden.
3. Durch personalisierte Lernpläne die Begleitung und Überprüfung des Lehrers zu formalisieren, welche es dem Schüler ermöglicht Autonomie bezüglich seiner akademischen Leistung zu erreichen.
4. Permanente Feedbackräume für die Schüler zu erzeugen
5. Dem Schüler Mittel anzubieten, damit er sich seiner selbst bewusst wird, Ziele setzt und Handlungen plant, um diese Ziele zu erreichen.

Darüber hinaus definiert das System vier Basiskompetenzen, die die Schüler erwerben und ausweiten sollten.

4.3.1 Basiskompetenzen

Das SERF bezieht sich auf vier Basiskompetenzen, die bei den Schülern insbesondere gefördert werden (vgl. Twani/Fontan, 5; Twani/Fontan 2009, 10f; Fontan 2009, 22):

1. Intellektuelle Kompetenz

Durch einen individuellen Lernplan und das Prinzip der Autonomie lernen die Schüler, wie Lernen vonstatten geht. Gemeinsam mit den Pädagogen diskutieren sie Aufgaben, suchen Informationen, und werden ermutigt, weitere Untersuchungen zu machen. Lernen findet dabei stets in einem bedeutungsvollen Kontext statt, essentielle Fragen werden beantwortet und Zukunftsperspektiven antizipiert, sodass die Schüler den Sinn des Lernens erkennen. Gearbeitet wird stets bis zum Erreichen des Exzellenzniveaus (s.u.).

2. Persönliche Kompetenz

Weiterhin essentiell für das System ist, dass die Schüler lernen, Entscheidungen zu treffen und deren Konsequenzen zu tragen. Auch die Frage nach Wert und Sinn der eigenen Aktionen, die sie sich stets stellen müssen führt dazu, dass sie verantwortungsvoll werden, Autonomie und organisatorische Fähigkeiten entwickeln. Außerdem entfalten die Schüler die Fähigkeit selbstständig Transferleistungen vorzunehmen, wodurch sie Freiwilligkeit ausbilden und ebenfalls zu autonomen Personen werden.

3. Soziale Kompetenz

Statt eines traditionellen Klassenraums, ist das Setting des SERF die sog. Werkstatt. Hier arbeiten die Schüler alle an ihren individuellen Lernplänen und Aufgaben und lernen gleichzeitig durch dieses soziale Umfeld zusammenzuarbeiten und solidarisch zu sein. Dabei spielen die traditionellen Jahrgänge keine Rolle, vielmehr sind die Werkstätten altersgemischt und orientieren sich an den Autonomie- und Reifegraden der Schüler. Letztere werden hier für ihre Stärken geschätzt, entwickeln Leadership-Fähigkeiten und lernen sich für die Gemeinschaft einzusetzen. Im täglichen Zusammenleben, mit gemeinsamen Routinen und außercurricularen Aktivitäten, könnten die Schüler eine individuelle und kollektive Arbeitsethik entwickeln, so Fontan (vgl. Fontan 2009, 22).

4. Emotionale Kompetenz

In dem gesamten Prozess sind es die Schüler, die ihren Lernprozess maßgeblich bestimmen. Dies ermöglicht ihnen ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu entdecken und so ein Realitätsempfinden zu entwickeln, während ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird.

> “From their emotions, students build a meaningful life, develop the capacity to effectively manage challenges, increase their self-esteem and go through a process of self-recognition, acceptance and respect” (vgl. Twani/Fontan 2009, 10).

Permanent bauen die Schüler ihre Fähigkeiten aus und tragen so zur Lösung realer Weltprobleme bei.

4.3.2 Das Prinzip des Respekts für die Unterschiedlichkeit und Anpassung an die Vielfalt

Sich auf Ausubel, Bloom und Marzano berufend erklären Twani und Fontan, dass eine Eins-zu-Eins-Bildung der beste Bildungsansatz sei. Mittels eines individuellen Lernplans könne im SERF auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse eingegangen werden (vgl. Twani/Fontan, 10), um schließlich eines jeden Schülers Potential auf die bestmögliche Weise zu fördern. Bei Schuleintritt wird deshalb jeder Schüler „diagnostiziert“ und evaluiert. Neben den Fähigkeiten in den traditionellen Fächern, wird in Interviews mit Eltern und Schülern auf die individuellen Fähigkeiten, Vorlieben, Interessen, Erwartungen, auf Denkprozesse, Lernstile und akademisches Wissen eingegangen, „ensuring that the student constructs his expanding reality and gradually starts planning his/her goals” (Twani/Fontan, 17).

Die Lernpläne orientieren sich zum einen an den staatlichen Vorgaben, enthalten aber auch jeweils die Fähigkeiten und Werkzeuge, die die Schüler benötigen, um alltägliche Probleme zu lösen. Weiterhin enthalten sie die Ergebnisse der Diagnostik, eine Liste mit Lerneinheiten und die zugeordneten Tage, die dann am Ende zusammengezählt werden und zeigen, ob der Schüler

seine persönlichen Kompromisse erfüllt. Als zusätzliches wichtiges Element ist auch der relationale Bildungsprozess enthalten, welcher persönliche Anweisungen und Ziele enthält, die wichtig zur Erreichung der einzelnen Etappen sind.

Auf jeden Bereich werden verschiedene Ausdehnungsbereiche angewandt, mit der Intention, dass Schüler bestmöglich gefördert werden und über die Vorgaben hinaus Themen inhaltlich vertiefen können. Bei den Niveaustufen handelt es sich um Standardniveau, fortgeschrittenes Niveau, Talentniveau und curriculare Adaption. Je nach Ausdehnungsbereich wird den Schülern mehr oder weniger abverlangt, wobei diese von Fach zu Fach variieren können.

4.3.3 Das Prinzip der Entwicklung der Autonomie

Mit dem individualisierten Lernen in direktem Zusammenhang stehend ist die Lernerautonomie das Grundelement, welches permanent gefördert wird. Autonomes Lernen meint an dieser Stelle die Fähigkeit, die Welt mittels der eigenen Fähigkeiten durch sich selbst zu verstehen und zu begreifen (vgl. Twani/Fontan, 12). Als Hauptelement der „Relationalen Bildung“ zielt das autonome Lernen darauf ab, dass die Schüler eigenständig Informationen suchen, eine Reihe von Fähigkeiten entwickeln, die sie später beim eigenständigen Lernen anwenden können, dass sie die angeborene Fähigkeit Aufgaben anzugehen entfalten, verantwortlich für ihr eigenes Lernen werden und die Richtung ihres Lernens bestimmen (vgl. Benson/Voller 1997, hier zitiert nach Twani/Fontan, 11). Twani und Fontan verweisen auf fünf Elemente, die wesentlich für den Prozess sind (vgl. Twani/Fontan, 11):

Performance: die Fähigkeit sich Ziele zu setzen und Herausforderungen innerhalb des gesetzten Zeitrahmens zu überwinden, während eine konsistente Arbeitsleistung erhalten bleibt.

Wahrnehmung: der eigenen Gedanken, Gefühle, Verhalten.

Kritisches Urteilen: hier geht es darum, seinen Standpunkt verteidigen zu können sowie gegensätzliche Ideen, Meinungen und Interpretationen anzuerkennen. Dazu ist eine umfassende Selbstreflexion notwendig.

Aktive soziale Partizipation: dies zeigt sich durch Engagement an Projekten mitzuwirken, wobei der Pädagoge dieses durch Vorschläge zu Aktivitäten, die am besten in Gruppen erreicht werden können, unterstützt.

Spontaneität: diese bezieht sich auf die jeweils eigenen Wege während des Lernens. Da jeder anders ist und unterschiedliche Wahrnehmungen hat, sind verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und Lernmethoden willkommen, sodass spontanes Lernen zum formalen Lernweg wird.

Vorteile des autonomiebasierten Lernens ist letzteren zufolge, dass den Schülern die notwendige Aufmerksamkeit und Anerkennung entgegengebracht werden kann, sodass sie sich als eigenständiges Individuum wahrnehmen, nicht nur als Teil des Ganzen. „When students recognize

who they are, they participate, criticize, and make proposals to work in unison while standing out as individuals“ (ebd.). Gleichzeitig könnten die Schüler vertieftes Wissen erreichen, indem sie ihren Zielen Bedeutung zuordnen und sie würden lernen, eigene Interessen zu entwickeln, sich Ziele zu setzen und diese zu erreichen. Das relationale Lernen ermögliche es, dass die Schüler ihr eigenes Vorwissen und eigene Projekte mit staatlichen Standards auf bedeutungsvolle Art und Weise verbinden und so zunehmend unabhängiger werden könnten, so die Gründer (vgl. ebd.).

Autonomie muss erlernt werden und so beruft sich das SERF-System auf vier Autonomiestufen: das geführte Niveau, das beratene Niveau, das orientierte Niveau und das autonome Niveau. Die Autonomielevel zeigen sich im Zeitmanagement, Prioritäten setzen, Entscheidungen treffen, Beziehungen zu anderen herstellen, der Verwendung von Materialien, in der Selbstentdeckung, Selbstreflexion, Eigenwahrnehmung und Selbstbeurteilung der Prozesse, wobei die Arbeitsformen dabei von einem durch Regeln geleiteten Lernen bis hin zu einem Lernen, das durch Werte und Akzeptanz motiviert ist und einem Eigenmanagement unterliegt, reichen.

4.3.4 Das Prinzip der Pädagogen als Katalysatoren

Ungleich dem traditionellen System, gibt es im SERF keine Lehrer, die Inhalte vermitteln. Stattdessen sind es sog. Pädagogen, die dem Schüler helfen autonome Lerner zu werden. Katalysator bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Handlung zwischen zwei oder mehr Personen, welche durch einen Agenten angeregt wird, der selbst nicht davon betroffen ist, in diesem Fall der Pädagoge.

In jeder Lernwerkstatt stehen den Schülern eben jene Pädagogen für jeden Arbeitsbereich zur Verfügung, die teilweise rotieren, außerdem ein Lernberater. Bei den Pädagogen handelt es sich dabei um ausgebildete Fachexperten, die Fähigkeiten, Aktivitäten und minimale Ressourcen für die Schüler definieren, deren Arbeiten verifizieren und permanentes Feedback und Unterstützung während des Prozesses bieten. Dabei sind sie immer diejenigen, die den Lernprozess der Schüler anstoßen, Hinweise geben, Entdeckerfragen stellen, die die Schüler auffordern eigenständig Antworten zu finden. Sie sind also „Moderatoren der Lernprozesse“ (Twani/Fontan, 17).

Die Lernberater auf der anderen Seite beziehen sich stärker auf die persönlichen Charakteristika der Schüler und deren sozio-emotionale Realitäten.

> „The objectives of the Student Learning Managers are to guide the student towards the best ways to organize and develop school activities and to highlight the student’s personal characteristics so that the student can achieve self-awareness of his/her own skills, strengths, and challenges” (ebd.).

Entsprechend bieten sie Unterstützung und Rat während der Lernprozesse, damit die Schüler gut arbeiten können und angemessene Lerngewohnheiten und -fähigkeiten entwickeln. Sie unterstützen letztere dabei Entscheidungen bezüglich des Zeitmanagements und der Zielsetzung zu

treffen und fördern so schließlich die Verantwortungsübernahme. Gleichzeitig geht die Unterstützung immer in Richtung Selbstevaluation der Schüler.

4.3.5 Das Prinzip der Exzellenz

“In this system, time is variable, quality is constant”
(Twani hier zitiert nach Hankel 2012, 3)

Das Prinzip der Exzellenz ist uns schon von Geburt an zu eigen, so Julio Fontán (vgl. One to One Foundation a, 3). Wenn man dies also während des gesamten Prozesses im Bewusstsein habe, so könne man im Leben höhere Ansprüche stellen und erfolgreicher sein. Der Exzellenzgedanke übertrage sich also auf das gesamte Leben. Folglich ist auch in der Schule immer die Exzellenz, die sich für jeden Schüler neu definiert, zu erreichen, unabhängig von der dafür benötigten Dauer.

Das Problem im traditionellen System sei, dass die Schüler mit einer Drei oder Vier weiterkommen würden und dieses „OK“-Denken sich dann auf andere Bereiche übertrage, so Twani (vgl. Twani hier zitiert nach Hankel 2012, 3). Indem im SERF keine Lücken gelassen werden erhoffen sich die Gründer, dass sich diese Exzellenz-Mentalität in dem Leben der Schüler verankert und dass alles, was sie in ihrem Leben tun werden, mit Exzellenz tun, sei es die Arbeit, Familie oder persönliche Beziehungen (vgl. ebd; Twani/Fontan, 10).

4.3.6 Das Prinzip des Prozesses als Werkzeug des Lernens

Dazu gehört u.a. die Fähigkeit der effektiven Lektüre, denn Lesen und Schreiben könne die Schüler dazu befähigen Texte zu interpretieren und zu ihrem eigenen Lernen beitragen, während sie autonome Lerner werden, so Twani und Fontan (vgl. Twani/Fontan, 4). Der Eingangsleitfaden für Schüler legt nahe, dass sich Wissen in ein Mittel verwandeln soll, um sich jedes Mal neu, besser mit der Welt, die uns umgibt, in Beziehung zu setzen (vgl. Learning One to One a, 3).

4.3.7 Das Prinzip der Zielorientierung

Die Lernpläne der Schüler folgen neben persönlichen Interessen immer auch staatlichen Vorgaben. Indem die Schüler dennoch ihre täglichen, monatlichen und jährlichen Ziele planen können, entwickeln sie Selbstachtung und Autonomie. Sie lernen Strategien zu entwickeln, Stärken auszubauen, Schwächen zu überkommen und so ihren Zielen nachzugehen und diese tatsächlich zu erreichen.

4.3.8 Das Prinzip der “Relationalen Bildung“

Twani und Fontan erklären: “Cognitive research shows that education programs should challenge students to link, connect, and integrate ideas to learn in authentic contexts, taking into

account students‘ perceptions of real-world problems“ (Twani/Fontan, 6). Entsprechend findet im SERF ein kontextorientiertes und in Themen gegliedertes Lernen statt, in welches die Schüler sowohl Vorwissen einbringen, welches sie aber auch auf ihre eigene Realität beziehen müssen.

Hinzu kommt, dass verschiedene Kontexte, Räume und Zeiten unterschiedliche Beziehungen zwischen den Menschen und ihrer Umgebung erzeugen. Alle neu hinzukommenden Elemente müssen jeweils in diese Beziehungen integriert werden. Aus diesem Grunde müssen die Schüler alles Erlernte auf ihr eigenes tägliches Leben beziehen, bevor sie zum nächsten Thema übergehen können. So verstärken sie ihre Wissensspeicherung und ihre Chancen akademisch erfolgreich zu sein (vgl. Twani/Fontan, 10; One to One Foundation a, 3).

4.3.9 Der Prozess

Jedes von den Schülern zu bearbeitende Thema wird nach folgender vier-schrittiger Methode gehandhabt, wobei die jeweiligen Aktivitäten je nach Autonomielevel und Fach variieren können:

1. Start- und Endpunkte

Zunächst geht es darum, sich den Sinn und den Wert des Themas zu erschließen, sich Ziele zu setzen, die dann über die Aufgabe hinweg die intrinsische Motivation bilden und so gleichzeitig die Basis, um Autonomie zu entwickeln. Die Aufgaben verlangen Reflexion, das Einbringen von Vorwissen, Erfahrungen, Fragen, das Aufstellen von Hypothesen etc..

2. Recherche

In der zweiten Etappe sollen die Schüler lernen zu finden, was sie für ihren Lernprozess benötigen. Generell werden einige Basisreferenzen angegeben, wobei die Schüler dann die entsprechenden Mittel, Inhalte und verschiedenen Quellen suchen müssen, die einen personalisierten Weg erlauben. Diese Etappe ist ebenso der Punkt, an welchem das Wissen formalisiert wird, indem die Schüler die gesammelten Informationen verarbeiten und in verschiedenen Formen präsentieren und dadurch zeigen, dass sie das Thema verstanden haben. Die Quellen können durch Bücher, Videos, Dialoge, Interviews etc. sehr vielfältig sein, aber auch die Produkte setzen der Kreativität der Schüler keine Grenzen und könnten z.B. durch Power-Point Präsentationen, Videos, Mindmaps, Aufsätze etc. realisiert werden (vgl. Twani/Fontan, 14; Fontan et al. 2013, 26).

3. Kompetenzentwicklung

An dieser Stelle geht es um Interpretation und Verinnerlichung des Gelernten. Dies ist der zentrale Moment des Lernprozesses, da es hier darum geht, das erworbene Wissen anzuwenden. Übungen, Spiele, Problemlösungen, kreative Vorschläge zur Veränderung des Systems, Teamar-

beit und kollaborative Arbeit, Aufsätze, Erzählungen, Experimente etc. sind mögliche Realisierungsformen. Wichtig ist, dass die Aktivitäten jeweils an die Lernformen der Schüler angepasst sind. Sollte das erforderliche Niveau nicht erreicht werden, werden ergänzende Aufgaben eingesetzt.

4. Beziehung

Der letzte Schritt ist das Herstellen einer Beziehung zwischen dem neu Erlernten und dem eigenen Alltag, das Einordnen des Gedankenkonstrukts in die eigene Realität, was dazu führt, dass zum einen zusätzliche Bedeutung für das Gelernte erstellt wird und jenes zusätzlich besser behalten werden kann. Gleichzeitig geht es um eine Eigenevaluation des eigenen Lernprozesses, wie viel erreicht wurde und wie viel noch notwendig ist, um den Prozess zu beenden. Häufig kann hier ein Bezug zur ersten Etappe erstellt werden, indem beispielsweise Hypothesen überprüft werden.

Nach Beenden der Etappen muss der Pädagoge die von dem Schüler eingereichten Arbeiten analysieren, Feedback und Empfehlungen geben, damit jener weiterarbeiten kann, bis er „die Exzellenz“ erreicht. Erst dann kann er zum nächsten Thema übergehen.

4.3.10 Lernbegleitung und Assessment

Um den Schülern und deren Lernprozess gerecht zu werden, gibt es verschiedene Formen der Begleitung. Sowohl Pädagogen als auch Lernbegleiter stehen den Schülern bei der Arbeit permanent zur Verfügung, wobei die Kommunikation sowohl mündlich, als auch online geschehen kann. Hinzu kommen verschiedene Treffen in regelmäßigen Abständen mit beiden. Dazu gehört der Austausch mit den Pädagogen über Lernwege, um Verständnis der Themen zu erhöhen und Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen. Schüler können dabei Materialien und Ressourcen verlangen, die sie zur Erlangung der Ziele benötigen. Die Treffen mit den Lernbegleitern dienen der Selbstevaluation und der eigenen Weiterentwicklung und dazu, dass die Schüler sich stärker selbst wahrnehmen, ihre Handlungen, deren Konsequenzen und Verantwortungen. Gemeinsam werden Verpflichtungen vereinbart und für spätere Selbstevaluationen verwendet. Auch die Eltern werden in die Feedback- und Evaluationskultur miteingebunden. Bei monatlichen individuellen Treffen erhalten sie genaue Informationen über den Fortschritt ihrer Kinder, deren Schwierigkeiten, Herausforderungen und Stärken.

Die Arbeit im Team bildet insgesamt, auch bei der Evaluation der Prozesse, einen fundamentalen Bestandteil. Sie findet insbesondere zwischen Schülern und Pädagogen oder Lernbegleitern statt, sodass folglich auf die Meinung und Selbstreflexion der Schüler großen Wert gelegt werden kann. Gemeinsam mit einem Pädagogen, bzw. Lernbegleiter werden Kriterien aufgestellt, von denen ausgehend positive Aspekte des Prozesses beleuchtet und mögliche Strategien zur

Verbesserung etabliert werden. Ziel ist es immer das „Exzellenzniveau“ in Abhängigkeit der eigenen Fähigkeiten, zu erreichen. Noten werden im SERF nicht gegeben.

Die Evaluation der Schüler erfolgt also durch eine Selbstreflexion, sowie durch den Pädagogen, welcher sowohl formativ als auch summativ bewertet. In Bezug auf Entwicklung des eigenen Potentials, verwendet das SERF folgende „Key Performance Indicators“ (KPIs) (vgl. Twani/Fontan, 34f):

- Autonomie: das Regeln des eigenen Bildungsprozesses
- Qualität: die Fähigkeit Exzellenz zu erreichen und gleichzeitig breites und tiefes Wissen zu erlangen
- Reichweite: die Fähigkeit die benötigten Standards des Staates zu übertreffen
- Arbeitsrhythmus: die Anzahl erreichter Lernziele
- Erfüllung des persönlichen Arbeitsplanes

Diese werden in Abhängigkeit von staatlichen Standards sowie der persönlichen Leistungsfähigkeit definiert, wobei dafür der Indikator des Potentials und der Handlungsindikator verwendet werden (vgl. Fontan et al. 2013, 30f).

Das Potential wird durch Interviews mit Eltern, Schülern und Freunden ermittelt und in dem individuellen Plan festgehalten, wobei der Indikator die Angemessenheit und Erfüllung dieses Planes misst. Der Handlungsindikator bezieht sich auf die Entwicklung der Fähigkeit des Selbstmanagements. Das Exzellenzprinzip wird auch hier nicht in Frage gestellt, vielmehr interessiert jedoch, wie die Schüler ihren Weg dorthin verbessern können. Dies kann über Wissen, eigene Vorschläge bezüglich Zielsetzungen, Planungen, Zeitmanagement, Kompromissen, dem Lernen von eigenen Fehlern u.a. geschehen, durch das Hinzufügen von Themen, die nicht im Lehrplan enthalten sind, durch das Füllen von Lücken oder durch die Erweiterung der Themen. Auch die sozialen Fähigkeiten, die Fähigkeit in der Gemeinschaft zu leben, sich ausgehend von der eigenen Rolle einzubringen, werden mitberücksichtigt.

Diese verschiedenen Indikatoren ermöglichen, im Zusammenspiel mit den akademischen Leistungen den Schülern, Eltern, Kollegen und Mitarbeitern ein umfassenderes Bild über die Leistungen und Fortschritte der Schüler zu bieten und gleichzeitig als Bezugsrahmen zu dienen. Dafür werden sie in der Plattform auf folgende Weise dargestellt.

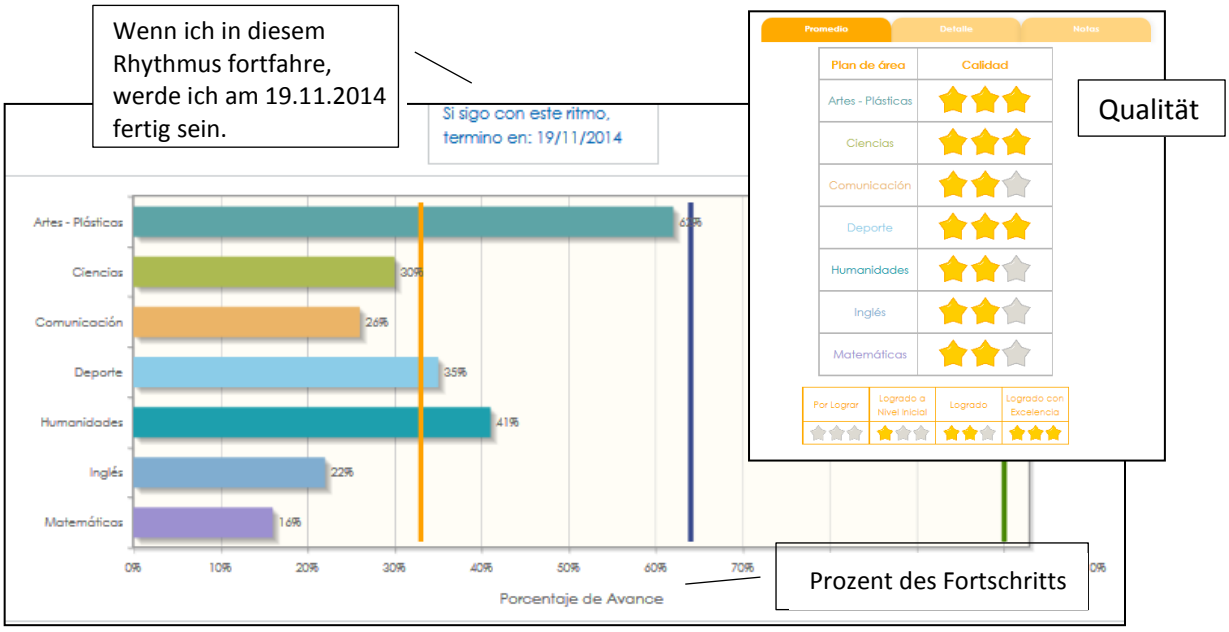

Abbildung 4: Links: Fortschritt in den einzelnen Bereichen; rechts: erreichte Qualität in den einzelnen Bereichen

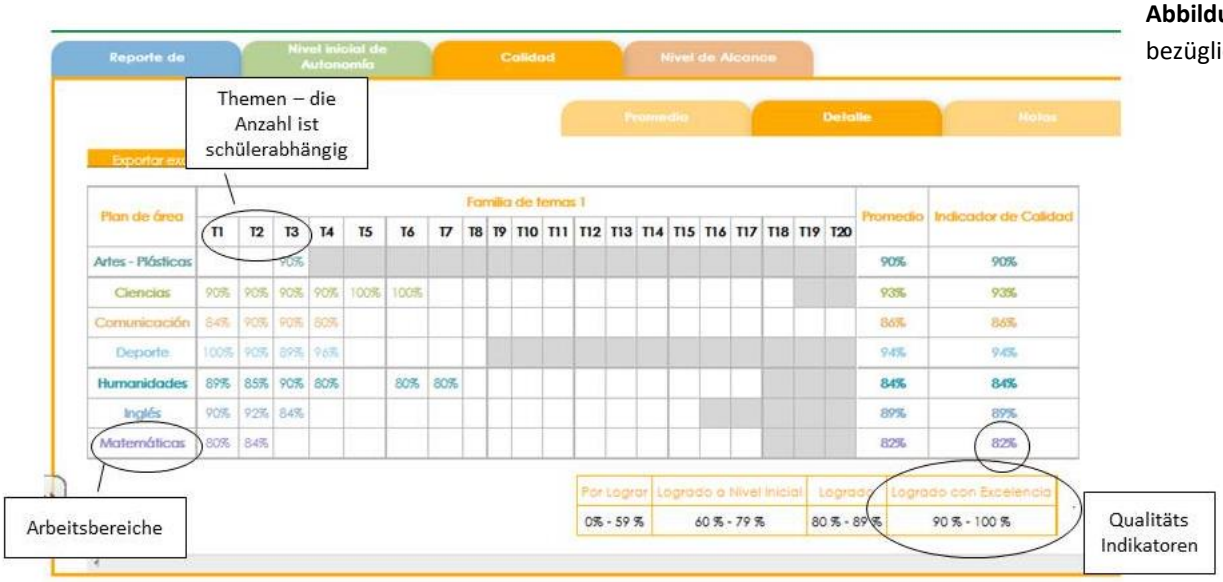

Abbildung 5: Darstellung bezüglich der Exzellenz

4.3.11 Technologie

Mit dem Argument, dass Autonomie am besten durch Technologie entwickelt werden könne, setzt das SERF sehr stark auf die Qino-Plattform, in welcher sämtliche Prozesse abgespeichert und dokumentiert werden. Ein „pädagogisches Eins-zu-Eins-System“ benötige auch ein technologisches Eins-zu-Eins-System, so Twani und Fontan (vgl. Twani/Fontan 2009, 13). Außerdem sei die Technologie notwendig, um mit der Fülle an Informationen, die für ein solches pädagogisches Projekt benötigt würden, umzugehen. Sie gilt dabei als Mittel für die Aneignung, Transformation und Generierung von Wissen. Überdies unterstütze sie die investigative Haltung der Schüler und Lehrer und trage dazu bei, die Möglichkeiten weiter auszugestalten, thematisch, didaktisch und bibliografisch (vgl. Fontan 2009, 22).

Ein weiterer Vorteil der Nutzung der Technologie und der Plattform sei, dass die Schüler unabhängig von Zeit und Ort arbeiten könnten. “By being responsible for completing their study plan, students break down the barrier that learning is restricted to the classroom” (Twani/Fontan 2009, 13).

4.4 Eine nicht-exkludierende Bildung

Einer der Hauptkritikpunkte des SERF am traditionellen System ist, dass der Schüler sich immer an das System anpassen müsse. Könne er das nicht, würde man damit argumentieren, dass er Probleme habe und zum Psychologen müsse, so Fontan (vgl. Fontan et al. (2013, 20). Gleichzeitig liegt das Problem seiner Meinung nach tatsächlich an ganz anderer Stelle, denn jeder werde irgendwo ausgeschlossen, sei es bezüglich einiger Elemente des Lehrplans, in einigen Themen oder Fächern. Folglich würde vergessen, dass die Verantwortung der Bildung nicht gegenüber dem Staat, sondern gegenüber dem Kind bestehe (vgl. ebd.). Darauf aufbauend setzt das „Relationale Bildungssystem Fontan“ darauf, einen Prozess zu generieren, der Schüler nicht ausschließt und dessen Lösung der bereits dargestellte persönliche Lernplan ist, der sich an die Realität eines jeden Schülers anpasst.

Mit dieser Aussage geht das System eindeutig in Richtung Inklusion, ohne dabei spezifisch Schüler mit einer Behinderung im Blick zu haben. Inwiefern sie sich tatsächlich an die Bedürfnisse und Fähigkeiten aller anpassen können, wird in den folgenden Kapiteln analysiert. Selbst schreiben sie:

“Previous experience validates that Fontan Relation Education works equally well with students with disabilities, allowing them to perform as any student” (Twani/Fontan, 3).

4.5 Effizienz des „Relationalen Bildungssystems Fontan“

Abgesehen von den positiven Resultaten der vergangenen Jahre, führt das SERF verschiedene Untersuchungen durch, um seine eigene Effizienz zu überprüfen. Dabei bezieht es sich beispielsweise auf Bloom, welcher 1984 herausfand, dass im Vergleich zum traditionellen Klassenraum und zur „mastery instruction“, welche zusätzlich zu letzterem über Feedback und korrektive Prozesse verfüge, eine Eins-zu-Eins-Begleitung die Schüler am besten fördere. Während Bloom sich lediglich auf die Kombination von zwei bis drei der 21 verwendeten Variablen beschränkt, um einen bestmöglichen Prozess zu erzielen, ermöglicht es der Ansatz der „Relationalen Bildung Fontan“ nach eigenen Angaben bis zu 18 der 21 Variablen zu kombinieren (vgl. Bloom 1984, 6f; Twani/Fontan, 23). Während Bloom also großartige Ergebnisse erhielt, könnten Schüler mit 18 Variablen ein geradezu exponentielles Lernen erfahren, so Twani und Fontan (vgl. ebd.).

Während diese Variablen im Detail in angegebener Literatur nachgelesen werden können, sei hier nochmals auf einige essentielle von den Initiatoren als vorteilhaft angesehene Aspekte eingegangen.

Durch eine Reorganisation der traditionellen Pädagogenrolle, der Autodidaxis, durch individuelle Pläne werden eigenen Angaben zufolge personalisiertes Lernen für alle, auch für Gruppen mit vielfältigen anderweitigen Interessen, wie beispielsweise Leistungssportler ermöglicht, Ausfallraten werden vermieden und statt Klassenwiederholungen haben die Schüler die Möglichkeit ihrem eigenen Rhythmus zu folgen. Kreativität, Innovation und Produktivität würden gefördert und durch einen hohen intellektuellen Anspruch und der Bedeutung von Qualität finde effektiveres Lernen statt. Gleichzeitig könne das System durch einen kontinuierlichen Bildungsweg der Schüler, sowie durch eine erhöhte Anzahl an Schülern pro Pädagogen, indem diese zunehmend autonom arbeiten, weniger kostenintensiv sein. Wobei dabei den Schülern dennoch eine personalisiertere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden könne, indem den Pädagogen mehr Zeit zum Forschen und für die Entwicklung eines qualitativen Lehrplans zur Verfügung stehe (vgl. Twani/Fontan, 16, 30; Fontan 2009, 22).

Ein weiterer großer Vorteil des „Relationalen Bildungssystems Fontan“ ist seine generelle Flexibilität, sodass es den jeweiligen Kontextbedingungen angepasst werden kann. In dieser Darstellung mag die Technologie eine große Rolle spielen und die Übertragung auf ressourcenärmere Gegenden fragwürdig erscheinen lassen. Die Erfahrung und Implementation in öffentlichen Schulen in Kolumbien, die über wenig Mittel verfügen zeigt jedoch, dass die Prinzipien des Systems auch dort angewandt und so eine wesentlich erfolgreichere Bildung realisiert werden kann (vgl. z.B. Fontan et al. 2013, 36ff).

4.6 Ausblick

Da es in dieser Arbeit darum geht zu sehen, inwiefern das „Relationale Bildungssystem Fontan“ Möglichkeiten für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts bietet, so lassen sich nun auf Basis der oben dargestellten Informationen und mit Blick auf die zu untersuchenden Teilbereiche des Kapitels des inklusiven Unterrichts, 0 - 0, folgende Hypothesen aufstellen:

- Der Schwerpunkt des Lernens im SERF-System liegt auf Lesen und Schreiben. Handlungsorientierten und sinnlichen Zugängen wird wenig Raum geboten.
- Im SERF gibt es kaum Möglichkeiten einer Inhaltsaneignung auf basalen Wahrnehmungs- und Entwicklungsniveaus.
- Durch die Neudefinierung der klassischen Lehrperson ermöglicht das SERF den Schülern eine größere Autonomie als im inklusiven Diskurs dargestellt.
- Individuelle und differentielle Lernsituationen dominieren den Schulalltag im SERF, während kooperativen Arbeitsformen keine große Bedeutung beigemessen wird.

- Lernbegleitung findet durchgängig statt, wobei Interaktion und Austausch primär zwischen Schülern und Pädagogen passiert.
- Indem das SERF nicht über eine Vielzahl an Unterrichtsangeboten verfügt, kann es dem eigenen Anspruch, ein nicht-exkludierendes Bildungssystem zu sein, nicht gerecht werden.

Teil 2: Analytischer Teil

5. Analyse

Im Folgenden werden nun sowohl das methodische Vorgehen als auch die Analyse des SERF und dessen Ergebnisse dargestellt.

5.1 Methode

5.1.1 Methodenbegründung

Inklusion ist mittlerweile ein weitverbreiteter und vieldiskutierter Begriff. Wenn es jedoch beispielsweise um die direkte Umsetzung in den Schulen geht, treten häufig Probleme auf. Viele Lehrkräfte fühlen sich überfordert und wissen nicht, wie sie der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden sollen. Trotz sehr viel vorhandener Literatur gibt es keine einheitlichen Aussagen darüber, welche Elemente für einen inklusiven Unterricht grundlegend sind. Entsprechend war es notwendig zunächst zu definieren, was inklusiver Unterricht bedeutet, um anschließend das „Relationale Bildungssystem Fontan“ untersuchen zu können. Im Rahmen dieser Arbeit wäre es unmöglich gewesen, alle in Kapitel 0 definierten Bereiche zu untersuchen, sodass es entsprechend notwendig war, einige auszuwählen. Bei der Auswahl ging es darum sowohl potentiell „übereinstimmende Bereiche“ als auch problematische zu wählen, um entsprechend neue Erkenntnisse zu erhalten. So wurden die Bereiche der Autonomie und Individualisierung und Differenzierung ausgewählt, da beide im kolumbianischen System eine sehr wichtige Rolle spielen und analysiert werden sollte, wie diese realisiert werden. Die Umsetzung des Bereichs des Kooperativen Lernens war durch die starke Fokussierung auf Individualisierung schwer vorstellbar und tauchte in der Literatur nur sehr am Rande auf, sodass dies als einer der kritischsten Punkte galt und mögliche „Schwachpunkte“ aufdecken sollte. Im Zusammenhang mit Individualisierung ist der Aspekt der Lernbegleitung zu sehen, welcher im inklusiven Setting eine umso bedeutendere Rolle spielt. Da das SERF nicht mit Inklusion wirbt, war es spannend zu erfahren, wie, bzw. welche Unterstützung geleistet wird. Die Bereiche des „Lernens durch Handeln“ sowie „Lernen mit allen Sinnen“ waren insofern interessant zu überprüfen, als dass sie sich auf ein ganzheitliches Lernkonzept beziehen und dadurch sehr wertvoll für den inklusiven Kontext sind, erfahrungsgemäß an Regelschulen jedoch eher vernachlässigt werden. Entsprechend interessant würde es also sein, dies im kolumbianischen Kontext zu untersuchen, wo vielfältige Lernprozesse eine wesentlich geringere Rolle spielen als in Deutschland. Nach der Festlegung auf diese Bereiche wurde für jeden zu untersuchenden Bereich ein Kriterienkatalog entwickelt, durch welchen eine detaillierte Analyse stattfinden konnte.

Um das Relationale Bildungssystem Fontan kennenzulernen und dessen Pädagogik und Arbeitsweise tatsächlich zu verstehen, d.h. nicht nur deduktiv sondern auch induktiv und qualitativ Daten zu sammeln, war es unabdingbar, nach Kolumbien zu fahren und die Schule zu besuchen. Durch verschiedene Interviews sollte die Innensicht des Systems erfasst und gezielt Antworten

auf Fragen gefunden werden. Dafür wurde das Colegio Fontán in Bogotá, die „Gründerschule“ ausgewählt, da hier die reinste Form des Systems gelebt und beständig weiterentwickelt wird. Es sollte außerdem das Colegio Fontán in Medellin besucht werden, wobei sich diesbezüglich sehr schnell herausstellte, dass jenes zwar die gleichen Ursprünge hat, sich jedoch in eine ganz andere Richtung weiterentwickelt und trotz des gleichen Namens nicht mit dem gleichen System arbeitet. Der Besuch einer staatlichen Schule, welche mit dem ERF-System arbeitet sollte stattdessen objektivere Eindrücke vermitteln, konnte jedoch auf Grund zeitlicher Kapazitäten der Mitarbeiter vor Ort nicht realisiert werden. Dies stellte sich im Nachhinein sogar als günstig dar, da das System eine große Flexibilität aufweist und durch die verschiedenen Anpassungen vor Ort eine direkte Vergleichbarkeit ohnehin schwer herzustellen gewesen wäre. Vielmehr geht es also darum, die „Reinform“, bzw. die wesentlichen Elemente zu untersuchen.

Die zusätzliche Literaturanalyse dient der Validierung der Ergebnisse der Interviews und dazu eventuelle Theorie-Praxis-Differenzen aufzudecken.

5.1.2 Entwicklung eines Analyserasters

Da es darum geht zu überlegen, was Inklusion auf schulischer, insbesondere aber auf der unterrichtlichen Ebene bedeutet, ist es notwendig, neben der Definition verschiedener relevanten Bereiche Kriterien, bzw. Indikatoren festzulegen.

Es wurde bereits angedeutet, dass es keine einheitliche inklusive Didaktik gibt. Feuser hat das wohl umfassendste und ganzheitlichste inklusive Modell entwickelt, wenn es um die konkrete Umsetzung geht, scheint dies jedoch häufig nicht sehr praxistauglich zu sein. Seitz und Ziemen haben ebenfalls, sich teilweise auf Feuser berufend, Modelle entwickelt. Für eine direkte Analyse eines „Bildungssystems" scheinen sie jedoch kaum tauglich.

Bereits 2003 erschien der mittlerweile weit verbreitete und 2011 neu aufgelegte „Index of Inclusion", welcher als Schulevaluationsinstrument genutzt wird. Zwar ist er insgesamt sehr ausdifferenziert und umfangreich, bietet jedoch nicht ausreichend Hinweise auf der didaktischen Ebene. Weiterhin dient er primär der Schulentwicklung und ist entsprechend auf der Analyseebene schwer einzusetzen. Entsprechend schwierig stellte sich zu Anfang die Erstellung des Analyserasters dar.

Das Schweizer Integrationsevaluationsinstrument will den Ist-Zustand im Vergleich zum Soll-Zustand erfassen und so durch ein Bewertungsraster ein Planungsinstrument zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen sein. Entsprechend definiert es nicht nur den Optimalzustand, sondern verschiedene Entwicklungsstufen, damit Schulen in ihrem Prozess begleitet werden und sich gleichsam an der „Zone der nächsten Entwicklung" orientieren können. Da jedoch auch dieses Instrument auf Grund seiner Fülle an Indikatoren und der Entwicklungsstufen, welche nicht auf das gänzlich anders aufgebaute System anzuwenden sind, nur bedingt einsetzbar war, ging

es also darum, ein eigenes Analyseraster zu entwickeln und die Vielfalt der Modelle und Ansätze teilweise miteinzubeziehen, da keines der vorhandenen Raster direkt einsetzbar war. In diesem Prozess konnte sich schließlich noch auf die von Klemm und Preuss-Lausitz erstelle Sammlung zu Aspekten inklusiven Unterrichts berufen werden. Nach einem Vergleich wurden auf dem Schweizer Integrationsevaluationsinstrument, der Sammlung von Klemm und Preuss-Lausitz sowie auf Anregungen von Wocken aufbauend, die entsprechenden Bereiche definiert und inhaltlich durch Aussagen weiterer Wissenschaftler und Fachdidaktiker ergänzt und schließlich operationalisiert. Dabei ist festzustellen, dass der Index in seiner Grundstruktur sehr ähnliche Bereiche aufweist.

Dass Inklusion Weg und Ziel zugleich bedeutet und eine Schule demzufolge in einem Prozess bewertet werden müsste, wird in der Analyse des SERF außer Acht gelassen, da es festzustellen gilt, ob es generell mit Prinzipien der Inklusion vereinbar ist, bzw. diese erfüllt.

5.1.3 Auswahl der Interviewpartner

Um ein möglichst repräsentatives Bild des Schulkonzepts und der Umsetzung zu erhalten, war es mir wichtig, Interviewpartner verschiedener Statusgruppen zu haben. Auf Grund der verschiedenen Rollen sollten das ein Pädagoge, ein Lernbegleiter und der Schulleiter sein, wobei sich in Bogotá die Möglichkeit bot, mit dem Schulentwickler zu sprechen. Das Interview mit der Schulleiterin kam auf Grund politischer Unruhen in Kolumbien zum Analysezeitpunkt nicht zustande und auch bei der geplanten Durchführung via Skype stellte sich der kulturelle Kontext Kolumbiens und in Zusammenhang damit, die Verbindlichkeit gemachter Aussagen als etwas problematisch dar, sodass die Datenlage dadurch etwas dünner ist.

Der Analyst und die Tutorin waren beliebig gewählt, wobei sich herausstellte, dass der Analyst viel an dem Prozess der Schulbegleitung beteiligt ist, wenn es darum geht, das System in weiteren Schulen einzuführen. Die Tutorin war eine meiner engsten Kontaktpersonen und wurde mir gleichfalls von der Schulleiterin empfohlen.

Die Interviews wurden alle in der Schule, während des normalen Betriebs in einer Eins-zu-Eins Situation durchgeführt und mussten auf Grund ihrer Länge jeweils einmal unterbrochen werden.

5.1.4 Datenerhebung und Auswertung

Die Daten wurden sowohl in drei Interviews mit unterschiedlichen Mitgliedern des SERF, als auch durch eine Literaturanalyse gewonnen.

Für die konkrete Umsetzung der Interviews wurden für jeden Bereich Eingangsfragen entwickelt, die den Interviewpartnern die Möglichkeit geben sollten, aus ihrer Perspektive und Erfahrung heraus auf den entsprechenden Bereich einzugehen. Durch direktes „abhaken“ der Indikatoren konnte von mir im Verlauf auf die fehlenden Aspekte direkt Bezug genommen werden. Da das

System stark von dem traditionellen Bildungssystem abweicht, die Indikatoren aber letzterem entstammen und teilweise mehrere Aspekte enthalten, wurde neben den Kategorien „ja“ und „nein“ die Kategorie „teilweise“ zur Bewertung ebenfalls verwendet. Weiterhin wurden alle Fragen und Indikatoren übersetzt, um Fachbegriffe in den Interviews korrekt und gezielt anwenden zu können.

Für die Literaturanalyse wurden sämtliche publizierten Texte über das System und die konkrete Schule verwendet, wobei der Großteil von Julio Fontan und Erica Twani stammen, welche wesentlich am Entwicklungsprozess des Systems beteiligt sind.

Bei der Auswertung überprüfte ich zunächst sowohl die Interviews als auch die Literatur auf die verschiedenen Indikatoren hin. Dabei wurden sowohl die direkten Antworten auf spezielle Fragen berücksichtigt, als auch an anderen Stellen auftauchende Informationen. Entsprechend wurden die Antworten bewertet und untereinander auf Übereinstimmungen und Widersprüche hin überprüft, sodass neben einer quantitativen Auswertung auch eine qualitative stattfinden konnte (vgl. Kapitel 5.2, 6). Da nicht auf jeden Indikator einzeln eingegangen werden kann, werden die Bereiche entsprechend als Ganzes betrachtet, wobei insbesondere kritische, kontroverse und wichtig erscheinende Punkte thematisiert werden.

5.1.5 Methodenkritik

Die ausgewählten Bereiche sollten möglichst umfassend erfasst werden und enthalten dadurch jeweils viele Indikatoren. Diese komplett in den Interviews qualitativ abzudecken ist relativ schwierig. Zudem enthalten sie häufig mehrere Aspekte, sodass es teilweise kompliziert ist, genaue Antworten zu finden, zumal es in einem Gespräch unmöglich wäre, jedes Detail zu erfragen. Ein weiteres Aufsplitten der Indikatoren hätte jedoch deren Anzahl zusätzlich gesteigert und zu unübersichtlich werden lassen. Dementgegen ist zu sagen, dass inhaltlich häufig eine gewisse Ähnlichkeit zwischen Aspekten besteht, sodass es nicht immer ins Gewicht fiel, wenn der ein oder andere Aspekt in einem Bereich nicht beantwortet wurde. Um das Problem des direkten Nachfragens und dadurch eine sehr enge inhaltliche Führung zu vermeiden, könnten zukünftig mehr offene Fragen, die auf die Indikatoren überleiten, gestellt werden.

Die gestellten Fragen orientieren sich auf Grund der Ausgangsliteratur immer am traditionellen Unterricht und passen daher teilweise nicht direkt zum SERF-Modell, wie beispielsweise alle Fragen, die sich auf „Unterricht“ oder „Lehrer“ beziehen. Würden die Fragen entsprechend adaptiert, würden sie nicht mehr auf eine generelle Weise die Kriterien und Aspekte eines inklusiven Unterrichts wiedergeben. Folglich scheint es sinnvoller die entsprechenden Adaptionen im Nachhinein in der Interpretation vorzunehmen. Eine Anpassung von Anfang an, an das SERF-Modell in Verbindung mit einer objektiven Darstellung inklusiven Unterrichts ist unmöglich und wäre im Enddefekt ein doppelter Kompromiss und weniger durchschaubar.

Die Literaturanalyse dient der Validierung der in den Interviews getätigten Aussagen. Problematisch diesbezüglich ist, dass ein Großteil der publizierten Literatur von dem Gründer Julio Fontan stammt, welcher ebenfalls interviewt wurde. Entsprechend ist sie direkt dem System entnommen, kann jedoch nur bedingt ein kritisches Bild wiedergeben. Insbesondere in den Interviews stellte sich seine Position jedoch als sehr wertvoll heraus, da er von der konzeptuellen Seite und den dahinterstehenden Ideen ausgehend direkte Antworten auf Fragen geben konnte. Die doppelte Analyse durch Literatur und Interviews konnte sich folglich dennoch sinnvoll ergänzen und insbesondere die Durchführung der Theorie in der Praxis bestätigen, bzw. widerlegen.

5.2 Analyse des Relationalen Bildungssystems Fontan

5.2.1 Literatur- und Interviewanalyse

Die Analyse der Literatur zeigt, dass es große Übereinstimmungen zwischen den Indikatoren der Inklusion und dem „Relationalen Bildungssystem Fontán“ gibt. Die Interviews ergaben, dass 59,03% der Indikatoren inhaltlich mit „Ja“ beantwortet wurden, 14.64% mit „teilweise“, 5,14% mit „nein“, bei 21,18% nicht beantworteten Indikatoren. Für die Literatur ergibt sich ein ähnliches Bild: 53.27% „ja“, 12,15% „teilweise“, 3,74% „nein“ und 30,84% nicht beantwortete Indikatoren. Der positive Faktor ist insbesondere auf das Verhältnis der „ja-„ und „nein-Antworten“ zurückzuführen.

Die Analyse der Interviews und der Literatur im Vergleich ergeben folgendes Bild:

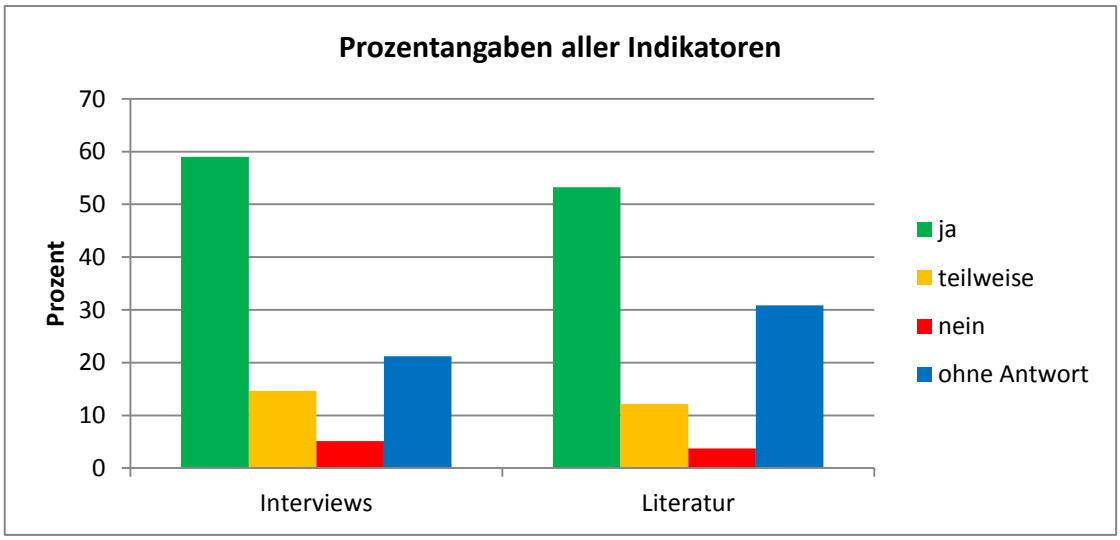

Abbildung 6: Vergleich aller Indikatoren der Literatur- und Interviewanalyse

Die Kategorie „teilweise“ ergibt sich dadurch, dass nur Teilaspekte des Indikators mit „ja“ beantwortet werden konnten. „Ohne Antwort“ resultiert entweder aus fehlenden Informationen oder daraus, dass manche Antworten den anderen Kategorien nicht zuzuordnen waren.

Für die einzelnen Bereiche zeigt sich ein sehr unterschiedliches Ergebnis. Die Interviewpartner werden an dieser Stelle nicht einzeln dargestellt, da sich bereits im Interviewraster (s.u.) zeigt, dass es relativ wenig quantitative Unterschiede zwischen den einzelnen befragten Personen gibt.[15]

Die Differenz der Analysen in den einzelnen Bereichen ist insbesondere auf die Anzahl nicht beantworteter Indikatoren durch die Literatur zurückzuführen. Dass dieser Wert bei letzterer Analyse höher ist, liegt auf der Hand, da in der Literatur nicht immer adäquate, d.h. bereichsspezifische Antworten vorhanden waren.

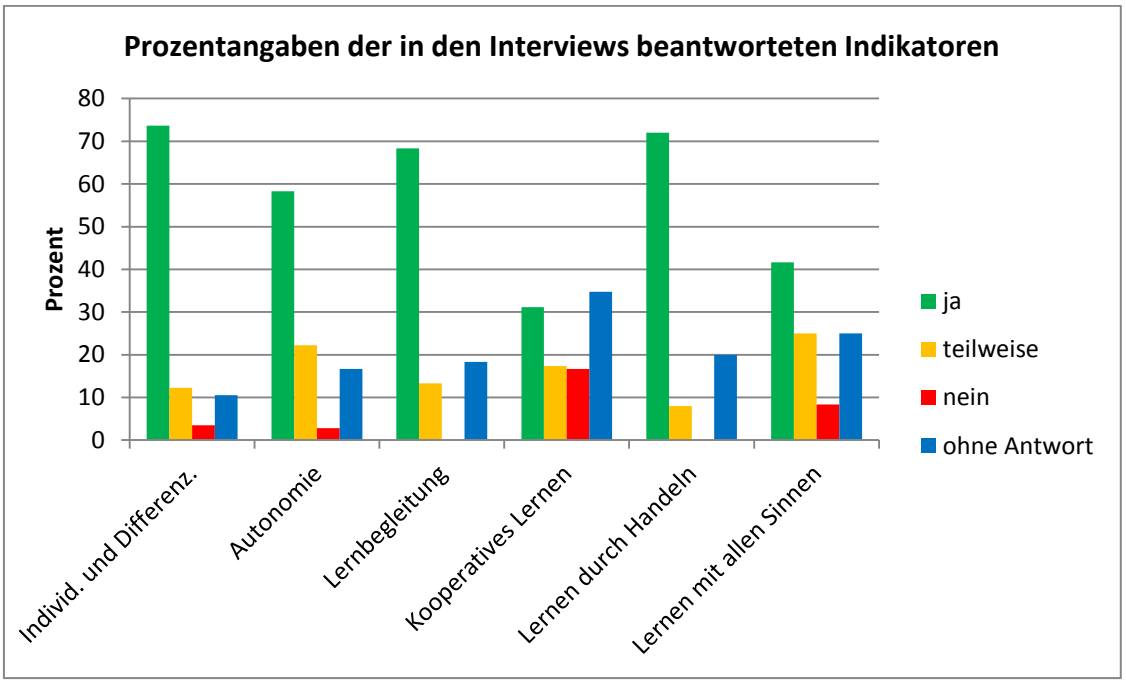

Abbildung 7: Prozentuale Analyse der einzelnen Bereiche und Indikatoren der Interviews

[15] Für eine Betrachtung der Differenzen und ergänzenden Aussagen s. Kapitel 6.

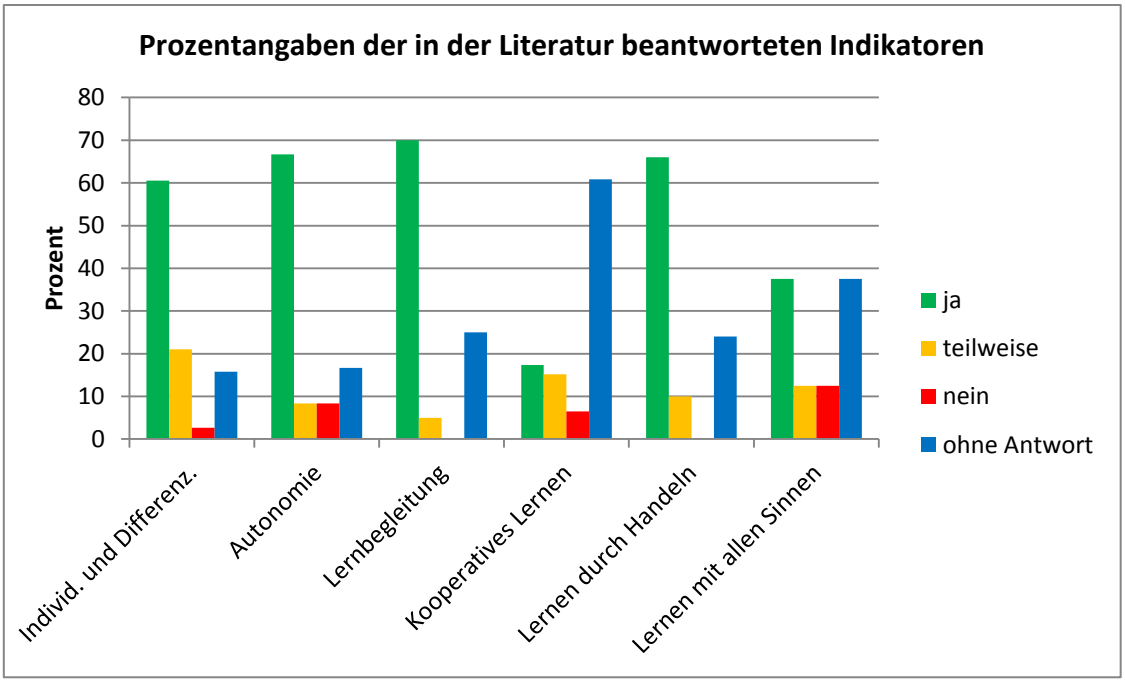

Abbildung 8: Prozentuale Analyse der einzelnen Bereiche und Indikatoren der Literatur

Die Darstellungen im Bereich der Individualisierung und Differenzierung mögen zunächst vermuten lassen, dass es eine zu beachtende Differenz zwischen den Aussagen der Literatur und den Interviewpartner gebe. Betrachtet man jedoch die tatsächlichen Zahlen (42 von 57 „ja-Stimmen“ bei den Interviews und 11,5 von 19 Ja-Stimmen“ in der Literatur), so wird deutlich, dass es sich hier lediglich um ein bis zwei Fragen handelt, die anders beantwortet wurden, wobei der Bereich „teilweise“ diese Differenz wieder auflöst.[16]

5.2.2 Ausblick

Eine erste quantitative Analyse lässt bereits erste Schlüsse auf die zuvor aufgestellten Hypothesen zu. Sie zeigt z.B., dass die als erstes aufgestellte Hypothese[17] nicht gänzlich richtig sein kann. Während das „Lernen mit allen Sinnen“ zwar sehr wenig „Zustimmung“ erhält und auf Grund der hohen Ausfallrate kaum Beachtung im SERF zu bekommen scheint, scheint die Handlungsorientierung doch eine wichtige Rolle zu spielen. Dass sich diese beiden Antworten in gewisser Weise widersprechen, bzw. einschränken können und deshalb genauer analysiert werden müssen, zeigt sich im Folgenden. Auch inwiefern die Unterrichtsangebote variieren ist zu berücksichtigen.

[16] Eine detaillierte Analyse der Interviews und der Literatur mit dem eigens dafür entworfenen Raster wurde an dieser Stelle aus Gründen der besseren Lesbarkeit entfernt und kann bei Bedarf bei der Autorin erfragt werden.
[17] *Der Schwerpunkt des Lernens im SERF-System liegt auf Lesen und Schreiben. Handlungsorientierten und sinnlichen Zugängen wird wenig Raum geboten.*

Individualisierung und Differenzierung[18] scheinen im SERF tatsächlich eine sehr große Rolle zu spielen. Entsprechend müsste eine Inhaltsaneignung auf basalem Wahrnehmungs- und Entwicklungsniveau möglich sein, wird jedoch nicht automatisch festgeschrieben. Ähnlich wie vermutet, gibt es im SERF wenig, was Übereinstimmungen mit dem zuvor definierten Kooperativen Lernen aufweist.

Auf den ersten Blick könnte es so aussehen, als gestehe die Literatur, d.h. das hinter dem System stehende Konzept, den Schülern eine größere Autonomie zu, als es in der Praxis der Fall zu sein scheint. Wird jedoch die Kategorie „teilweise“ miteinbezogen, so relativiert sich der Eindruck und es wird deutlich, dass letzten Endes in der Literatur sogar mehr den Bereich der Autonomie betreffende Indikatoren verneint, d.h. negativ beantwortet wurden, als in der Praxis.

Auf die weiteren, hier nicht erwähnten Hypothesen lässt die vorgenommene Analyse noch keine Schlussfolgerungen zu.

6. Interpretation der Ergebnisse: Inklusiver Unterricht und die „Relationale Bildung“

Insgesamt sind wenige Differenzen, sowohl zwischen den Interviewpartnern untereinander, als auch zwischen den Interviews und der Literatur zu erkennen. Dies lässt auf eine gute Umsetzung des Systems schließen und scheint insbesondere mit Blick darauf, dass letzteres große Unterschiede zum traditionellen Bildungssystem aufweist, besonders bedeutend zu sein.

Es ist wichtig anzumerken, dass die oben dargestellte quantitative Analyse der Interviews nur bedingt etwas über die Realisierung inklusiver Prinzipien aussagt, da sie keine inhaltliche Auskunft zu den einzelnen Bereichen machen kann. Dies soll nun im Folgenden genauer betrachtet werden und inhaltliche Aspekte sollten gegeneinander aufgewogen werden. Insbesondere sollen dabei Differenzen zwischen den Aussagen und Besonderheiten bei der Realisierung der Indikatoren betrachtet werden.

6.1 Individualisierung und Differenzierung

Bereits die quantitative Auswertung, d.h. sowohl die Anzahl der mit „ja“ beantworteten Indikatoren als auch das Verhältnis zu den verneinten, zeigt ein sehr positives Ergebnis bezüglich Reali-

[18] Betreffende Hypothesen: *Individuelle und differentielle Lernsituationen dominieren den Schulalltag im SERF, während kooperativen Arbeitsformen keine große Bedeutung beigemessen wird.*
Im SERF gibt es kaum Möglichkeiten einer Inhaltsaneignung auf basalen Wahrnehmungs- und Entwicklungsniveaus.

sierung des Bereiches der Individualisierung und Differenzierung im „Relationalen Bildungssystem Fontan“. Auch inhaltlich präsentiert sich ein ausgesprochen differenziert positiv zutreffendes Bild.

Alle verwendeten Quellen stimmen darin überein, dass eines der Prinzipien des SERF die Anpassung an einen jeden Schüler und dessen individuelle Merkmale ist. Ziel ist es, ersteren von seinen Charakteristiken ausgehend wahrzunehmen und entsprechend seiner Bedürfnisse Angebote zu machen, ihm Wege und Strategien anzubieten, die für seine individuelle Realität stimmig und für die weitere Entwicklung wertvoll sind. Eduardo betont, wie in der Schule der Respekt für den Unterschied gelebt werde und wie in Fördersitzungen und Interviews Informationen über die spezifischen Charakteristika des Schülers sowie dessen Profil gesammelt würden, um sie anschließend beim Lernprozess zu berücksichtigen (vgl. Eduardo Z. 331ff). Lisette ergänzt an diesem Punkt, indem sie die Beziehungsebene als Grundlage stärker betont, von welcher ausgehend Personalisierung stattfinden könne (vgl. Lisette Z.4ff). Entscheidend ist also insgesamt, dass direkter Kontakt und Austausch mit dem Schüler eine besonders wichtige Rolle im diagnostischen Verfahren und in der Anpassung an den Schüler spielt und man sich nicht lediglich auf die Analyse von Testverfahren und Dokumenten stützt.

Wichtig für das Thema Differenzierung und Individualisierung ist zu definieren, was damit genau impliziert wird. Deshalb beinhalten die Inklusionsindikatoren Aspekte wie die Berücksichtigung verschiedener Lernwege, Ziele, Inhalte und Zeit und damit zusammenhängend Entwicklungsniveaus und Leistungsvermögen. Interessanterweise schließt Julio (vgl. Z.6ff) genau an diesem Punkt an und nennt, das traditionelle System kritisierend, den Respekt für Lernwege, Inhalte, Rhythmen, den Umgang mit Inhalten, eine Anpassung der Ambiente, ein Ort an welchem jeder Schüler persönliche Ziele in seiner eigenen Zeit und mit eigenen Methoden verfolgen könne, als zentrale Individualisierungsaspekte.

Im Relationalen Bildungssystem gibt es anders als in den Indikatoren angegeben keinen Ganzklassenunterricht, vielmehr ist zu vermuten, dass gerade durch den Wegfall einer Lehrperson und der Reorganisation der traditionellen Pädagogenrolle, der Fachbereiche, der traditionellen Klassenraumstruktur sowie durch die Verwendung von Technologie Individualisierung tatsächlich realisiert werden kann, sodass das ERF-System an Stelle von Ganzklassen- und Gruppenunterricht seine eigene Form gefunden hat, auf die Vielfalt einzugehen und einem jeden Schüler in seiner Einzigartigkeit gerecht zu werden.

Auch der geforderte individuelle Lernplan spielt eine essentielle Rolle. Fontan et al. zufolge gibt es zwei Arten von Zusammenhängen: die systematischen und die spontanen. Auf Grund der sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, Vorlieben und Erwartungen der Menschen gebe es nur zwei Strategien, sich diesem im Bereich der Bildung zu stellen: durch persönliche Lernpläne und durch die Entwicklung der Autonomie (vgl. Fontan et al. 2013, 22). Indem erstere Wissen, Interessen und Fähigkeiten enthalten, seien sie einer der Gründe für den Erfolg des Systems, so Twani und

Fontan (vgl. Twani/Fontan, 2). Die sehr umfangreiche Eingangsdiagnostik, bestehend aus Formularen für Eltern und Schüler, in welchen sie generelle Informationen über ihre Kinder, bzw. über sich selbst und ihrer Realität geben, Informationen der vorherigen Schule, Interviews, um den Schüler persönlich und seine Lebenswirklichkeit, seine Interessen, Veranlagungen und Motivation kennenzulernen, eine initiale Diagnostik, die die verbale Intelligenz, die Lektürefähigkeit sowie die Mathematikfertigkeiten in Abhängigkeit ihres Alters testet, einem gemeinsamen Treffen und den Informationen der Analyse eines jeden Bereichs, sowie die kontinuierliche Begleitung der Schüler mit gemeinsamer Reflexion zeigen, dass tatsächlich auf die individuellen Charakteristika eingegangen werden will und keine oberflächliche Differenzierung stattfinden soll.

Sowohl die Interviews als auch die Literatur bestätigen bezüglich der Potentialentwicklung, dass neben der ausführlichen Eingangsdiagnostik auch während des Prozesses kontinuierlich evaluiert und reflektiert wird und davon ausgehend die Pläne modifiziert und weiterentwickelt werden. Entsprechend scheinen letztere eine modifizierbare Richtlinie zu sein, die gleichzeitig durch die Offenheit der Aufgaben und das Ziel der Entwicklung der Selbstständigkeit der Schüler wiederum Spielraum bei der Bearbeitung lassen.

Die eben angesprochene Potentialentwicklung sei das, worum es ihnen gehe, so Julio (vgl. Julio Z.76ff), sodass vielleicht auch gerade aus diesem Argument heraus unternehmerische Fähigkeiten gefördert werden. Dazu zählt das System die Entwicklung von Autonomie, das Lösen realer Probleme, Planen, Effektivität, bzw. effektives Selbstmanagement, kritisches Denken, Verantwortung und Rechenschaftspflicht, Führungsübernahme, Exzellenz, Kreativität, relevantes Lernen, technische Kompetenzen und Zusammenarbeit (vgl. Twani/Fontan, 13). Viele dieser Elemente werden z.B. durch das Autonomieprinzip gefördert.

Zusätzlich zu den Forderungen der Indikatoren herrscht im SERF das Exzellenzprinzip, welches von allen Schülern ihre jeweils bestmögliche Leistung fordert und so die Qualität hochalten soll. Dieses Prinzip resultiert offensichtlich aus der Kritik am traditionellen System, in welchem man auch mit einer Note drei weitermachen kann, und soll verhindern, dass die Schüler sich eine entsprechende Haltung zu eigen machen und auf ihr Leben projizieren (vgl. Twani/Fontan, 10). Gerade in Bezug auf Inklusion und Individualisierung, bzw. Differenzierung scheint mir dieses Prinzip besonders wertvoll, da es zum einen dazu führt, dass fest zu erreichende Standards für jeden Schüler definiert werden, die klare Ziele, über die einzelnen zu erledigenden Aufhaben hinaus beinhalten und das andererseits von jedem Schüler sehr gute Leistungen und entsprechende Anstrengungen erfordert, die wiederum in persönlichen Erfolgserlebnissen münden und zur Entwicklung von Fähigkeiten und Potential führen können. Wichtig dabei ist jedoch, dass das Exzellenzniveau genau mit den jeweiligen Fähigkeiten und Möglichkeiten abgestimmt wird, sodass kein überhöhter Leistungsdruck entsteht.

Neben der sehr individuellen Blickweise sind jedoch immer auch die staatlich vorgegebenen Bildungsstandards zu berücksichtigen, die das ERF-System bestmöglich zu kombinieren sucht (vgl.

Julio, Z.76ff), damit die Schüler weiterhin interessengeleitet und auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau lernen können. Fraglich ist an dieser Stelle, inwiefern den jeweils individuellen Inhalten noch Raum gegeben werden kann. So argumentiert Lisette, dass die Themen an sich nicht geändert werden könnten, sondern die Bearbeitungsweise vielmehr der Punkt der Adaptation sei (vgl. Lisette, Z.22ff). Eduardo hingegen verweist darauf, dass zumindest die Anzahl der Themen je nach Schüler variieren könnten (vgl. Eduardo Z.367ff) und Julio erwähnt, wie wichtig es sei, auch weitere Themen für die Schüler zu eröffnen, um eine bestmögliche Potentialentwicklung zu gewährleisten (vgl. Julio, Z.58ff). Trotz der Kontroverse steht jedenfalls fest, dass (bisher) gewisse staatliche Standards eingehalten werden müssen. Diese sind jedoch nach Kompetenzen erstellt, welche das SERF für einen jeden Schüler während dessen Schulzeit zu erreichen sucht.

Unabhängig davon, dass jeder Schüler seinen individuellen Prozess durchlaufen soll, muss davon ausgegangen werden, dass Lesen, Schreiben und Rechnen auch im SERF essentielle Dinge sind, die, bzw. deren Vorläuferfähigkeiten jeder Schüler erlernen sollte, denn sie werden zum einen bei der initialen Diagnostik erfasst und schließlich muss auch aufgrund staatlicher Vorgaben diesbezüglich gearbeitet werden. Das entsprechende, im inklusiven Diskurs vorgetragene Argument für einen Erwerb der Kulturtechniken durch alle Schüler, bezieht sich auf die herzustellende Chancengleichheit (vgl. Prengel 2012, 177f), die neben aller Personalisierung in inklusiven Prozessen ebenso wichtig ist. Interessanterweise wird im SERF an dieser Stelle besonders viel Wert auf die Lesefähigkeit gelegt (vgl. Fontan et al. 2013, 23; Twani/Fontan, 5). Dafür spricht eigenen Angaben zufolge vor allem die Tatsache, dass ein Großteil der Informationen schriftlich übermittelt werden und diese Form dadurch ein Medium bildet, sich mit der Welt in Beziehung zu setzen. Lesen bedeutet an dieser Stelle jedoch nicht nur das rein technische Lesen, sondern vielmehr das Verstehen. Dafür müsse man weg vom synchronen Lesen und zu einem diachronen Lesestil gelangen, welcher ermögliche, diachrone Ideen eines Textes zu verknüpfen und mit eigenen Erfahrungen und Wissen zu verbinden (vgl. Twani/Fontan, 25). So gesehen bietet eine echte Lesekompetenz den Schülern die Möglichkeit sich die Welt anzueignen und ist dadurch ebenso ein Mittel Chancengleichheit herzustellen.

Die Individualisierung und die vielfältigen Lernsituationen bieten neben allen Vorteilen für die Schüler immer auch die Gefahr der Vereinzelung der Schüler, so warnen Wocken und Weigl (vgl. Wocken 2012, 124; Weigl 2009, 197). Um einen (dem gegenüberstehenden) Gleichschritt der Schüler zu vermeiden, muss folglich eine Lösung zur Herstellung von Gemeinsamkeit gefunden werden. Im „Relationalen Bildungssystem Fontan“ scheint dies zunächst keine große Rolle zu spielen, da insbesondere die individuellen Prozesse sehr betont werden. Der von Feuser geforderte Gemeinsame Gegenstand bietet eine Möglichkeit zur Herstellung von Gemeinsamkeit, wobei die Interviews und Literatur darauf hindeuten, dass etwas Ähnliches in dem kolumbianischen System nicht existiert, zumal häufig die entsprechenden Fragen nicht im hiesigen Verständnis beantwortet wurden. So scheinen die Schüler vielmehr parallel an gleichen Inhalten zu arbeiten, meist auf etwas unterschiedliche Weise, ohne dabei zu interagieren. Vielmehr ver-

spricht man sich von der Individualisierung eine größtmögliche Potentialentwicklung. Entsprechend verweist Lisette darauf, dass bei Bedarf Gruppenaktivitäten gemacht werden könnten, sofern es zufällig dem Schüler oder der Gruppe insgesamt nutze (vgl. Lisette, Z.156ff), allerdings scheint es da erstens um die gemeinsame Aktivität und nicht um den hinter den Dingen stehenden Prozess zu gehen, den sich jeder auf seine Art und Weise in Kooperation aneignet, und zum anderen ist dies wohl tatsächlich nur eine eventuelle Möglichkeit. Zwar sind Eduardos Meinung zufolge verschiedene Gruppen und Teamaktivitäten durchaus häufiger möglich und sogar u.U. mit unterschiedlichen Zielen (vgl. Eduardo, Z.346ff), d.h. auf individuelle Weise, was durchaus auf einen Gemeinsamen Gegenstand hinweisen könnte, allerdings ist davon auszugehen, dass auf Grund fehlender weiterer Hinweise dies ein wohl eher unwahrscheinlicher Moment ist.

Zwei weitere kritische Punkte im Bereich der Individualisierung und Differenzierung sind die altersgerechte Darstellung der Lernpläne sowie die Vielfalt der angebotenen Lernräume. Die Verwendung der Online-Plattform scheint neben ihrem gesamten Potential ersteren Aspekt und dessen Weiterentwicklung einzuschränken, da dies der natürliche Ort des Lernplanes ist, auf welchen alle am Bildungsprozess beteiligten zugreifen können. Die verschiedenen Antworten deuten darauf hin, dass die Pläne zwar auch ohne Plattform bearbeitet werden können, diesbezüglich bisher aber wenig experimentiert wurde. Auch meine Hospitation in der Vorschulklasse ergab, dass Schüler, die noch nicht lesen können, ihren eigenen Plan nicht selbst handhaben, sondern die Lernbegleiterin diese anleitet. Es wird folglich von der schriftlichen Form nicht abgewichen und beispielsweise auf Bildmaterial zurückgegriffen, welches Schülern unterschiedlicher Entwicklungsniveaus und Wahrnehmungsformen dienlich sein könnte. Lediglich einen Schüler konnte ich beobachten, welcher einen durch Piktogramme dargestellten Stundenplan verwendete, wobei dies tatsächlich nur die täglichen Abläufe betraf und nicht die weiteren Funktionen. Folglich ist festzustellen, dass eine vielfältige Darstellung, auch durch Verwendung anderer Modi als der der Schrift, nicht fest im System verankert ist.

Der weitere, bereits angesprochene Punkt sind die verschiedenen Lernorte. Der Großteil des gezielten Lernprozesses scheint innerhalb der Werkstatt stattzufinden, wobei den Schülern teilweise auch die Möglichkeit gegeben wird außerhalb Aktivitäten zu machen. Fächer wie Kunst und Sport, sowie Ausstellungen, Diskussionen oder das Erstellen von Modellen bringen ebenfalls etwas Abwechslung. Dennoch scheint der Großteil der Arbeit innerhalb der Werkstatt vonstatten zu gehen und auch die Beobachtung zeigt, dass die meisten Schüler die meiste Zeit an ihren PCs sitzen. Arbeitsecken mit verschiedenen Materialien, spezielle Orte an denen experimentiert werden kann o.ä. gibt es nicht. Die Momente, in welchen anderweitige Erfahrungen gemacht werden können sind insbesondere die Jahrgangsprojekte, die ein jeder Schüler machen muss und die an den verschiedensten Orten durchgeführt werden können, sowie Ausflüge in Museen, Untersuchungen in Universitäten oder anderen Orten und weitere pädagogische Exkursionen. Gerade im Zusammenhang mit den verschiedenen Etappen der Aufgaben und den individuell abhängigen Möglichkeiten zur eigenständigen Sachauseinandersetzung sind diese Elemente

nicht nur sehr wertvoll sondern scheinen auch im Vergleich zu traditionellen Schulen gehäuft aufzutreten, dennoch könnten weitere Materialorte oder Räumlichkeiten zum Experimentieren die Kreativität der Schüler und ihre Zugangsmöglichkeiten vermutlich deutlich erhöhen.

Insgesamt ist für den Bereich der Individualisierung und Differenzierung zusammenfassend festzuhalten, dass das „Relationale Bildungssystem Fontan“ den Großteil der entsprechenden Indikatoren „erfüllt“ und der Heterogenität der Schüler durch gänzliche Individualisierung und einen Wegfall des klassischen Unterrichts entspricht. Die meisten der nur teilweise zutreffenden Aspekte könnten durch leichte Adaptionen den inklusiven Anforderungen gerecht werden. Schwierig ist sicherlich die Frage nach den staatlichen Standards, da diese in einem natürlichen Widerspruch zur Inklusion stehen (vgl. Kapitel 0). Will man tatsächlich einem jeden Schüler in seiner Individualität gerecht werden, so kann es keine Richtlinien geben, die Gleiches für alle fordern. Mit dem Argument der Chancengleichheit kann auf der anderen Seite davon ausgegangen werden, dass einige Orientierungslinien durchaus sinnvoll und notwendig sein können, diese müssten jedoch so gestaltet sein, dass sie offen sind und genügend Spielraum bezüglich der Umsetzung lassen, sodass sie tatsächlich ausgehend von einem jeden Schüler und dessen Potentialentwicklung in seinen Prozess integriert werden können. Auch der Aspekt des Gemeinsamen Gegenstands ist an dieser Stelle nicht so einfach zu beantworten, soll jedoch in Kapitel 6.4 nochmal aufgegriffen werden.

In sonderpädagogischen Zusammenhängen ist anzumerken, dass die im ERF-System vorherrschende Selbstverständlichkeit individualisierter und personalisierter Lernpläne und damit unterschiedlicher Bedürfnisse und Lernprozesse einen ausgezeichneten Rahmen für eine selbstverständliche Integration spezieller sonderpädagogischer Maßnahmen bieten, ohne dass diese als Instrument für eine spezielle Gruppe empfunden werden. Vielmehr kann hier jeder Schüler das erhalten, was er braucht. Entsprechend könnten beispielsweise Einheiten zum Erlernen der Brailleschrift ganz natürlich in den individuellen Lernplan eines blinden Schülers integriert werden.

Anfangs wurde die Hypothese aufgestellt, dass Schüler im SERF kaum Möglichkeiten einer Inhaltsaneignung auf basalem Wahrnehmungs- und Entwicklungsniveau hätten. Wie im hiesigen Kapitel deutlich wurde, gilt Individualisierung als eines der Prinzipien des Systems, welches entsprechend der individuellen Bedürfnisse und für die weitere Entwicklung wertvolle Angebote machen möchte. Hinzu kommt, dass sowohl die Umgebung als auch der Umgang mit Inhalten angepasst werden können, was deutlich für eine Berechtigung aller vorhandenen Aneignungsformen spricht. Aus zwei Gründen ist die Hypothese jedoch nicht gänzlich zu klären: zum einen bleibt weiterhin die Frage nach den Bildungsstandards, denn je nachdem welche zu Rate gezogen werden, werden unterschiedliche Lerninhalte und -wege definiert. Der weitere Aspekt ist, dass momentan ein Großteil der Schüler am PC zu arbeiten scheint und Eduardo beispielsweise bezüglich Adaptionsmöglichkeiten zunächst auf eine Anpassung der Anzahl der Themen hin-

weist. Dies indiziert, dass die Schüler trotz ihrer Heterogenität nicht über extreme Spannen von Kognitiven-, Entwicklungs-, Wahrnehmungs- und Aneignungsniveaus verfügen und mit diesen vorhandenen Mitteln zurechtkommen. Um die Hypothese also gänzlich bestätigen oder verneinen zu können, müsste vermutlich tatsächlich ein Schüler mit niedrigem Entwicklungsniveau eine Schule, die mit dem „Relationalen Bildungssystem Fontan“ arbeitet, besuchen.

6.2 Autonomie

Autonomes Lernen, bzw. die Entwicklung von Autonomie ist eines der Hauptelemente des Relationalen Bildungssystems und dadurch in der Untersuchung ein relativ unstrittiger Punkt, welcher mit den angewandten Indikatoren größtenteils übereinstimmt. Auch inhaltlich gehen die Positionen meist konform, sodass sich im Enddefekt alle Interviewpartner auf die im PEI[19] (vgl. Learning One to One b, 28) dargestellten Ziele der Autonomie (Zeitmanagement, Prioritäten setzen, Entscheidungen treffen, Beziehung mit sich selbst und den anderen und zu dem Materiellen, Prozess des Selbstentdeckens, Selbstreflexion, Selbstanerkennung, Selbstevaluation) beziehen.

Interessant ist das von Julio (vgl. Julio, Z.233ff) dargestellte neue Konzept. Um der Definitionsproblematik der „Autonomie“ zu entgehen, und sich auf die Wortherkunft berufend, spricht er von verschiedenen Managementfähigkeiten und der Autonomie als der Fähigkeit der Führung und Verwaltung des Lebens. Dazu gehören die Fähigkeit des Managements der Umgebung, das Wissensmanagements, die Fähigkeit Dinge vorzuschlagen und das soziale Management. Indem diese Eigenschaften alle weiteren Elemente wie verschiedene „Denkformen“, Dinge vergleichen können, Fähigkeiten auf andere Kontexte beziehen, die Fähigkeit aus Fehlern zu lernen, sich mit der Umwelt in Beziehung zu setzen, im Team zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen enthalten, bieten sie gleichzeitig eine inhaltliche Klärung und die Möglichkeit die Schüler adäquater zu begleiten und auch entsprechend zu evaluieren.

Entscheidend in diesem Zusammenhang ist, dass die Schüler nicht als passive Personen wahrgenommen werden, sondern als aktive Agenten, die folglich auch das Ausmaß der Begleitung bestimmen. Die Entwicklung der Autonomie ist eines der Ziele des SERF, wird den Schülern aber nicht aufgezwungen. Folglich sei es der Schüler, der die entsprechende Unterstützung einfordere, so Lisette (vgl. Lisette, Z.239ff). Julio verweist nochmals explizit darauf, dass es in jedem Be-

[19] PEI: “Proyecto Educativo Institucional” (Übersetzung: Institutionales Bildungsprojekt). Jede Bildungsinstitution muss ein solches Projekt erstellen und darin darstellen, wie sie die gesetzlich festgelegten Bildungsziele erreichen will. Es ist der „Fahrplan“ einer jeden Schule, in welchem die Prinzipien, die vorhandenen und benötigten personellen und didaktischen Ressourcen, die pädagogischen Strategien, Regeln und die Verwaltung definieren.

reich Begleitung gebe, auch darin Verantwortung zu übernehmen, dies jedoch nicht als Kontrolle zu verstehen sei (vgl. Julio, Z.359).

Insgesamt hängen das Ausmaß der Begleitung und die Entscheidungsfreiheit stark von dem jeweiligen Autonomielevel des Schülers ab, wie alle Quellen bestätigen (vgl. z.B. Eduardo, Z.305; Twani/Fontan, 18) und entsprechend variiert auch die Frequenz der jeweiligen Treffen. Indem immer eine direkte oder indirekte Verfolgung des Prozesses der Schüler stattfinde, würden sie jedoch nie allein gelassen, so Lisette (vgl. Lisette, Z.239ff). Insbesondere die Treffen mit den Tutoren dienen dazu, dass die Schüler ihren Lernprozess bestmöglich organisieren, persönliche Charakteristika hervorgehoben werden und die Schüler sich ihrer eigenen Fähigkeiten und bestehender Herausforderungen bewusst werden und selbst viel reflektieren. Gezielt wird demnach mit allen Schülern daran gearbeitet, dass sie selbstständiger und kompetenter werden, wobei dieses Vorgehen, indem es primär durch Reflexion realisiert wird, ein stückweit die in Kapitel 0 dargestellte Kontroverse zwischen Peschel, Klippert u.a. Experten, ob selbstständiges Lernen gezielt erlernt werden müsse, aufhebt. Indem die Schüler als Mitarbeiter der Lernbegleiter gesehen werden, können sie durch die Wahrnehmung, was ihnen leicht oder schwer fällt, eigene Entscheidungen bezüglich dessen, was sie erreichen möchten, treffen. Das höchste zu erreichende Autonomielevel geht davon aus, dass die Schüler sich selbst evaluieren, unabhängig von externen Beobachtungen und entsprechende Entscheidungen fällen. Auch Eduardo bestätigt, dass die Schüler ihren Arbeitsrhythmus, die Abgabedaten etc. selbst bestimmen könnten, was allerdings den akademischen Standard beträfe, so müsse dies der Pädagoge kontrollieren, um das Erreichen eines Basiswissens und entsprechender Kompetenzen zu garantieren (vgl. Eduardo, Z.307ff). Mit Blick auf die Rollen von Eduardo und Lisette und die weiter unten dargestellten Minimalstandards, ist davon auszugehen, dass die Schüler, insbesondere was ihre persönlichen Ziele und Lernprozesse betrifft, diese selbst bestimmen und steuern können, wenn es jedoch um inhaltliche Aspekte geht, sie etwas stärker eingeschränkt werden und ihre Entscheidungsfreiheiten sich mehr auf die zeitlichen Aspekte sowie auf die zu verwendenden Medien beziehen.

Gleichzeitig gibt es selbstverständlich auch gewisse Vorgaben, an welche die Schüler sich halten müssen, sodass es eine Illusion wäre zu glauben, dass sie alles vollständig unabhängig entscheiden und handhaben könnten. Der wohl einschränkendste Aspekt ist auch hier der staatliche Lehrplan. Die Frage, die sich diesbezüglich stellt ist, was als Ausgangspunkt genommen wird – die curricularen Bestimmungen oder der Schüler. Aussagen Lisettes zufolge sind es wohl eher erstere, innerhalb derer die Adaptionen an und durch die Schüler stattfinden, sodass jene insbesondere den Lernprozess und weniger die Inhalte manipulieren können (vgl. Lisette, Z.82ff), während Julio von der anderen Seite kommend davon spricht, wie eine bestmögliche Potentialentwicklung eines jeden Schülers stattfinden könne. Die Elemente des offiziellen Curriculums könnten dazu dienen, seien aber meist nicht ausreichend, sodass sie durch weitere Inhalte ergänzt werden müssten. Da die Schule zertifizieren müsse, dass die Schüler bestimmte Dinge gelernt

hätten, gehe es bei der Lernplanerstellung darum, die Vorgaben so zu integrieren, dass sie Teil des Prozesses der Schüler bildeten (vgl. Julio, Z.56ff). An dieser Stelle spiegelt sich eine gewisse Gratwanderung wider, zwischen Anpassung an den Schüler und einen durch ihn gesteuerten Lernprozess und den staatlichen Standards auf der anderen Seite. Dass es gewisse Standards oder Orientierungsrahmen geben muss, liegt im Verständnis des bisherigen Bildungssystems, entsprechend kunstvoll ist jedoch der Schritt, diese in den Prozess des Schülers, als etwas von ihm ausgehendes zu integrieren, sodass sie nicht als von außen kommendes Steuerungselement empfunden werden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist sicherlich, dass die staatlichen Vorgaben alle Heterogenitätsdimensionen ansprechen. Entsprechend vielfältig müssen sie also wiederum sein. Das ausschließliche Verwenden des Bildungsplans für die Regelschule kann dabei keine Lösung sein, sodass auch im SERF diesbezüglich Veränderungsbedarf besteht.

Im Zusammenhang damit sind die verschiedenen „Ausdehnungsbereiche“ zu verstehen, die definieren, ob die Schüler die Standardvorgaben erfüllen, darüber hinausgehen, außergewöhnliche Fähigkeiten aufweisen oder ob curriculare Anpassungen notwendig sind. Sie sollen helfen, sich besser an die Schüler anpassen zu können. Gleichzeitig stufen sie jene zwar ein, was im Kontext der Inklusion als etwas problematisch gelten könnte, da sie aber sehr offen gehalten sind, lassen sie viel Spielraum für die individuellen Eigenschaften der Schüler. Hinzu kommt, dass diese Einstufung nicht grundsätzlich als Vorgabe dessen, was zu erreichen ist zu verstehen ist, sondern als ein Prozess, der im Laufe der Zeit an die Schüler angepasst wird. So kann bezüglich der Schule in Bogotá, die zwar für alle offen ist und eine sehr heterogene Schülerschaft hat, (allerdings wenige, die in Deutschland einen „sonderpädagogischen Förderbedarf“ diagnostiziert bekämen), davon ausgegangen werden, dass dieses Vorgehen nicht zu Stigmatisierungen führt. Ob dies jedoch mit Bezug auf Gruppen, die von noch größerer Heterogenität geprägt sind der Fall wäre, ist meiner Ansicht nach, trotz Individualisierung, höchst fraglich. Das oben angesprochene Problem der Regeschulstandards bleibt hier größtenteils bestehen.

Wie im vorherigen Kapitel bereits angeklungen, stellt sich immer wieder die Frage nach der Lernumgebung, bzw. in diesem Kontext konkret nach authentischen Kontexten, auf die sich die Indikatoren beziehen. Wie bereits festgestellt werden konnte, gibt es nur eingeschränkt andere Lernkontexte, als die der Schule und auch die Beobachtung zeigt, dass viel Lernen über den PC stattfindet. Dennoch deutet in den Aussagen viel darauf hin, dass authentische Kontexte geschaffen werden. Dies geschieht zum einen durch die gedankliche Konstruktion physischer Räume wie Parks, Theater etc. (vgl. Lisette, Z.305ff), aber auch in der Etappe der Entwicklung der Fähigkeiten, in der es darum geht, Informationen und Fähigkeiten anzuwenden, zu übertragen. Betrachtet man Authentizität jedoch von einer anderen Seite, so geht es dabei primär darum, dass dem Schüler die Aufgaben logisch und sinnvoll erscheinen. Diese Aspekte werden dadurch realisiert, indem die Schüler sowohl für sich Wert und Sinn in Zielen der Aufgaben erkennen oder erstellen sollen und außerdem beständig einen Lebensweltbezug, eine Verbindung zur eigenen Realität erstellen müssen. Die Bedeutung der tatsächlichen physischen Lernumgebung sollte

dennoch nicht außer Acht gelassen werden. Verschiedene erwähnte Ausflüge sind diesbezüglich als sehr positiv zu betrachten, wobei die Frequenz jener nicht eindeutig ist.

Betrachtet man die Interviewaussagen und auch die Literatur bezüglich des Bereichs der Autonomie als Ganzes, fällt auf, dass die jeweiligen Aspekte, die jeweiligen Entscheidungsfreiheiten und Verantwortungen, die den Schülern zugestanden werden stark von den Autonomiestufen letzterer abhängen. Dies ist sicherlich sinnvoll und entspricht den jeweiligen Entwicklungsstufen, dennoch relativiert es einige der bezüglich der Indikatoren getroffenen Aussagen ein Stück weit, wobei auch in der Literatur an keiner Stelle explizit von einer vollständigen Lernerautonomie gesprochen wird und somit das SERF, bzw. dessen Autonomiestufen die Forderungen von Peschel und Kraft bestätigen und erfüllen. Aufgrund der teilweise sehr offen getroffenen Aussagen entsteht u.U. der Eindruck, dass die jeweils zugestandenen Selbstbestimmungsgrade personenabhängig sein könnten. Da jedoch offensichtlich für alle Schüler aus vielen Gründen ein hoher Grad an Autonomie angestrebt wird, ist davon auszugehen, dass dies in allen möglichen Aspekten auch umgesetzt wird.

So sind es im Enddefekt vor allem staatliche Vorgaben und einige strukturelle Elemente des Systems, wie beispielsweise die Etappen der Lernprozesse, die die Schüler von außen steuern und innerhalb derer sie möglichst eigenständig agieren können. Selbst die Zeit wird so flexibel gehandhabt, dass die Schüler, mit Erlaubnis der Eltern an gewissen Tagen nicht in die Schule kommen können, und sei es, um stattdessen auf den Markt zu gehen, dass sie ihre Ferien selbst wählen oder nebenbei Leistungssport treiben und dadurch nur vier Stunden täglich in der Schule sind (vgl. Julio, Z.325ff). Diesbezüglich sind es zwar nur begrenzt die Schüler, die diese Freiräume einfordern können und häufig wohl doch eher die Eltern, aber die bestehende Möglichkeit an sich zeigt, dass das System genuin diese Flexibilität und Anpassung bietet. So ist neben aller geforderten Freiheit und Selbstbestimmung immer auch der mögliche Rahmen im Blick zu behalten, innerhalb dessen das „Relationale Bildungssystem Fontan“ sehr viel leistet.

Die aufgestellte Hypothese, dass eine Neudefinierung der klassischen Lehrperson den Schülern eine größere Autonomie ermöglicht, als im inklusiven Diskurs dargestellt, kann an dieser Stelle nicht definitiv beantwortet werden. Einerseits ist es sicherlich so, dass ein Wegfall der lehrenden Tätigkeit und eines für alle Schüler gleichschrittigen Unterrichts dazu führen, dass es im Rahmen der Individualisierung wesentlich einfacher und effektiver ist, den Schülern Autonomie zu geben und Eigenständigkeit abzuverlangen. Auf der anderen Seite scheinen die Indikatoren bereits sehr viel Autonomie, mit all ihren notwendigen Faktoren, zu fordern, trotz dessen, dass sie die Lehrerrolle nicht anders definieren und u.U. weiterhin von einer lehrenden Tätigkeit jener ausgehen. Insgesamt kann also geschlussfolgert werden, dass eine primär auf Lernprozessbegleitung ausgerichtete Pädagogenrolle sehr förderlich für eine größtmögliche Autonomie der Schüler ist, ihnen jedoch nicht zwangsläufig mehr Freiheiten einräumt.

6.3 Lernbegleitung und Unterstützung

Indem es im „Relationalen Bildungssystem Fontan“ keinen Unterricht gibt und die Pädagogen und Lernbegleiter ausschließlich für die Beratung, Begleitung und Unterstützung der Schüler da sind, bilden auch in diesem Kapitel viele Indikatoren selbstverständliche Aspekte des SERF. Da ein jeder Schüler als Individuum wahrgenommen wird und es entsprechend um seine Potential- und Weiterentwicklung geht, ist es unabdingbar auf individuelle Bedürfnisse, Schwächen und Stärken einzugehen. Entsprechend wird für jeden Schüler sowohl eine Eingangsdiagnostik gemacht, als auch während des Prozesses kontinuierlich reflektiert. Etiketten werden dabei möglichst nicht verwendet, da die Unterschiedlichkeit der Schüler als normal und selbstverständlich gilt, wenngleich Julio selbstkritisch darauf hinweist, dass ein gänzliches Unterlassen der Verwendung von Etiketten nicht immer möglich sei, da die Gesellschaft, welche generell nicht sensibilisiert ist, einen starken Einfluss habe (vgl. Julio, Z.367ff). Auch die Praxis lässt vermuten, dass Vielfalt nur bis zu einem gewissen Grad als normal empfunden wird, denn immer wieder wurde ich z.B. darauf hingewiesen, welche Schüler autistisch seien, wenngleich dies auch daran gelegen haben mag, dass die Mitarbeiter mir beweisen wollten, dass die Schule tatsächlich eine sehr heterogene Schülerschaft hat. Wie divers sie tatsächlich ist, lässt sich schwer einschätzen, da beispielsweise keine Informationen über verschiedene Ethnien etc. vorliegen. Bezüglich der Schüler mit einem möglichen „sonderpädagogischen Förderbedarf“, bzw. stärker ins Gewicht fallenden besonderen Bedürfnissen, ist anzumerken, dass diese Gruppe sehr gering, bzw. kaum vorhanden ist. Die begrenzte Diversität mag sicherlich auch an der Tatsache liegen, dass die besuchte Schule in Bogotá eine Privatschule ist und allein dadurch selektiert. Gleichzeitig bedeutet das jedoch nicht, dass das System an sich entsprechend gestaltet sein muss.

Während deutlich ist, dass Lernbegleitung eine wesentliche Rolle im Lernprozess der Schüler spielt, ist es interessant zu sehen, wer an den gemeinsamen diagnostischen Prozessen wie beteiligt ist. Während die Literatur (vgl. Twani/Fontan, 3) die vorhandene Eins-zu-Eins Unterstützung lobt, insbesondere die Nutzung der Cloud-Computing-Technologie, welche es ermögliche Schüler, Mitarbeiter der Schule, die Eltern, Berater, Verwalter etc. in den Prozess miteinzubeziehen, wird in den Interviews durchweg deutlich, dass die Kommunikation im Wesentlichen zwischen Schüler, Pädagogen und Lernbegleiter stattfindet. Diese „trianguläre Hilfe“ (vgl. Lisette, Z.36) sieht den Schüler als Hauptentdecker seiner Bedürfnisse, sodass er dementsprechend seinen Fortschritt, Schwierigkeiten, Herausforderungen und Stärken identifizieren soll, wobei die Lernbegleiter ihn bezüglich seiner persönlichen Aspekte unterstützen, während die Pädagogen primär für den fachlichen Bereich zuständig sind. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach der Rolle der Eltern. In regelmäßigen Sitzungen treten sie in Austausch mit den Lernbegleitern, wobei es dabei nicht um Informationsübermittlung gehe, sondern darum zu evaluieren, wie der Prozess voranschreite, so Julio (vgl. Julio, Z.195ff). Adaptionen der akademischen Prozesse würden sie normalerweise nicht machen, sondern stärker bezüglich des Verhaltens ihrer Kinder, wobei Lisette es auch als ihre Aufgabe sieht, die Eltern darin zu unterstützen, dass sie die verschiedenen

Prozesse in ihren Kindern wahrnehmen, um diese Beobachtung dann in die Schule zurückzutragen (vgl. Lisette, Z.49ff). Folglich werden die Eltern insgesamt als wesentliche Ansprechpartner ernstgenommen und in die Evaluationsprozesse eingebunden, wobei ihr Mitspracherecht bezüglich akademischer Aspekte, wenn überhaupt, sehr gering ist, und ihre Handlungsmöglichkeiten sich mehr auf die Adaptionen zuhause beziehen.

Neben Familie und Schule werden auch Therapeuten oder Spezialisten in den Prozessen zu Rate gezogen. Während Lisette und Eduardo betonen, dass man in der Schule immer sehr kreativ nach Lösungen für jegliches Problem suche (vgl. Lisette, z.385ff; Julio, Z.556ff), weist Julio auf die Bedeutung der Mitarbeit der Therapeuten hin, der bei Entscheidungen bezüglich des Planes und wie man mit dem Schüler arbeiten könne, helfe (vgl. Julio, Z.418ff). Folglich sind es durchaus verschiedene Personengruppen, die in den diagnostischen und evaluativen Begleitprozess der Schüler involviert sind, primär betrifft es jedoch zunächst die Lernbegleiter und Pädagogen. Auch sind sie diejenigen, die im Wesentlichen weitere Schritte für die Schüler planen. Doch selbst diese „minimale Form“ der Kooperation bietet den Vorteil, dass hier bereits unterschiedliche Perspektiven und Ansatzpunkte zusammenkommen. Die Verwendung der Technologie als wesentliches Arbeitsmittel ermöglicht eine sofortige Kommunikation untereinander, sodass die Verständigung über virtuelle sowie über reelle Treffen stattfindet. Entscheidend ist, dass die über die Technologie laufende Verständigung nicht Überhand nimmt und Teamsitzungen o.ä. nebensächlich werden.

Während der Reflexionsprozess auf Seiten der Schüler beständig gefördert wird, ist fraglich inwiefern alle weiteren am Bildungsprozess der Schüler beteiligten Personen ihre Wahrnehmung überdenken. Dies ist von außen schwer einzuschätzen. Während Eduardo bestätigt, dass es einen sehr offenen Erfahrungsaustausch zwischen den Pädagogen gebe (vgl. Eduardo, Z.554f), fügt Julio hinzu, dass die Selbstreflexion essentiell sei, wenn man beständig mit individuellen Prozessen der Schüler konfrontiert werde (vgl. Julio Z.432ff). Insgesamt ist die Selbstreflexion seitens der Personen, die die Schüler in ihrem Prozess begleiten insofern wichtig, als dass sie nur so wirklich adäquat auf die Schüler eingehen können und vermeiden, zu sehr ihre eigene Wahrnehmung auf die Schüler zu projizieren. Durch gemeinsame Reflexionen untereinander können sie sowohl andere Perspektiven kennenlernen, als auch die eigenen relativieren. Um diesen Austausch untereinander tatsächlich konstant zu handhaben, muss allerdings ein Raum dafür geschaffen werden, der in dieser Form nicht im SERF vorhanden zu sein scheint.

Insgesamt kann von einer beständig vorhandenen individuellen Eins-zu-Eins-Unterstützung ausgegangen werden. Problematisch ist allerdings der Aspekt der sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen. Die Mitarbeiter geben zwar an, selbst nach kreativen Lösungen zu suchen oder sich Expertise von außen zu holen, beispielsweise wenn sie einen blinden Schüler bekämen (vgl. Eduardo, Z.559ff; Lisette, Z.389ff), dennoch verfügen sie nicht natürlicherweise über speziell ausgebildete Pädagogen, spezifische Hilfsmittel oder alternative Kommunikationsformen. Auch

das Beispiel einer Schülerin mit Zerebralparese, die ihre eigene Assistentin mitbrachte (vgl. Julio, Z.382ff), bestätigt dies.

Die Tatsache, dass das ERF-System ein Nicht-ausschließendes System sein will, der Gründer aber gleichzeitig darauf hinweist, dass die Diagnostik auch dazu diene festzustellen, ob sie in der Schule dem Schüler dienlich sein können (vgl. Julio, Z.389ff) zeigt, dass gewisse Grenzen bezüglich des Aufnahmeverfahrens bestehen, sodass wohl insbesondere bei vermehrt auftretenden besonderen Bedürfnissen viel von der Familie und der Qualität der durch sie organisierten Unterstützung abhängt. Auch wenn die Aussage u.U. darauf abzielt den Schülern gerecht werden zu können, widerspricht sie jedoch dem Inklusionsgedanken.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Begleitung und Unterstützung der Schüler während des gesamten Prozesses sehr ernstgenommen wird. Gleichzeitig könnten bei diagnostischen und evaluativen Treffen die Eltern sowie andere am Bildungsprozess der Schüler Beteiligte noch etwas stärker als gleichwertige, entscheidungsfähige Partner miteinbezogen werden, sodass sie nicht nur als Begleitung der Schüler wahrgenommen, sondern tatsächlich mehr in die Planung und Stärken-Schwächen-Analyse involviert werden und alle ihre jeweilige Wahrnehmung individuell und gemeinsam reflektieren. Gleichermaßen gilt es die Ressourcen so zu erweitern, bzw. ein entsprechendes Netzwerk zu gestalten, sodass die Schüler innerhalb der Schule bzw. durch diese, tatsächlich jegliche notwendige Unterstützung erhalten können.

Die aufgestellte Hypothese, dass Interaktion und Austausch primär zwischen Schülern und Pädagogen stattfindet bestätigt sich hiermit, wobei die Lernbegleiter darin einzubeziehen sind. Alle weiteren Professionen und am Bildungsprozess beteiligten Gruppen werden zwar ernstgenommen, haben jedoch eher geringe Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, sodass entsprechend noch stärker auf eine multiprofessionale Zusammenarbeit hingewirkt werden müsste.

6.4 Kooperatives Lernen

Die geringe Anzahl positiver Werte in diesem Bereich und der große Prozentsatz an unbeantworteten Fragen zeigen, dass im SERF ein ganz anderes Konzept von Kooperativem Lernen vorhanden ist, als es die Indikatoren des inklusiven Unterrichts fordern, sodass entsprechend ein Großteil der Fragen nicht auswertbar ist. Gleichzeitig wird dadurch dieser Bereich einer der am stärksten von den aufgestellten Indikatoren abweichenden Bereiche. Dies scheint zum einen daran zu liegen, dass dem Lernen durch Zusammenarbeit im SERF weniger Bedeutung beigemessen wird und andererseits daran, dass ein anderes Verständnis von Kooperativem Lernen vorhanden ist. Sichtbar wird dies daran, dass sowohl Eduardo als auch Lisette sich bei der Frage nach der Bedeutung Kooperativen Lernens zunächst auf die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Schülern beziehen. Erst später, bzw. nach weiterem Nachfragen taucht dann das Lernen zwischen den Schülern auf, welches jedoch lediglich eine mögliche Arbeitsform zu bilden scheint (vgl. Edu-

ardo, Z.416ff; Lisette, Z.432ff). Julio bestätigt dies, indem er sich primär auf die individuelle Arbeit als wesentliches Element des Lernprozesses bezieht, da Lernen immer eine individuelle Sache sei und die Schüler sich außerdem permanent in sozialen Ambienten aufhielten (vgl. Julio, Z.512ff). Um folglich den individuellen Lernprozess eines jeden zu unterstützen und gleichzeitig die soziale Komponente gezielt miteinzubeziehen, arbeitet das SERF mit sog. Werkstätten. In altersgemischten Gruppen sind darin bis zu 60 Schüler in einem Raum, die an ihren eigenen, abgegrenzten Modulen arbeiten, wobei bei Bedarf Gruppen oder Teamaktivitäten gemachte werden könnten. Die Schüler würden dazu ermutigt, an Projekten teilzunehmen, sich Rat bei „Experten“ zu holen oder Themen in Gruppen zu bearbeiten. Dennoch müssten diese Prozesse sachdienlich für den einzelnen Schüler sein, d.h. zu besseren Ergebnissen beitragen, weshalb es durchaus vorkommen könne, dass einige Schüler nie gemeinsame Aktivitäten machen würden, so Eduardo (vgl. Eduardo, Z.430ff). Entsprechend versteht er Teamarbeit als eines von vielen Werkzeugen, das bei Bedarf eingesetzt werden kann, jedoch nicht elementarer Bestandteil ist. Auch die weiteren Aussagen bezüglich der Gestaltung der Gruppenprozesse (vgl. z.B. Julio 613ff; Eduardo Z.342ff; Lisette Z.437ff) deuten darauf hin, dass es kein festes Konzept dahinter gibt und entsprechend die verschiedenen Gruppenprozesse, wie sie beispielsweise Wocken beschreibt, nicht gezielt eingesetzt werden. Eduardo zufolge können Schüler allein arbeiten, Gruppenarbeiten in ihren Lernplan einbauen, anderen helfen, oder Aktivitäten machen, bei welchen beide einen Gewinn haben, welcher durchaus unterschiedlich sein kann (vgl. Eduardo, Z.346ff).

Gerade mit Blick auf die oben geschilderte Bedeutung Kooperativen Lernens, welches Green und Green zufolge die Fähigkeit zu kritischem Denken sowie die Behaltensleistung verbessere (vgl. Green/Green 2006 hier zitiert nach Boban/Hinz 2008b, 80), welches beides essentielle Elemente des SERF sind, ist es verwunderlich, dass Kooperatives Lernen nicht stärker gezielt verwendet, sondern primär auf individuelles Lernen gesetzt wird. Entsprechend ist auch der Aspekt des Gemeinsamen Gegenstandes nicht eindeutig zu identifizieren, denn selbst Schüler, die das gleiche Thema behandeln, scheinen dies unabhängig voneinander zu tun, ohne dass sie zwangsläufig gegenseitig zu einem Endprodukt beitragen. Gleichzeitig ist aber interessant zu hören, dass die Schüler sich trotz, oder vielleicht auch gerade wegen all der individualisierten und personalisierten Prozesse viel austauschen, unterstützen und gegenseitig Dinge vorschlagen (vgl. Lisette Z.496ff). Und so überwiegt, trotzt der unterschiedlichen vorfindbaren Formen Kooperativen Lernens der Eindruck, dass es sich im „Relationalen Bildungssystem Fontan“ im Sinne Wockens meistens um koexistente oder subsidiäre Lernsituationen handelt.

Mit Blick auf den Einsatz der Gruppenprozesse stellt sich die Frage, welchem Aspekt mehr Bedeutung beigemessen wird, dem Produkt oder den Gruppenprozessen. Diese Frage ist insofern interessant, als dass letzterer Aspekt als essentiell für inklusive Settings betrachtet werden kann, gleichzeitig aber die Aussagen der Interviewpartner sehr auseinander gehen. Während für Eduardo der Gruppenprozess lediglich ein Werkzeug zur Erreichung des Zieles ist (vgl. Eduardo, Z.467), ist Julio zufolge das Produkt unwichtig. Es gehe vielmehr darum, Kompetenzen zu entwi-

ckeln. Ein zu erstellendes Objekt könne dann dazu beitragen das Ziel des Kompetenzerwerbs zu erreichen (vgl. Julio, Z.670). An dieser Stelle scheint offensichtlich eine „Theorie-Praxis-Differenz“ vorzuliegen, da Julio als Gründer aller Wahrscheinlichkeit nach von dem dahinterstehenden Konzept ausgeht, während Eduardo mehr von seiner eigenen Perzeption als direkter Agent innerhalb des Systems spricht. Abgesehen davon, dass Kooperatives Lernen im SERF nicht konsequent eingesetzt wird, wäre es entscheidend, den Fokus auf den Gruppenprozess, nicht auf das zu erreichende Produkt zu legen.

Betrachtet man die Bedeutung der Gruppenprozesse, so wird deutlich, warum Kooperatives Lernen keine so dominante Rolle im SERF spielt. Für sie und für die Zukunft der Schüler, so Julio, sei es viel wichtiger, dass die Schüler lernten in einer Gemeinschaft zu leben, dort Ziele zu setzen, Verantwortung zu übernehmen und fortzubestehen, als gemeinsam Mathematik zu machen (vgl. Julio, Z.626ff). Folglich stellt sich die Frage, ob einige Ziele und Hintergründe des Kooperativen Lernens nicht auch durch andere Handlungsformen erworben werden können, denn positives Gemeinschaftsgefühl und -zusammenhalt tragen mit Sicherheit auch dazu bei, die Heterogenität zu respektieren und wertzuschätzen. Diese Gruppenidentität werde im SERF durch gemeinsame Tagesroutinen, außercurriculare Aktivitäten, Musik, Theater, Sport und die Tatsache, dass es keinen Wettbewerb gebe sondern es darum gehe, persönlich kompetenter zu sein, was dazu führe, dass die Schüler sich gegenseitig stärker unterstützten, gefördert (vgl. Twani/Fontan, 21; Fontan et al. 2013, 33). Auch an dieser Stelle zeigt die Realität jedoch, dass die Schüler durchaus untereinander wetteifern, dies jedoch noch in einem gesunden Maße täten, so Lisette (vgl. Lisette, Z.497). Vorgesehen sei es nicht, da es häufig exkludierende Elemente enthalte, so Julio, deshalb gebe es beispielsweise auch nicht den besten Schüler o.ä. (vgl. Julio, Z.806ff). Problematisch daran, dass Gemeinsamkeit nicht über gemeinsame Lernprozesse hergestellt wird ist, dass die Schüler entsprechend nicht so sehr mit unterschiedlichen Positionen konfrontiert werden oder sich gemeinsam Sachverhalte erschließen, was zu Perspektivenübernahme und -wechsel, Horizonterweiterung und neuen Denkanstößen führen kann. Deshalb ist davon auszugehen, dass diese Form der Gruppenidentität zwar viele wertvolle Elemente enthält, gleichzeitig aber wesentliche Elemente des Kooperativen Lernens außen vor lässt.

Das Grundproblem eines integrativen Unterrichts besteht nach Wocken darin, verschiedene Kinder so zu fördern, dass sowohl ihre Individualität als auch die Gemeinsamkeit in der Gruppe berücksichtigt werden (vgl. Wocken 1998, 40). Der diesbezügliche Ansatz des SERF ist ein neu einzuführendes Konzept, welches stärker den Gemeinschaftsaspekt fokussiert und sich nicht nur auf die Arbeit im Team konzentriert (vgl. Julio, Z. 687ff). Die Werkstatt bildet dabei das Zentrum, wobei die Schüler im Mittelpunkt stehen, nicht wie bisher Tutoren und Analysten. Erstere sind diejenigen, die in der Gemeinschaft leben, Vorschläge bringen, Entscheidungen für die Gemeinschaft treffen und sie kontrollieren. Das große gemeinsame Ziel ist, dass alle voranschreiten und besser lernen, wobei die jeweiligen Schritte diesbezüglich selbst bestimmt werden. Durch gegenseitige Unterstützung tragen alle Schüler zur Erreichung des Zieles bei. Die Pädagogen und Lern-

manager unterstützen die Schüler in Disziplinfragen oder wenn es beispielsweise darum geht, durch andere Sichtweisen zu lernen. Zusätzlich zu diesem Leben in Gemeinschaft wird auch Teamarbeit umgesetzt. Hierfür bilden die Schüler selbstständig diverse Interessensgruppen, die sowohl mit akademischen Themen, als auch mit Hobbies etc. in Verbindung stehen können. Alle Schüler, die jeweils in diesem Bereich arbeiten, können dann von der entsprechenden Interessensgruppe bei Bedarf Unterstützung erhalten, wodurch gemeinsame Arbeit mit individuellen Zielsetzungen auf verschiedenen Niveaustufen realisiert wird, die jeweils nur durch Zusammenarbeit erreicht werden können. Gleichzeitig unterstützen die Schüler der Interessensgruppen nicht nur ihre Mitschüler, sondern auch die Pädagogen. Während bei der Teamarbeit die persönlichen Ziele klar im Vordergrund stehen, soll es bei der Arbeit in Gemeinschaft auch darum gehen, zu lernen „zu geben“ und Dinge zu tun, die nicht immer einen direkten Einfluss auf den eigenen Prozess haben, so der Gründer (vgl. ebd.). Unabhängig davon wird insgesamt entscheidend sein, dass die gemeinsamen Lernprozesse nicht nur im Sinne subsidiärer Lernsituationen, sondern gezielt für einen Perspektivenaustausch eingesetzt werden, um den Ansprüchen Kooperativen Lernens gerecht zu werden.

Auffällig, sowohl in der bestehenden Form des Relationalen Bildungssystems, aber insbesondere in dem neuen Konzept ist, dass viele Indikatoren von den Interviewpartnern auf die Werkstatt als Gesamtes bezogen werden, nicht so sehr auf zwischenzeitlich stattfindende Gruppenarbeit. Entsprechend gelten Julio zufolge positive Interdependenz sowie klar messbare, nur gemeinsam zu erreichende Gruppenziele als eines der Ziele der Werkstatt als Gemeinschaft (vgl. Julio, Z.635ff), wodurch das „Herzstück Kooperativen Lernens“ (vgl. Boban/Hinz 2008b, 79) wieder enthalten ist.

Wie im Kapitel des Kooperativen Lernens angesprochen, werden durch (Perspektiven-) Austausch und gegenseitiges Erklären der Lernerfolg erhöht und gleichzeitig soziale Fähigkeiten erworben, sodass Kooperatives Lernen und Differenzierung mit fachlichen und sozialen Lernzielen vereint werden können und keinen Gegensatz zum individualisiert differenziellen Lernen bilden muss. Eduardo und Lisette zufolge spielen die sozialen Aspekte eine elementare Rolle im „Relationalen Bildungssystem Fontan“ (vgl. Eduardo, Z.444; Lisette, Z.514). Ersterer betont, wie wichtig es sei, die Fähigkeit zu haben, mit anderen zusammenzuarbeiten (vgl. Eduardo, Z.444), wobei es diesbezüglich verwunderlich scheint, dass Kooperative Lernsituationen nicht konsequenter initiiert werden. Nichtsdestotrotz gibt es den Indikator des sozialen Managements, der „die Fähigkeit des Schülers mit anderen zusammen zu arbeiten, die Fähigkeit verantwortungsvoll mit anderen umzugehen, die Fähigkeit mit anderen etwas zu gestalten, mitzuwirken und darüber hinaus in Projekten mit anderen Erfolg zu haben“ messen solle, so Julio (Julio, Z.647). Entsprechend scheinen sowohl das bestehende, als auch das neue Konzept Möglichkeiten soziale Kompetenzen zu erwerben, zu bieten. Problematisch ist eher der Aspekt des (Perspektiven-)Austauschs, welcher nicht zwangsläufig integriert zu sein scheint, was neben einer fehlenden festen Verankerung Kooperativen Lernens auch daran liegt, dass die jeweiligen Gruppenzusammensetzungen u.U.

nicht sehr heterogen sind oder nicht variieren. Hinzu kommt, dass es nach Ziemen darum gehe sich „gemeinsam geteilte Prozesse zu erschließen, zu realisieren und diese zu reflektieren“ (Ziemen 2008, 163), was im Relationalen Bildungssystem, wenn überhaupt eine marginale Rolle zu spielen scheint, wie an der Beschreibung des gemeinsamen Gegenstandes sichtbar wird. Die Reflexion der Gruppenprozesse scheint ebenfalls nur bei Bedarf durchgeführt zu werden, dann zu Beginn des Tages. Dabei könnte über Ereignisse, die im Workshop vor sich gehen, über die Atmosphäre, Solidarität und Beziehungen gesprochen und reflektiert werden, so Eduardo (vgl. Eduardo, Z.511).

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass Kooperatives Lernen zwischen den Schülern kein grundlegendes Element des SERF darstellt. Es geht vielmehr um die individuelle Förderung einerseits und auf der anderen Seite um die Herstellung einer Gemeinschaft, welche die sozialen und auch die persönlichen und akademischen Lernprozesse unterstützt. Da das neue Konzept zur Etablierung eben dieser Gemeinschaft bisher jedoch weder eingeführt noch erprobt wurde, ist der Aspekt des Kooperativen Lernens insgesamt kritisch und als wenig realisiert zu betrachten. Gleichzeitig bestätigt das die Hypothese, dass Kooperativen Lernformen bisher keine große Bedeutung beigemessen wird, sondern individuelle und differentielle Lernsituationen vorherrschen.

6.5 Lernen durch Handeln

Der Bereich des handelnden Lernens umfasst neben Aufgabengestaltung und Aufgabenformaten viele weitere, in anderen Kapiteln behandelte Themen, wie beispielsweise selbstständiges und Kooperatives Lernen, Lernbegleitung, sowie das „Lernen mit allen Sinnen“, welche an dieser Stelle nicht nochmals im Detail ausgeführt werden sollen. Insgesamt kann gesagt werden, dass sie größtenteils die indizierten Aspekte erfüllen.

Wesentlich für handlungsorientiertes Lernen sind vielfältige Handlungssituationen, die es den Schülern ermöglichen einen eigenen Zugang zu den Prozessen und Inhalten zu erlangen. Dazu sind verschiedene Aufgabenformate, Lehr- und Lernmittel, Darstellungsformen etc. notwendig. Blickt man auf die Aussagen der Mitglieder des Systems, so stellt sich sowohl in der Literatur als auch in den Interviews ein sehr vielseitiges Bild bezüglich der Aufgaben- und Handlungsformate dar. Bereits der Zugriff auf Informationen erfolge mittels verbaler, schriftlicher, grafischer, physischer, symbolischer, experimenteller u.a. Formen, so das PEI (vgl. Learnign One to One b, 39). Auch für Lisette hat Lernen experimentell zu sein (vgl. Lisette, Z.655), und Eduardo verweist darauf, dass sie über eine sehr große Diversität an Aktivitäten verfügten und beständig weitere Aufgaben entwickelten, wobei ihnen dabei keinerlei Grenzen gesetzt seien. Die Schüler könnten sowohl in den Werkstätten als auch draußen oder außerhalb des Schulgeländes lernen, sie könnten debattieren, Objekte erstellen, Untersuchungen und Interviews in Universitäten oder Museen machen, Projekte gestalten und vieles mehr (vgl. Eduardo, Z.92ff; Z.159ff). Bezüglich der au-

ßerschulischen Aktivitäten bietet das SERF einen sehr förderlichen Rahmen, indem es den Schülern zeitliche Freiheiten gibt, sodass sie, in Abstimmung mit ihren Eltern nicht täglich in die Schule kommen müssen, sondern Aufgaben auch von anderen Ort aus erledigen können, d.h. entsprechend Raum für Untersuchungen etc. zur Verfügung gestellt wird.

Die kooperativen Handlungssituationen sind nach Wöll die Standardsituationen handlungsorientierten Lernens (vgl. Wöll 2011, 131). Dazu gehören u.a. auch die Verständigung über Ziel, Durchführung und Planung einer Handlung, was im SERF durchaus kontinuierlich durchgeführt wird, wobei die Kooperation insbesondere zwischen Schülern und Pädagogen stattfindet (vgl. Eduardo, Z.416). Es ist davon auszugehen, dass diese Form der Kooperation schon allein wegen der ungleichen Beziehungsebene zwischen Kind und Erwachsenem nicht so fruchtbar sein kann, wie eine Zusammenarbeit unter Schülern.

Der zweite von Wöll angesprochene Aspekt betrifft das instrumentelle Handeln, bzw. das Erschließen von Sachverhalten und Objekteigenschaften. Bezieht man diesen Aspekt auf das Durchführen von Experimenten so ist festzustellen, dass diese auf Grund fehlender räumlicher und materieller Ressourcen keinen regelmäßigen Bestandteil des Systems bilden. Statt sich auf „abstrakte“ im Labor durchzuführende Experimente zu stützen, legt Julio mehr Wert auf die Fähigkeit Dinge des eigenen Umfeldes zu handhaben (vgl. Julio, Z.890ff), was u.a. erklären könnte, warum zum einen immer ein Lebensweltbezug hergestellt wird und auf der anderen Seite in der Schule selbst kein Labor vorhanden ist. Versteht man dies im Sinne eines Lernprozesses für eine kompetente Lebensführung, so ist auch Eduardo in diese Richtung einzuordnen. Er stellt heraus, wie wichtig es sei, das Lernen zu lernen, zu lernen eigenes Wissen zu erwerben, Wissen zu finden, Schlüsse zu ziehen, zu analysieren, sodass auch implizite Aussagen und Bedeutungen eines Gegenstandes verstanden werden könnten (vgl. Eduardo, Z.184ff). Gleichfalls gebe es viele Schüler, die Projekte mit verschiedenen „Verbesserungsvorschlägen“ oder mit dem Ziel des Informierens über bestimmte Sachverhalte, realisierten (vgl. ebd., Z.215ff). So wichtig und sinnvoll letztere sein mögen, so ist deren Bedeutung im Gesamtkontext insofern etwas zu relativieren, als dass die Schüler zwar jeweils beim Beenden des Schuljahres ein Projekt durchführen müssen, dies jedoch folglich nur ein bis zwei Mal pro Jahr passiert.

Insgesamt wird deutlich, dass es im SERF, trotz vielfältiger möglicher Aktivitäten, insbesondere um die tatsächliche, womöglich eher kognitive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand geht und dass experimentelles Handeln nicht zwangsläufig im Vordergrund steht. Im SERF sind insbesondere die Handlungsbefähigung und das eigenständige Denken von großer Bedeutung, welche sicherlich mit Bezug auf das weitere Leben der Schüler eine große Rolle spielen. Gleichzeitig scheinen diese Aspekte sich primär auf der „anschaulichen“ und „abstrakt-begrifflichen“ Aneignungsebene (vgl. Ministerium für Kultus; Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009, 13) abzuspielen. Hinsichtlich der von der Literatur geschilderten Handlungsmöglichkeiten tritt die Bedeutung der Notwendigkeit der den individuellen Entwicklungsniveaus entsprechenden Tätigkeits-

formen mit entsprechender Unterstützung und Möglichkeit zur Weiterentwicklung besonders hervor. Da das Relationale Bildungssystem Fontan besonderen Wert darauf legt, der Vielfalt und den Unterschieden der Schüler auf angemessene Weise entgegenzutreten, d.h. die Aufgaben entsprechen zu gestalten und auch die Interaktion anzupassen, sollten die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten für die Schüler adäquat gestaltet sein. Die geschilderten Handlungsformen lassen jedoch auf Grund der eben geschilderten Aneignungsniveaus Zweifel aufkommen, ob ein entsprechendes Lernen beständig gewährleistet ist und da tatsächlich nach Aussagen verschiedener Pädagogen bisher keine Schüler mit beispielsweise einer geistigen Behinderung die Schule besucht haben, bleibt offen, ob die Praxis tatsächlich entsprechend der eigenen Prinzipien, keinen Schüler auszuschließen und individualisiert und personalisiert das Potential eines Jeden zu fördern, gestaltet ist. So zeigen der Schulbesuch einiger geschilderter Fälle, wie der einiger autistischer Kinder, eines Mädchens mit Zerebralparese an der privaten Einrichtung sowie eines blinden Schülers an einer staatlichen Schule, die mit dem gleichen System arbeitet, dass das System durchaus in der Lage ist, sich verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen zu stellen und darauf einzugehen. Gleichzeitig verweist Julio auf teilweise eingeschränkte Möglichkeiten, den Schülern angemessen zu begegnen (vgl. Julio, Z.389ff), sodass die tatsächliche inklusive Ausrichtung wieder ein Stück weit in Frage gestellt wird.

Unterstützend bezüglich möglichst breit gefächerter Zugangsmöglichkeiten wirkt sicherlich auch das fächerübergreifende Lernen, welches neben den Projekten im Schulalltag schon allein durch die Fächerstruktur, welche durch Bereiche ersetzt ist, realisiert wird. Entsprechend wird jeder Wissensbereich als Mittel des Verständnisses der Welt als Ganzen und seiner Beziehungen verstanden, sodass jedes Gebiet zu diesem Verständnis mit unterschiedlichen Blickwinkeln, Inhalten und Lektüren beitragen kann (vgl. Learning One to One b, 34). Wissen werde nicht fragmentiert, sondern der Schüler solle verstehen, dass die Welt ein System ist und dass dessen Elemente interagieren, so Eduardo (vgl. Eduardo, Z.142ff). Exemplarisches Lernen und das Verstehen genereller Zusammenhänge spielen im SERF folglich ebenfalls eine große Rolle.

Ein wesentliches Element diesbezüglich ist auch die offene Gestaltung der Handlungsergebnisse. Große Übereinstimmung herrscht bei den Interviews und der Literatur bezüglich dessen, dass der Schüler derjenige sein soll, der seinen Lernprozess bestimmt, Sinn erstellt, d.h. ein Verbindung zu seinem eigenen Leben kreiert, der Themen und Schwerpunkte wählt. Julio zufolge gebe es nichts, was außerhalb der Initiative der Schüler stünde (vgl. Julio, Z.826ff). Der Schüler müsse der Entdecker sein und seinen eigenen Lernprozess wählen während der Pädagoge nur Hinweise gebe, so Twani und Fontan (vgl. Twani/Fontan 16). Auch die Aussagen Eduardos bestätigen, dass den Schülern eine größtmögliche Freiheit zugestanden wird, sie sich selbst Themen wählen und eigene Schwerpunkte setzen könnten und sich lediglich an formelle Dinge wie korrekte Orthographie oder Literaturangaben halten müssten und der Pädagoge überprüfe, ob die Schüler die wesentlichen Punkte erreichten (vgl. Eduardo, Z.73ff). Indem die Aufgaben zusätzlich indikativ gestaltet sind, werden die Schüler geradezu herausgefordert ihre eigenen Lösungen zu finden,

sodass die Forderungen von Wöll nach zu lösenden Problemen und echten Fragestellungen, nach einer „aktiven Auseinandersetzung mit einer Situation“ (vgl. Wöll 2011, 129) damit erfüllt sind. Die vierteilige Struktur, die einem jeden Thema inne wohnt, kann den Schülern dafür einen Rahmen bieten und hilft gleichzeitig, dass die Schüler sich Inhalte tatsächlich zu eigen machen.

Wie in den Indikatoren angedeutet, geht es ebenso darum, dass die Schüler Mitbestimmung und Verantwortung lernen, nicht nur bezüglich ihrer eigenen Prozesse, sondern auch hinsichtlich globaler Aufgaben. Friedens- und Gewaltproblematiken spielen an dieser Stelle ebenfalls eine wichtige Rolle. Dass die Schüler sich im SERF tatsächlich mit globalen Problemen auseinandersetzen wird von mehreren Seiten bestätigt (vgl. z.B. Eduardo, Z. 153ff; Twani/Fontan, 4). Dazu tragen vor allem das Autonomieprinzip, die geforderte Verantwortungsübernahme, beständige Reflexion, offene Aufgaben, die kritisches Denken verlangen, Projekte und Themen, die sich mit globalen Fragen beschäftigen sowie der zu erstellende Lebensweltbezug bei. Hinzu kommt, dass auf Grund der in Kolumbien herrschenden Konflikte Friedens- und Gewaltproblematiken sowie gesellschaftliche Verantwortungsübernahme ohnehin im staatlichen Lehrplan verankert sind (vgl. Julio Z.871ff).

Neben all den oben geschilderten Tätigkeitsformen bildet die Technologie dennoch das Hauptarbeitsinstrument. Handlungsorientiertes Lernen basiert u.a. auf der Kritik an einem, durch zunehmenden Medienkonsum bestimmten Leben. Im „Relationalen Bildungssystem“ werde der Computer gezielt zur Wissenskreation genutzt, nicht für den Konsum, so Twani (vgl. Twani hier zitiert nach Hankel 2012, 4). Wenn der PC jedoch als Hauptarbeitsinstrument gilt, so stellt sich die Frage nach der Vielfalt der Handlungsformen, welche neben verschiedenen graphischen Darstellungen durchaus auch unterschiedliche Lernorte und Medien einbeziehen. Entsprechend stehen sich an dieser Stelle die Meinungen offensichtlich etwas kontrovers gegenüber. Eigene Erfahrungen zeigen, dass tatsächlich der Großteil der Schüler beständig am PC arbeitet, sodass dabei die Arbeitsformen zwar variieren können, das Hauptmedium an sich jedoch wenig, wodurch die verschiedenen Handlungsformen sehr reduziert werden und den von Wöll und Gudjons kritisierten abstrakten Erfahrungen, der ikonischen Aneignung sowie der Ent-Sinnlichung nicht gänzlich entgegengewirkt wird. Die Technologie kann demnach als wesentliche Informationsquelle sowie als Mittel zum Schreiben, Präsentieren etc. gelten. Jahrgangsprojekte und Aktivitäten außerhalb der Werkstatt scheinen eher „besondere Situationen“ zu sein, die nicht im Alltäglichen beständig auftauchen. Relativierend ist an dieser Stelle hinzuzufügen, dass das SERF je nach Ort sehr unterschiedlich umgesetzt wird. Entsprechend ist die Computerverwendung an ressourcenarmen staatlichen (kolumbianischen) Schulen erheblich reduziert, was jedoch auch die verschiedenen Kommunikationsstrukturen, die ebenso eine wesentliche Komponente des Systems bilden, einschränkt.

Insgesamt können so zwar viele der Indikatoren des Bereiches des Lernens durch Handeln positiv bestätigt werden, blickt man jedoch etwas genauer auf die Antworten, so stellt sich heraus, dass

zwei wesentliche Elemente nicht (gänzlich) erfüllt werden. Zum einen werden im SERF auf kooperativen Prozessen beruhende Aktivitäten, die nur durch Verständigung erreichbare Ziele enthalten, nicht grundsätzlich initiiert und zum anderen werden viele Aufgaben über den Computer realisiert, was das „handelnde Lernen“, das Agieren auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus und damit das Handeln in Verbindung mit vielfältigen Sinneserfahrungen stark einschränkt. Entsprechend soll im folgenden Kapitel näher auf das „Lernen mit allen Sinnen“ als eine Form der Aneignung eingegangen werden.

6.6 Lernen mit allen Sinnen

Dieser Bereich ist bezüglich der einzelnen Aussagen zu den verschiedenen Indikatoren der am kontroversesten ausfallende. Dies mag vor allem daran liegen, dass „Lernen mit allen Sinnen“ im „Relationalen Bildungssystem“, trotz abweichender Aussage von Eduardo (vgl. Eduardo, Z.246ff), offensichtlich nicht gezielt als Lernprinzip eingesetzt wird und eine Vielfalt an Aktivitäten leicht mit der gezielten Nutzung der Sinne verwechselt werden kann. Entsprechend merkt der Gründer an, dass das formelle Lernen bisher eine größere Rolle gespielt habe, da dadurch das individualisierte Lernen besser zu standardisieren und in der Plattform festzuhalten sei. Bezüglich der gezielten Nutzung der Sinne seien sie jedoch bisher wenig vorangeschritten (vgl. Julio, Z.898f).

Für die Lernprozesse der Schüler ist es sicherlich sehr förderlich, dass der Lernstoff auf vielfältige Weise dargeboten wird. Dass dies im SERF der Fall ist, steht außer Frage. Experimentelles Lernen scheint für Lisette wesentlich zu sein (vgl. Lisette, Z.655), ohne dass sie dies weiter ausführt. Julio geht in diesem Zusammenhang etwas näher auf die Vielfalt der Aktivitäten ein und erwähnt Experimente, Modelle, Ausflüge, Abenteueraktivitäten (vgl. Julio Z.224ff; 840ff). Da es sich hierbei aber eher um gelegentliche Aktivitäten handelt, bleibt das Ausmaß, bzw. die Vielfalt der dargebotenen und nutzbaren Zugänge weiterhin offen. Selbst die Literatur bietet an dieser Stelle keine einheitlichen Informationen. Während Twani und Fontan (vgl. Twani/Fontan, 14) von visuellen und audiovisuellen Zugängen, sowie Dialogen, Interviews und Begegnungen sprechen, geht das PEI (vgl. Learning One to One b, 39) wesentlich weiter, indem es sich auf verbale, schriftliche, grafische, physische, symbolische, experimentelle für die Schüler zur Verfügung stehende Informationsquellen bezieht, sie jedoch nicht weiter ausführt. Durch ihre Rollen als Gründer des Systems, bzw. Vorsitzende der Learning One to One Foundation ist zu vermuten, dass sowohl Julio Fontan als auch Erika Twani bei der Erstellung des PEI mitgewirkt haben. Die in den Aussagen aufgetretene Differenz ist nicht abschließend zu klären, könnte aber u.U. daran liegen, dass letzteres zur Rechtfertigung vor dem Staat gilt und vermutlich stärker die Ideale des Systems darstellt. Diese Differenz ist insofern interessant, als dass im PEI auch physische und experimentelle Zugänge genannt werden, welche stärker auf das „Lernen mit allen Sinnen“ und die im vorhergehenden Kapitel kritisierten fehlenden Handlungsformen hindeuten. Blickt man jedoch auf die Interviews, so werden nach Aussagen Julios höchstens in der Grundschule verschiedene Sinnes-

kanäle gezielt angesprochen und die entsprechenden Erfahrungen reflektiert, wobei er gleichzeitig bestätigt, dass im System bezüglich der Verwendung der Sinne bei der Bearbeitung praktischer Themen noch viel fehle (vgl. Julio, Z.702ff). Lisettes Äußerung bezüglich des Lernens mit allen Sinnen, welche ein äußerst fragwürdiges Verständnis darstellt, scheint Julios Aussage zu bestätigen (vgl. Lisette, Z.640ff). Dem entgegen steht allerdings die Aussage Eduardos. Jener geht sogar so weit zu sagen, dass sie darauf achten würden, dass die Schüler verschiedene Sinne verwendeten und entsprechend schulten, da jene sonst einen unausgeglichenen Lernprozess durchliefen (vgl. Eduardo, Z.285ff). Da dies von den anderen Interviewpartnern und der Literatur jedoch tendenziell eher verneint wird, wird in jedem Falle deutlich, dass die Nutzung der Sinne kein wesentliches Element des Systems sein kann, welches gezielt und konsequent durchgeführt wird. Entsprechend ist erneut festzustellen, dass ein Großteil der Aktivitäten auf der „anschaulichen“, bzw. „abstrakt-begrifflichen“ Ebene stattzufinden scheint.

Das Prinzip des autonomen Lernens ermöglicht sicherlich trotzdem eine sinnliche Annäherung an Inhalte, schwierig an dieser Stelle ist jedoch, dass keine speziellen Materialien zu Verfügung zu stehen scheinen. Wie bereits erwähnt gilt der Computer als Hauptarbeitsmittel und auch die Erfahrung zeigt, dass trotz des potentiellen Raumes für anderweitige Tätigkeiten, die Werkstätten über keinerlei Arbeitsecken o.ä. zum experimentellen Lernen verfügen. Sämtliche Materialien müssen von zuhause mitgebracht werden, was zwar in gewisser Weise mit dem eigenständigen Lernen konform gehen könnte, die Flexibilität und Kreativität jedoch stark einschränkt. Entsprechend schwierig gestaltet sich auch eine Aneignung auf beispielsweise der „basal-perzeptiven“ Ebene.

Insgesamt wird also deutlich, dass bei der Verwendung, bzw. Integration aller Sinne in den Lernprozess noch viel getan werden muss. Dabei geht es sowohl darum, entsprechende Aktivitäten zu gestalten, als auch darum, Möglichkeiten der Sinnesverwendung zu schaffen, indem entsprechende Materialien und Räume zu Verfügung gestellt werden.

Zu Anfang wurde die Hypothese aufgestellt, dass der Schwerpunkt beim Lernen auf dem Lesen und Schreiben liege und handlungsorientierten und sinnlichen Zugängen wenig Raum geboten würde. Wie im Verlaufe des Kapitel 0 deutlich wurde, ist dies ein relativ komplex zu beantwortender Sachverhalt. Zum einen wird tatsächlich sehr viel Wert auf eine kompetente Lesefähigkeit gelegt, um sich so die Welt aneignen zu können und Chancengleichheit herzustellen. Auf der anderen Seite scheint es, wie oben dargestellt wurde, dennoch vielfältige Handlungsmöglichkeiten zu geben. Problematisch sind an dieser Stelle zwei Dinge: erstens fehlen bei den Handlungsmöglichkeiten die sinnlichen Zugänge und zweitens finden dadurch die Lernprozesse meist auf der abstrakten und ikonischen Ebene statt. Zwar hat letzteres, anders als die Hypothese vermuten lässt, nicht zwangsläufig etwas mit der Bedeutsamkeit des Lesens zu tun, dennoch schränkt es stark Zugangsmöglichkeiten ein.

Dass das SERF nicht über eine Vielzahl an Unterrichtmöglichkeiten verfügt, wurde bereits widerlegt, wenngleich diese teilweise durch die häufige Verwendung des PCs teilweise stärker eingefordert werden müssten. Dass das SERF aber entsprechend zu einem nicht-exkludierenden Bildungssystem wird, bleibt hier fraglich. So soll beispielsweise die Lesekompetenz zur Chancengleichheit führen, wenn jedoch ein Schüler nicht in der Lage ist entsprechendes zu lernen, so kann dieser Aspekt schnell zu Exklusion führen. Diese starke Fokussierung müsste also entsprechend etwas relativiert werden. Weiterhin müssten die verschiedenen Handlungsformen um den sinnlichen Aspekt erweitert werden, um tatsächlich eine Aneignung auf allen Entwicklungs- und Wahrnehmungsniveaus zu gewährleisten. Damit wäre dann ein weiterer wesentlicher Aspekt in Richtung eines Bildungssystems für alle geschaffen.

Mit Blick auf die Anzahl und Komplexität der Indikatoren, sowie der „Passung“ des „Relationalen Bildungssystems Fontan“ sei abschließend mit Wocken gesagt, dass es keinen inklusiven Unterricht gebe, der in allen Indikatoren perfekt und überall Höchstwerte erreiche. Inklusion sei ein Ideal und könne immer nur in Annäherung erreicht werden (vgl. Wocken 2012, 135). Entsprechend positiv ist das Gesamtergebnis der Analyse zu werten.

7. Fazit und Ausblick

In den vorangehenden Kapiteln wurden die unterschiedlichsten Aspekte der Inhalte immer wieder gegeneinander aufgewogen und zusammengefasst. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle nur noch auf wesentliche Punkte in knapper Form eingegangen werden.

Zunächst sind in Bezug auf das „Relationale Bildungssystem Fontan“ dessen konsequente Umsetzung und dessen innerer Zusammenhalt positiv zu bewerten. Deutlich wird dies in den nahezu nicht vorhandenen Differenzen zwischen den Aussagen der Interviewpartner und der dem System zugrunde liegenden Literatur. Dies ist insofern erwähnenswert, als dass das SERF eine neue Bildungsidee verfolgt und diese entsprechend den (es praktizierenden) Pädagogen und Lernbegleitern nahegebracht, bzw. diese jenes verinnerlichen und sich zu eigen machen müssen.

Die untersuchten Bereiche des „Relationalen Bildungssystems Fontan“ geben insgesamt ein positives Bild bezüglich der Umsetzungsmöglichkeit inklusiver Bildung ab. Wie im vorherigen Kapitel (Kapitel 6) dargestellt, erfüllen die Bereiche der Individualisierung und Differenzierung, Autonomie und Lernbegleitung, und teilweise der Bereich des „Lernens durch Handeln“ den größten Teil der Indikatoren, während die Bereiche des Kooperativen Lernens und des „Lernens mit allen Sinnen“ als schwierig hinsichtlich der angesetzten Kriterien angesehen werden können. Bezüglich der zuerst genannten Aspekte ist zu erwähnen, dass die staatlichen Standards das sicherlich größte Problem in der Umsetzung darstellen und den Prozess der Individualisierung und Differenzierung stark limitieren. Häufig sind damit jedoch (bildungs-)politische Entscheidungen ver-

bunden, d.h. keine systemimmanenten Strukturen. Entscheidend ist, dass die genannten Bereiche trotzdem, bis auf einzelne Ausnahmen, angemessen umgesetzt werden. Die eingangs gestellte Frage, inwiefern das SERF Möglichkeiten für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts biete, kann an dieser Stelle generell als sehr positiv beantwortet werden. Die einzelnen Aspekte dazu wurden bereits ausgiebig beleuchtet.

Während am Anfang der Arbeit die Idee bestand, u.U. einige Elemente des Relationalen Bildungssystems verwenden zu können, um inklusiven Unterricht generell zu realisieren, wurde im Laufe der Arbeit deutlich, dass dies insofern unmöglich ist, als dass das Herausnehmen einzelner Elemente weder dem System gerecht werden würde, noch in einem anderen Kontext erfolgversprechend, bzw. realisierbar wäre. Eine ähnliche Umsetzung der Bereiche Individualisierung und Differenzierung, Autonomie sowie der Lernbegleitung beispielsweise, wäre schon allein auf Grund der klassischen Lehrerrolle, welche im traditionellen System nicht automatisch wegfiele, schwierig. Folglich ist vielmehr das „Relationale Bildungssystem“ als Ausgangspunkt der Untersuchungsfrage, wie inklusiver Unterricht zu realisieren sei, zu sehen und so in Bezug auf Bedingungen inklusiven Unterrichts verschiedenen Adaptionen vorzunehmen. Dafür liefert die auf Inklusion basierende Analyse wertvolle Ergebnisse, was die einzelnen Bereiche und deren Übereinstimmungen mit den Indikatoren betrifft.

In Verbindung mit der vorgenommenen Analyse und daraus resultierende Schlussfolgerungen bzw. Adaptionsnotwendigkeiten kann hier ein neues Konzept entstehen, welches bildungstheoretische und didaktische Überlegungen, u.a. auch aus dem deutschsprachigen Raum, wie beispielsweise von Georg Feuser oder Hans Wocken, mit Konzepten aus der Praxis zusammen bringt. Vorsichtig formuliert kann diese Synthese u.U. die Chance bieten, Inklusion in Schulen tatsächlich zu realisieren und darüber hinauszutragen.

Bereits zu Beginn wurden die Notwendigkeit neuer Lehr-/Lernformen angesprochen, welche die Unterschiedlichkeit der Schüler berücksichtigen und im selben Moment individuell bedeutsame Lernprozesse initiieren. In meinen Augen bietet das SERF auf Grund der oben genannten Faktoren eine gute Grundlage dafür. Gleichzeitigt müssen verschiedene Veränderungen sowie weitere Analysen vorgenommen werden, welche im Folgenden ansatzweise skizziert werden sollen.

- Der Bereich des Kooperativen Lernens ist das konzeptionell am wenigsten mit den Inklusionsindikatoren übereinstimmende Element, was u.a. an einem anderen Verständnis und Bedeutungsbeimessung dessen liegt. Um diesbezüglich etwas weiter zu entwickeln, müsste das System, bzw. der Lernprozess als Ganzes verändert werden. Es wäre wichtig, zum einen die Gruppenprozesse stärker zu betonen und zum anderen kooperative Aktivitäten verstärkt einzusetzen, ohne das Konzept der Gemeinschaft dabei zu behindern und individuelle Lernsituationen und -rhythmen zu vernachlässigen. Gelöst werden könnte das Problem beispielsweise, indem neben den gänzlich individualisierten Lernphasen mehrmals pro Woche Zeitfenster eingebaut würden, in denen die Schüler im Sinne ko-

operativ solidarischer Lernsituationen gemeinsam arbeiten. Außerdem müssten die individuellen Prozesse stärker verknüpft werden, indem das Individuelle als Teil des Ganzen wahrgenommen oder Gemeinsamkeit über einen gemeinsamen Gegenstand hergestellt wird.

- Im Bereich der bisherigen didaktischen Umsetzung wären ebenfalls einige Adaptionen vorzunehmen. Das „Lernen mit allen Sinnen“ spielt bisher, wie die Analyse zeigt, eine viel zu unbedeutende Rolle, könnte jedoch relativ schnell in die Lernetappen der Schüler integriert werden. Dazu gehören ebenfalls das Vorhandensein verschiedener Lernräume und Materialien sowie der verstärkte Einsatz experimentellen Handelns. Auch die Darstellung der Lernpläne sollte nicht auf die Plattform beschränkt werden, sondern auf vielfältige und multimodale Weise erfolgen. Da das SERF-Modell nicht aus dem sonderpädagogischen Bereich kommt, ist durchaus nachvollziehbar, weshalb es in diesen Bereich keinen Schwerpunkt legt. Insgesamt, um inklusiven Ansprüchen gerecht zu werden, müssten jedoch verstärkt sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stehen. Dass dies stark ressourcenabhängig und in Verbindung mit staatlichen Vorgaben zu sehen ist, steht außer Frage.

- Die Tatsache, dass an dieser Stelle viel auf zu verändernde Faktoren geblickt wurde zeigt, dass das „Relationale Bildungssystem Fontan“, abgesehen von den dargestellten Aspekten, bereits in vielerlei Hinsicht inklusiven Ansprüchen „genügt“ und folglich, durch seinen anderen, innovativen Ansatz, vielfältige Möglichkeiten zur Realisierung inklusiven Unterrichts bietet. Viele Elemente, die dies noch nicht tun, sind leicht zu adaptieren. Häufig sind dies keine systemischen Fragen, sondern vielmehr Wissens- oder Einstellungsfaktoren.

- Um die Fragestellung gänzlich beantworten zu können, ist es notwendig, das System umfassender zu untersuchen. Dies gilt insbesondere für die, für inklusiven Unterricht als wesentlich definierten Bereiche, betrifft aber auch weitere Aspekte, wie beispielsweise den der Inhalte. Hinweise auf mögliche inklusive Inhalte und die Gestaltung derer kann der „Index of Inclusion“ 2011 bieten. Auch die weiteren in Kapitel 0 genannten Bereiche gehören dazu.

- Mit Blick auf die Hattie-Studie wird deutlich, dass es sicherlich nicht nur auf strukturelle, methodische und didaktische Aspekte im inklusiven Unterricht ankommt. Vielmehr spielen die Einstellungen der Pädagogen eine zentrale Rolle. Zwar sind diese nicht systembedingt, dennoch wäre es sicherlich spannend auch dies im Kontext des SERF zu überprüfen, um zu sehen, ob das System tatsächlich auch auf der emotionalen Ebene ein „nichtausschließendes“ sein kann. Entsprechend stellt sich beispielsweise schon jetzt die Frage, wie der Umgang mit einer heterogeneren Schülerschaft, d.h. auch mit Schülern, die beispielsweise stärker körperlich eingeschränkt und über heterogenere Entwicklungsniveaus

verfügen, wäre. Das System setzt sich als Ziel ein „nicht-ausschließendes“ zu sein, entsprechend müsste die Antwort auf soeben gestellte Frage positiv ausfallen. Wie die Realität tatsächlich aussieht, bleibt auf Grund fehlender Erfahrungswerte offen. Durch die Analyse und die eigenen Beobachtungen hat sich jedoch gezeigt, dass auch ein solch innovatives und in jeglicher Hinsicht anspruchsvolles System, auch was die Bewerbungsverfahren der Mitarbeiter betrifft, nicht einfach vorhandene, seit Jahrhunderten weitervermittelte Konzepte, auslöschen kann. Letzteres betrifft in diesem Falle die Selbstverständlichkeit „getrennter Bildung“ und deren unhinterfragte „positive“ Auswirkung. Entsprechend wird es noch viele Jahre dauern, bis alle Schüler selbstverständlich in eine gemeinsame Schule gehen. Auch wenn die entsprechenden Veränderungen im Kopf stattfinden müssen, so kann doch ein System, dass sich selbst die Regel gibt ein „nicht-ausschließendes“ zu sein, den inneren Prozess u.U. beschleunigen, wenn auch nicht gänzlich beeinflussen.

- Die durchgeführte Analyse basiert primär auf der deutschsprachigen Forschung. Verstärkt internationale Konzepte einzubringen, könnte insgesamt durchaus gewinnbringend sein. Für eine weitere Untersuchung würde es sich beispielsweise lohnen, das „Universal Design for Learning“ etwas näher anzusehen.

- Die gesamte Arbeit bezieht sich neben den Inklusionsaspekten auf ein kolumbianisches Bildungssystem. Mit Blick auf die Standortanalyse Deutschlands bezüglich Inklusion und den entsprechenden großen Handlungsbedarf, ist es unbedingt notwendig, Impulse aus dem internationalen Raum sowie aus der allgemeinen Pädagogik zu bekommen. Das SERF ist insofern spannend, als dass es, indem es auf der Kritik am traditionellen System basiert, die Chance bietet, Lernprozesse gänzlich neu zu gestalten und zu optimieren und nicht an Bestehendes gebunden ist. Zu diesen „neuen Elementen“ gehören beispielsweise die Neudefinierung der Lehrerrolle oder die feste Verankerung der vier Etappen und der damit zusammenhängende, selbstständig herzustellende persönliche Sinn und Realitätsbezug der Inhalte. Da das „Relationale Bildungssystem Fontan“ nicht an länderspezifische Gegebenheiten gebunden ist und geradezu mit seiner Flexibilität wirbt, bietet es ausgezeichnete Voraussetzungen, auch im deutschsprachigen Raum umgesetzt zu werden und Verbreitung zu finden.

Insgesamt bietet das „Relationale Bildungssystem“ meiner Meinung nach unglaublich großes Potential die Bildungsprozesse zukünftiger Generationen grundlegend zu verändern, auch in Deutschland, wobei dafür insgesamt, neben einer wissenschaftlichen Begleitung, bereits erläuterte Adaptionen vorgenommen werden sollten.

8. Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Oktober 2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter http://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Koordinierungsstelle/UNKonvention/UNKonvention_node.html, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

Berg, Andreas (2010): Lernen in heterogenen Gruppen. Ein ressourcenorientierter Weg zur Öffnung der Schule zur Schule für alle. Frankfurt, M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien.

Bloom, Benjamin (1984): The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. In: *Educational Leadership* (May), S. 4–17. Online verfügbar unter http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198405_bloom.pdf, zuletzt geprüft am 20.10.2013.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2007): Förderpläne - für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann??: Förderplanung. Grundlagen - Methoden - Alternativen. In: Mutzeck, Wolfgang (Hg.): Förderplanung. Weinheim, Basel, S. 131–144.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2008a): Schlüsselelemente inklusiver Pädagogik - Orientierung zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Feiner, Franz, Knauder, Hannelore, Schaupp, Hubert (Hg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule - theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz, S. 53–62.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2008b): "The inclusive classroom" - Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozessgestaltung und Freiheitsberaubung. In: Ziemen, Kerstin (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen, S. 71–98.

Booth, Tony (2012): Schule: Mit dem „Index für Inklusion" beginnen. In: Reich, Kersten (Hg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, S. 147-204.

BRK-Allianz (Hg.) (2013): Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information Publikation Redaktion (Hg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information Publikation Redaktion (Hg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe - Beeinträchtigung - Behinderung. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/07/2013-07-31-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

Department Bildung, Kultur und Sport Aargau Department Bildung und Kultur Solothurn Fachhochschule Nordwestschweiz Aargau (2012): Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Online verfügbar unter http://www.schulevaluation-ag.ch.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn. Online verfügbar unter http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf, zuletzt geprüft am 10.03.2013.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Online verfügbar unter http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf, zuletzt geprüft am 02.08.2013.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle. Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Online verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de /uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

Eberwein, Hans (2009): Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik. In: Hans Eberwein und Sabine Knauer (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, S. 313–335.

Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.) (2009): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim.

Eberwein, Hans; Mandl, Johannes (Hg.) (2008): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung. Empfehlungen für die Praxis. Odense, Dänemark. Online verfügbar unter http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-1/keyprinciples-rec-DE.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2013.

Feiner, Franz; Knauder, Hannelore; Schaupp, Hubert (Hg.) (2008): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule - theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz.

Feldhaus, Clemens (1995): Lernen mit allen Sinnen. Offene Unterrichtssituationen am Beispiel des Sachunterrichts. Hamburg.

Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* (2). Online verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html, zuletzt geprüft am 02.08.2013.

Fiedler, Dörte (2010): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Beitrag auf dem Sonderpädagogischen Kongress – Inklusion braucht Professionalität, 22.-24.4.2010 in Weimar.

Fontan, Julio: Resumen Ejecutivo del Sistema Educativo Relacional Fontán. Online verfügbar unter http://de.scribd.com/doc/2584986/RESUMEN-EJECUTIVO, zuletzt geprüft am 10.10.2013.

Fontan, Julio: El Sistema Educativo Relacional, una verdadera revolución pedagógica al alcance de todos. Lima, Peru, 2-4 August. Online verfügbar unter http://de.scribd.com/doc/64727479/El-Sistema-Educativo-Relacional-una-verdadera-revolucion-pedagogica-al-alcance-de-todos, zuletzt geprüft am 11.10.2013.

Fontan, Julio (2009): Cómo desarrolla el espíritu emprendedor el sistema de educación relacional. In: *AULA. De Innovación Educativa* (182), S. 21–23.

Fontan, Julio (2012): Resultados de 55 años de investigación y desarrollo. Online verfügbar unter http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fundacionluksic.cl%2Ffiles%2Fseminario%2FSERF%25202012%2520entregable.pptx&ei=sniXUpTKDuvuygOxvYHACA&usg=AFQjCNEhv18SFi0Ebjvfz7z_z4kHLfaV-w&sig2=crRgLNSgHUx55x4LvNyCRQ&bvm=bv.57155469,d.bGQ, zuletzt geprüft am 11.08.2013.

Fontan, Julio et al. (2013): Educación Relacional Fontán. Innovación de Excellencia. (unveröffentlicht).

Gerjolj, Stanko (2008): Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation – ein Weg des ganzheitlichen Lernens im Sinne der inklusiven Pädagogik. In: Feiner, Franz; Knauder, Hannelore; Schaupp, Hubert (Hg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule - theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz, S. 80–91.

Gudjons, Herbert (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Bad Heilbrunn.

Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York.

Hildeschmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hg.) (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München.

Hinz, A. Körner I. Niehoff U. (Hg.) (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologische Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), S. 354–361.

Hinz, Andreas (2010): Schlüsselelemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid, Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2009): Didaktische Modelle. 9. Aufl. Berlin.

Janz, Frauke (2009): ‚Interprofessionelle Kooperation’. Qualitätssicherung durch Teamarbeit. In: Theunissen, Georg; Wüllenweber, Ernst (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe; ein Lehrbuch und Kompendium für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Marburg, S. 334–337.

Klauß, Theo (2010): Auf dem Weg zur Schule für Alle. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid, Niehoff, Ulrich (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 1. Aufl. Marburg, S. 45–52.

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-1459F639-E07159AA/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2012): Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Metzger, Klaus Weigl, Erich (Hg.): Inklusion - praxisorientiert. Berlin, S. 19–32.

Klippert, Heinz (2008): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim.

KMK (Hg.) (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Recht von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtkonvention.pdf.

KMK (Hg.) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2013.

Knauder, Hannelore; Feiner Franz; Schaupp, Hubert (Hg.) (2008): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule. Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz.

Köpfer, Andreas (2013): Unterstützung/Support. Online verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/UnterstuetzungSupport_Koepfer.pdf.

Kraft, Susanne (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (6), S. 833–845. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5979/, zuletzt geprüft am 07.05.2013.

Lang, Markus (2008): Inklusion aus dem Blickwinkel der Blinden - und Sehbehindertenpädagogik: kritische Fragen und mögliche Antworten. In: *blind-sehbehindert* 128, S. 369–373.

Learning One to One (a): Documento inicial estudiantes. (Unveröffentlichtes Dokument).

Learning One to One (b): Proyecto Educativo Institucional. (Unveröffentlichtes Dokument).

Learning What They Live. A relational education model individualizes learning using technology (2012). In: *ASQ Primary and Secondary Brief* Vol. 5 (5). Online verfügbar unter http://asq.org/edu/2012/07/continuous-improvement/learning-what-they-live.pdf, zuletzt geprüft am 16.10.2013.

Leitner, G. (2008): Inklusion in der Praxis. In: Knauder, Hannelore; Feiner Franz; Schaupp, Hubert (Hg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule. Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz, S. 307–320.

Maschke, Thomas (Hg.) (2010): … auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart.

Maschke, Thomas (2010): Entwicklungsnotwendigkeiten. Was uns die Beispiele für eine veränderte Schule lehren können. In: Maschke, Thomas (Hg.): … auf dem Weg zu einer Schule für alle. Integrative Praxis an Waldorfschulen. Stuttgart, S. 236–243.

Meister, U. Schnell I. (2012): Gemeinsam und individuell - Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Moser, Vera (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 184–189.

Melzer, Conny (2010): Der Förderplan als Möglichkeit professionalisierte Förderung. Weimar.

Metzger, Klaus; Weigl, Erich (Hg.) (2012): Inklusion - praxisorientiert. Berlin.

Meyer, Hilbert (2009): Was ist guter Unterricht? Berlin.

Ministerium für Kultus; Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2009): Schule für Geistigbehinderte. Bildungsplan 2009. Online verfügbar unter http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfGB/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV .pdf, zuletzt aktualisiert am 10.09.2009, zuletzt geprüft am 04.11.2013.

Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2012): Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 57 (4), S. 345–361.

Moser, Vera (Hg.) (2012): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart.

Mutzeck, Wolfgang (Hg.) (2007). Förderplanung. Grundlagen - Methoden – Alternativen. Weinheim, Basel.

Peschel, Falko (2006): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Baltmannsweiler.

Platte, Andrea (2010): Inklusiver Unterricht - eine didaktische Herausforderung. In: A. Körner I. Niehoff U. Hinz (Hg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg, S. 87–100.

Potthoff, Willy (1991): Lernen und üben mit allen Sinnen. Freiburg.

Prengel, Annedore (2012): Humane entwicklungs- und leistungsfördernde Strukturen im inklusiven Unterricht. In: Moser, Vera (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 175–183.

Rehle, Cornelia (2009): Grundlinien einer inklusiven entwicklungsorientierten Didaktik. In: Thoma, Pius (Hg.): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn, S. 183–194.

Reich, Kersten (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim.

Roldán, Atanasio; Fontán, Ventura (1991): Sistema Fontán. Hacia un nuevo sistema educativo. Online verfügbar unter http://www.colegiofontan.edu.co/index.php?option=com_ phocadownload&view=sections&Itemid=78, zuletzt geprüft am 02.08.2013.

Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung* (48), S. 313–329.

Sander, Alfred (2008): Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In: Eberwein, Hans; Mandl, Johannes (Hg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, S. 27–39.

Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim, Basel.

Scholz, Daniel (2013): Kooperatives Lernen. Online verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/KooperativesLernen_Scholz.pdf, zuletzt geprüft am 20.07.2013.

Schröder, Hartwig (2002): Lernen - lehren - Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München.

Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.

Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion-online* (1). Online verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-06-seitz-didaktik.html, zuletzt geprüft am 20.07.2013.

Seitz, Simone (2008): Didaktisches Handeln im inklusiven Unterricht. In: Feiner, Franz; Knauder Hannelore; Schaupp, Hubert (Hg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule - theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz, S. 243–252.

Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München.

Stecher, Markus (2011): Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Heidelberg.

Struck, Peter (2004): Die 15 Gebote des Lernens. Schule nach PISA. Darmstadt.

Terfloth, Karin; Bauersfeld, Sören (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. Stuttgart.

Theunissen, Georg; Wüllenweber, Ernst (Hg.) (2009): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe; ein Lehrbuch und Kompendium für die Arbeit mit geistig behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Marburg.

Thoma, Pius (Hg.) (2009): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn.

Twani, Erika; Fontan, Julio (2009): The Unawakened Potential. The transformation of education that generates a social and economic impact on a country and the contribution of technology to the process. Online verfügbar unter http://www.l1to1.me/the-unawakened-potential.html, zuletzt geprüft am 10.10.2013.

Twani, Erika; Fontan, Julio (2013): A Glimpse of Fontan Relation Education. Online verfügbar unter http://l1to1.com/pdf/A%20Glimpse%20of%20FRE.pdf, zuletzt geprüft am 10.10.2013.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca. Online verfügbar unter http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 20.10.2013.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris. Online verfügbar unter http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf, zuletzt geprüft am 05.06.2013.

Weigl, Karsten (2009): Inklusiver Unterricht - natürlich vorhandene Heterogenität nutzen. In: Pius Thoma (Hg.): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn, S. 195–202.

Wiechmann, Jürgen (2010): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim.

Wocken, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. Online verfügbar unter http://www.hans-wocken.de/Texte/text14.htm, zuletzt geprüft am 01.08.2013.

Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München, S. 37–52.

Wocken, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg.

Wöll, Gerhard (2011): Handeln. Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Hohengehren.

Ziemen, Kerstin (Hg.) (2008): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen.

Zimmer, Renate (2012): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg.