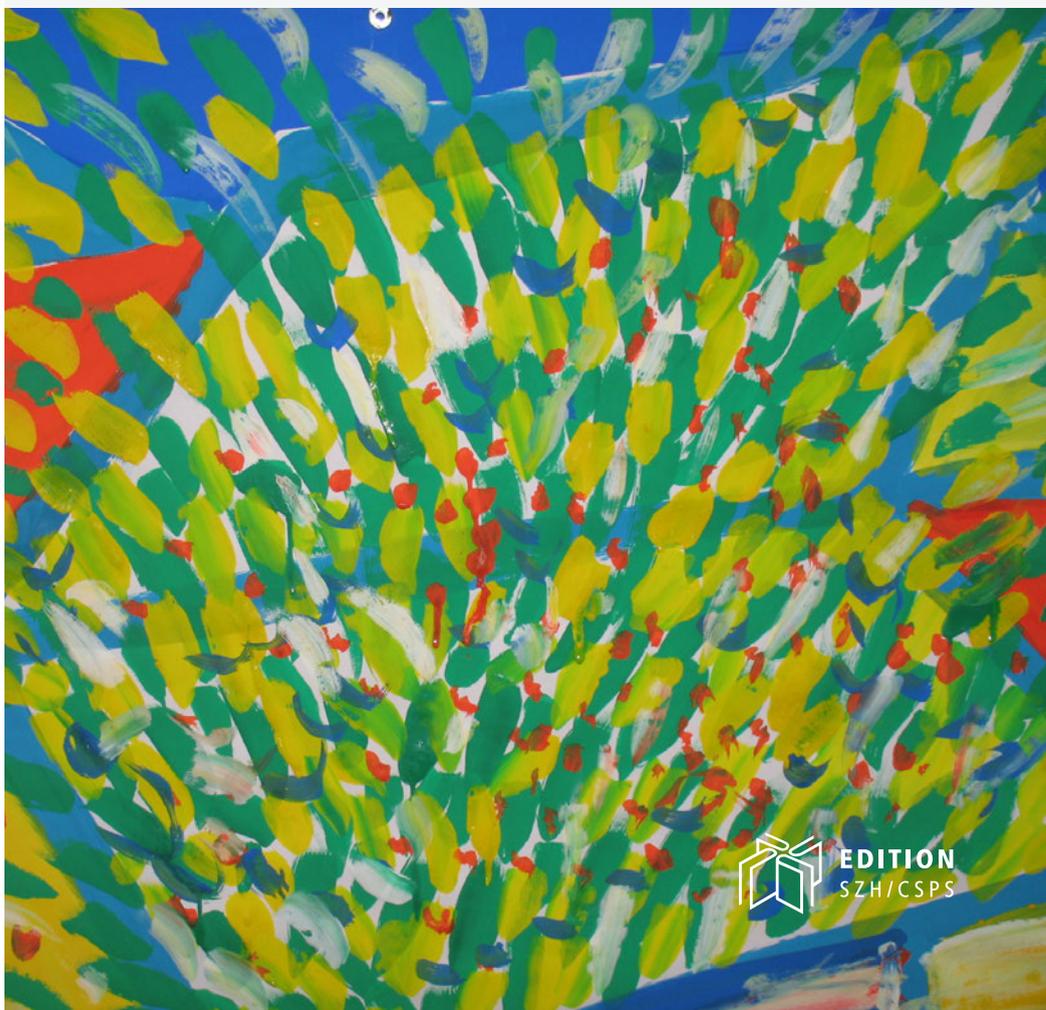


Georg Bühler-García

Gemeinsam für Vielfalt

Briefe an eine Lehrerin



EDITION
SZH/CSPS

Georg Bühler-García

Gemeinsam für Vielfalt

Briefe an eine Lehrerin

Georg Bühler-García

Gemeinsam für Vielfalt

Briefe an eine Lehrerin

Geleitwort

Seit dem Erscheinen der ersten und zweiten Auflage des vorliegenden Buches hat sich aus inklusiver Perspektive in der Bildungspolitik Erfreuliches getan: Die Schweiz hat im April 2014 die Behindertenrechtskonvention der UNO ratifiziert. Einen Monat später ist sie in Kraft getreten. Damit steht nicht mehr die Frage im Zentrum, ob wir eine inklusive Schule wollen oder nicht, sondern wie Inklusion umgesetzt wird. Der inklusive Fokus dieses Buches hat dadurch nochmals an Aktualität gewonnen.

Auf dem Weg zur inklusiven Schule ist die Zusammenarbeit aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure Chance und Stolperstein zugleich. Gelingende Zusammenarbeit bedingt, dass Lehrpersonen ihr pädagogisches Handeln begründen können. Die Kooperation in Unterrichtsteams, in Zyklusgruppen oder zyklus- und schulhausübergreifenden Fachgruppen gewinnt insbesondere dann an pädagogischer Substanz, wenn sich die Kooperierenden ihrer persönlichen pädagogischen Konzepte bewusst sind und diese anderen darlegen können. Gemeinsame Unterrichtsentwicklung bedingt, dass sich die Beteiligten darüber verständigen können, was Unterricht für sie ist. Eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehr-Lern-Verständnis ist daher unumgänglich. Auf welches Orientierungswissen beziehe ich mich? Was hat meine Berufsbiografie geprägt? In welchem Verhältnis steht mein Lehr-Lern-Verständnis zum aktuellen bildungspolitischen Kontext? Solche Fragen lassen sich nicht abschliessend beantworten, sondern unterliegen einem permanenten Prozess von Aktion und Reflexion. Sie betreffen das berufliche Selbstverständnis und die persönliche pädagogische Konzeptentwicklung.

Nach *Reiser* (2005, S. 137) vollzieht sich professionelle Konzeptentwicklung «im Übergangsraum zwischen den Bezugswissenschaften und konkreten Handlungsanweisungen.» Es ist ein kreativer Raum. In ihm lassen sich visionäre und alltagspraktische Bezugspunkte miteinander vernetzen. Ein professionelles Konzept schlägt also stets eine Brücke zwischen Fach- und Ori-

entierungswissen auf der einen Seite und den Erzählungen der Praxis sowie (berufs-)biografischen Erfahrungen auf der anderen Seite. Beides sind gleichwertige Pfeiler.

Genau dieser Brückenschlag ist das Anliegen dieses Buches. Es ist ein konzeptionelles Buch – ein Brückenbuch. Mit ihm möchte ich den Lesenden die Möglichkeit geben, mir bei der Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen über die Schulter zu schauen, zu beobachten, wie ich diese Situationen deute und auf welche Theorien ich mich dabei beziehe. Die Lesenden sollen Einblick in den mäandrierenden Prozess einer pädagogischen Konzeptbildung erhalten. Es ist meine Sicht in einem bestimmten historischen Moment. Sie entwickelt sich – wie jede Konzeptbildung – laufend weiter.

Ziel des Buches ist es daher nicht, für mein (oder ein bestimmtes) Konzept zu werben, im Gegenteil: Indem ich meine Wertsetzungen und theoretischen Bezüge offenlege und in Bezug setze zu den ausgewählten Schlüssel-szenen aus der Praxis (dem Konzeptgedanken entsprechend auch aus meiner persönlichen Biografie), lade ich die Lesenden ein, sich anhand der Briefe an die Lehrerin Ines mit ihrem eigenen Berufsverständnis auseinanderzusetzen. Konzeptarbeit ist immer vorläufig, risikobehaftet und *fragwürdig*. Sie soll zur kritischen Befragung mit dem Gegenüber und mit sich selbst anregen. Wo stehe ich? Wie sehe ich das? Was ist mir wichtig? Gelingt es den Briefen, die Lesenden zur eigenen Positionierung und Konzeptbildung herauszufordern, haben sie ihr Ziel erreicht.

Es scheint, dass das bis jetzt recht gut gelungen ist. Ich freue mich auf weitere Dialoge und einen spannenden Austausch über persönliche Konzeptentwicklungen.

Bern, im September 2017

Georg Bühler-García

für Maria

Mein Dank gilt:

- All den Lehrerinnen und Lehrern, Heilpädagoginnen und -pädagogen für den Austausch, den ich als Praxisbegleiter und Dozent erleben durfte. Unzählig sind die Begegnungen und Gespräche, die zu wesentlichen Erkenntnissen beigetragen haben.
- Martin Sassenroth, Stv. Direktor der SZH, der mit der Idee eines Buchprojektes an mich herangetreten ist, mich davon überzeugte und ermunterte, den eigenen Weg zu gehen.
- Martin Schäfer, Rektor der PHBern und Res Schindler, ehemaliger Institutsleiter am IHP der PHBern, für den gewährten Semester-Bildungsurlaub. Ohne diesen Freiraum wären diese «Briefe an eine Lehrerin» nie entstanden.
- Meiner Frau Alejandra García, die mir als Dialogpartnerin ermöglichte, den Schreibprozess zu vertiefen.
- Meinem Sohn Emanuel, der in spontaner Reaktion die Illustrationen zu den Erzählungen gezeichnet hat.
- Meinen Kolleginnen und Kollegen, die mir Rückmeldungen zu den Texten gegeben haben. Ein besonderer Dank geht in diesem Zusammenhang an Heike Meyer, Cornelia Frigerio Sayilir, Res Schindler, Michael Eckhart und an die Mitarbeitenden des SZH-Verlags, Silvia Schnyder für die Korrekturarbeiten und Monika Feller für ihre engagierte Professionalität bei der Layoutgestaltung.

© 2021

4. überarbeitete Auflage
Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Alle Rechte vorbehalten
Die Verantwortung für den Inhalt der Texte
liegt beim jeweiligen Autor/bei der jeweiligen Autorin.

ISBN E-Book: 978-3-905890-63-1

Inhaltsverzeichnis

Präambel – oder wenn Kinderperspektiven auf der Strecke bleiben	12
1. Brief Ines – oder eine E-Mail mit Fragen, zu deren Beantwortung Scheherazade den Weg weist	15
2. Brief Blanca – oder vom Mut, das eigene Lehr-Lern-Verständnis aufs Spiel zu setzen	29
3. Brief Sybille – oder das Anliegen, die Schule vom Rand zur Mitte hin zu denken	39
4. Brief Paulo – oder warum in Freires Büro eine Holzplatte den Schreibtisch ersetzt	57
5. Brief Petra – oder das Schmelzen des Schneemanns als entwicklungspsychologisches Phänomen	73
6. Brief Armin – oder vom Zusammenspiel der Beziehungen im didaktischen Dreieck	95
7. Brief Karin und Fabienne – oder das Wagnis, von den Bildern im Kopf zu erzählen	109

8. Brief	
Joely – oder die Kraft der Gruppe im didaktischen Viereck	135
9. Brief	
Maribel – oder vom Warten auf offene Türen und Unterrichtsformen im schulischen Exil	155
10. Brief	
Laurin – oder der Losverkauf als Schicksals-Los in der Lebenslotterie	189
11. Brief	
Anita – oder Lernen als Prozess der Auseinandersetzung hängt an einem dünnen Faden	213
12. Brief	
Claudio – oder ist die integrative Beurteilungspraxis eine Frage der Zeit?	227
13. Brief	
Mirjam – oder das Lernen als zweifacher Dialog im Zwischenraum	245
14. Brief	
MiLU – oder ein Werkzeug, um im eigenen Unterricht die integrative Schatzkiste zu heben	277
Literaturverzeichnis	309
Zum Autor	325

Präambel – oder wenn Kinderperspektiven auf der Strecke bleiben

Der Kilometer

Rückblickend gesagt,
es gab damals viele Missverständnisse.

Der Lehrer sprach von Untereinheiten,
von Metern, Dezimetern, Zentimetern.
Sein Kilometer war ein objektives Mass.
Wir schritten es ab
und setzten die Pfosten,
alle hundert Meter einen grossen.

Unser Kilometer war nicht der gleiche.
Zu dessen Untereinheiten gehörten
drahtige Donnerkäfer, die keiner zu zertreten wagte –
ein Gewitter wäre aufgezogen,
um Blitze nach uns Mördern zu schleudern –
auch weggeworfene Velobremsklötze gehörten dazu,
schwarzer Gummi, glänzend und hart;
die Kirschen in Arnold Bergers Rossweid,
die Katze von Frau Trautmann
und Silvias trauriger Sennenhund,
die Hagebuchenhecke, beliebtes Versteck,
getarnter Winkel, um jenen aufzulauern,
deren Tornister es mit Schnee zu füllen galt,
Rache musste sein!
Dann das Senkloch am Kirchrain –
auf den fallenden Stein
antwortete dumpf-schauriges Glucksen;
oder das Kuhauge der alten Frida,
vor der Metzgerei versuchten wir es zu zertreten,

es flutschte weg, unter jedem Schuh;
ab und zu auch eine Münze oder ein Nagel,
und die Bewegung in den Vorhängen von Fräulein Ernst.

Nein,
der Schulkilometer war nicht unser Lebenskilometer.
Dass der Lehrer dies nicht verstand,
verstanden wir Schüler nicht.
Sein Kilometer bestand aus Zahlen.
Da ging es unserem schon besser.
Seine Untereinheiten beglückten und schauderten uns,
in ihnen hausten wiederkehrende und unerwartete Abenteuer.

Ehrlich gesagt, es gab damals viele Missverständnisse.
Und heute? Et aujourd'hui? Y hoy? And tod@y?

Georg Bühler-García



1. Brief

Ines – oder eine E-Mail mit Fragen, zu deren Beantwortung Scheherazade den Weg weist

Aber wir können in unserer einsamen, mühseligen Arbeit hin zum Sinn
nichts ausschliessen oder verwerfen.

Nadine Gordimer

Die Ausgangssituation

Noch ist die Stille des Morgens unverbraucht. Der Kaffee ist heiss. Er dampft. Sein kräftiges Aroma füllt den Raum mit herbem Geruch. Die Sinne erwachen. Es hat geschneit. Ein Autoscheinwerfer irrlichtert über die Wand. Das gedämpfte Brummen eines Motors gleitet vorbei, nah und fern zugleich. Die Welt scheint in Watte gebettet. Ich starte den Computer und schaue auf die Uhr. In einer halben Stunde fährt der Zug. Das Material ist bereit. Die Unterlagen sind kopiert. Der Kurs zur Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen bezieht sich heute auf das Zusammenspiel von Struktur und Offenheit – am Beispiel von Aufgabenstellungen zum Sachunterricht. Dazu habe ich eine Videosequenz geschnitten. Auf den Austausch mit den Kursteilnehmenden bin ich gespannt. Wer sieht was? Wer deutet wie?

Auf dem Bildschirm erscheint das übliche Fenster, zwei zusätzliche Klicks, dann Benutzername, Kennwort, Kaffeeschluck, kurzes Warten und da sind sie, die fettgeschriebenen, ungeöffneten E-Mails. Ich durchforste Titel und Namen. Da bleibt mein Blick hängen: Eine E-Mail von Ines – «Integrativer Gruss.» Lange ist es her, seit wir uns das letzte Mal über pädagogische Fragen unterhalten haben. Es war ein angeregtes Gespräch. Ines arbeitete damals an einer Einführungsklasse¹. Ich öffne die E-Mail. Ein langer Text kommt mir entgegen. Sie hat ihren Humor behalten, lädt mich ein «in einen Schulgarten, wo die Integration manchmal unglaubliche Blüten treibt». Dann erzählt sie von ihrer Arbeitssituation:

¹ *Einführungsklasse*: Den Kindern dieses Klassentyps stehen für die Erarbeitung der Lehrplaninhalte des 1. Schuljahres zwei Jahre zur Verfügung.

« (...) Der Aufbau der vorbereiteten Umgebung in meinem Klassenzimmer ist inzwischen weit fortgeschritten. Das beflügelt mich. Die Hinführung der Kinder an die Freiarbeit scheint geglückt. Ich habe schlicht begonnen. Am Anfang führte ich nur Dienstag- und Donnerstagmorgen zu Tagesbeginn einen offenen Block von einer halben Stunde durch. Die Kinder konnten frei ein Angebot aus ihren Sprach- oder Mathematikboxen wählen. Um 8.00 Uhr erfolgte dann der gemeinsame Start im Kreis. Mir ermöglichten diese Momente, mit den Kindern den persönlichen Kontakt zu pflegen, Befindlichkeiten wahrzunehmen, allfälligen Schwierigkeiten vorzubeugen, gemeinsam mit ihnen achtsam in den Tag zu starten.

Schon bald kamen von einigen Kindern Anregungen. Sie wollten die Angebote dieser Freiwahl-Phase anreichern und ausbauen. Dies führte im Kreis zu angeregten Gesprächen. Ich war positiv überrascht. Das teilte ich ihnen mit. Themen aus dem Sachunterricht und dem bildnerischen Gestalten kamen dazu. Wir entwickelten Regeln. Gleichzeitig baute ich die vorbereitete Umgebung aus. Ich achtete auf die Vernetzung der Angebote mit den fachspezifisch definierten Kompetenzen. Die Kinder erkannten zudem den Sinn des Lernheftes. Es wurde ihnen zu einem persönlichen Logbuch, in dem sie ihre Lernwege engagiert aufzeichneten oder beschrieben. Welchen Auftrag habe ich bearbeitet? Welche Kompetenz baue ich auf? Was sind meine Erfahrungen? So erweiterte sich das Auftragspektrum in Zusammenarbeit mit den Kindern über ihre Lernboxen hinaus. Schrittweise wurde auch der zeitliche Rahmen umfassender. Im Moment arbeiten wir an vier Tagen je zwei Stunden in der vorbereiteten Umgebung (...).

Meiner Stellenpartnerin, der Schulischen Heilpädagogin und mir geben diese offenen Phasen die Möglichkeit, uns intensiver als letztes Jahr der Lernbegleitung zu widmen. Die Kombination von Offenheit und Struktur beginnt zu wirken. Einige Kinder, die im Kreis kaum ruhig sitzen können, finden in diesen Freiarbeitsblöcken zu erstaunlicher Arbeitsintensität. Sie profitieren von der freien Tätigkeit innerhalb klarer Ordnungen. Den «Arbeitsblätter-Wald» habe ich drastisch reduziert. Ich beobachte viel. (...) Die neuen Erstklässler wurden dieses Jahr erstmals von den älteren eingeführt. Es klappte bereits recht gut. Abläufe und Regeln sind weitgehend ritualisiert und verankert. Durch die vorbereitete Umgebung erfahre ich zusehends mehr Entlastung, vor allem im Bereich der Unterrichtsplanung. Der Aufwand hat sich gelohnt. Nun will ich ein weiteres Projekt in Angriff nehmen. Zusammen mit Ruth, der Schulischen Heilpädagogin, habe ich mir für

dieses Schuljahr die Entwicklung eines einfachen Dokumentationssystems vorgenommen. Es soll uns ermöglichen, die Beobachtungen während der Freiarbeit kategoriengeleitet übersichtlich und ohne grossen Aufwand festzuhalten. Das wird uns noch fordern. (...)

Ich glaube schon, dass ich auf dem Weg zu einem förderlichen Umgang mit Heterogenität bin. Da entstehen auch viele Fragen, die ich gerne mit anderen besprechen möchte. Abgesehen von der Schulischen Heilpädagogin und meiner Stellenpartnerin spüre ich jedoch in unserem Kollegium wenig Interesse, einen solchen Weg gemeinsam zu gehen. Integration und Pädagogik der Vielfalt sind für einige Reizwörter, wobei deren Umsetzung im Zusammenhang mit dem integrativen Auftrag ja eigentlich einer bildungspolitischen Forderung entspricht, oder? Bin ich ehrlich, so setzt mir diese Isolation zu.

Gut, ich könnte mich ganz auf meine Klasse zurückziehen. Ich freue mich tatsächlich jeden Tag an dem, was sich da alles tut. Im Moment befriedigt mich meine Arbeit. Ich habe das Gefühl, dass ich bereits einiges «ernten» kann. Dennoch wird mir immer klarer, dass *das* alleine auf dem Weg zur «Schule für alle» nicht genügt. Ein See ohne Zu- und Abfluss wird mit der Zeit zu abgestandenem Wasser. Die Kinder kommen zu mir und nach drei Jahren ziehen sie weiter. Sie bringen eine Vorgeschichte mit und erleben eine Nachgeschichte. Meine Arbeit ist Teil eines Ganzen. Ohne dies zu beachten, scheint mir schulische Integration unmöglich. (...) Der integrative Weg ist ja nicht spannungsfrei, im Gegenteil, hier wird Pädagogik erst recht spannend, in jeder Hinsicht. An Herausforderungen und schwierigen Situationen mangelt es mir nicht. Aber auf diesem Weg entstehen interessante, pädagogisch entscheidende Fragen. Das bewegt mich. Das gibt mir zu denken und zu handeln. Dafür investiere ich gerne Zeit. Darüber möchte ich mich austauschen.

Was ich brauche, ist nicht misstrauisch-distanzierte Beobachtung von Kolleginnen und Kollegen. Es ist auch mehr als die punktuelle Unterstützung bei einzelnen Projekten oder besonderen Ereignissen, die wir uns gegenseitig zukommen lassen. Ich brauche echten, ehrlichen und auf die nächsten – im besten Fall *gemeinsamen* – Entwicklungsschritte ausgerichteten Dialog. Da öffnet sich für mich ein Spannungsfeld. Ich leide nicht an den Kindern. Meine Frustration bezieht sich auf fatalistisch aufrechterhaltene Grenzen gemeinsamer Unterrichtsgestaltung und auf flügelahme, bürokratische «Innovationen». Können wir der Zunahme administrativer Arbeiten nicht am besten gemeinsam Einhalt gebieten? Warum nur lassen wir uns die Begeisterung rauben?

So erlebe ich an unserer Schule wenig Interesse daran, zum einen in Zyklus-teams die Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen voran zu treiben und zum andern zyklusübergreifend den Umgang mit Vielfalt zu koordinieren. Solches könnte ja – um nur einige Beispiele zu nennen – den Umgang mit Sprachkonzepten, Kompetenzbeschreibungen im Sachunterricht oder mathematischem Basiswissen ebenso betreffen wie die Frage, welche Verantwortlichkeiten an unserer Schule mit den Kindern von Anfang an eingeübt werden oder welche Beurteilungskonzepte und Fehlerkulturen zum Tragen kommen.

Wir haben Kollegiumstage durchgeführt. Wir haben Gastreferentinnen eingeladen. Wir haben Arbeitsgruppen gegründet. Aber wirklich voran geht es meines Erachtens nicht. Vielleicht sehen das andere anders. Jedenfalls werden die schulischen Strukturen kaum angetastet. Im Zusammenhang mit meiner Freiarbeit hätte ich beispielsweise Interesse an einem fließenden Morgenbeginn. Die Kinder könnten zwischen 7.30 Uhr und 8.00 Uhr eintreffen. Bestehende Erfahrungen dazu liessen sich aufgreifen, auf unsere Situation <umschreiben>. Auch die verschiedenen Auffassungen von Lehren und Lernen werden in unserem Kollegium wenig zum Thema gemacht. Dabei verfügen wir gemeinsam über einen gewaltigen Erfahrungsschatz. Noch beruht die Zusammenarbeit oft auf Freiwilligkeit. Sie ist nur mit Einzelnen möglich, die dafür zusätzliche Zeit investieren. In dieser Hinsicht habe ich mit meiner Stellenpartnerin Glück. Das alles müsste nicht so bleiben. Ich bin überzeugt, dass auch das Einfordern von unterstützenden Rahmenbedingungen und Ressourcen gemeinsam besser gelingt. (...)

Soll ich mit einigen Kolleginnen und Kollegen, welchen eine inklusive <Schule für alle> ein Anliegen ist, selber eine Schule gründen? Auch solches habe ich mich gefragt. Das wäre dann eine Privatschule mehr. Eine Privatschule? Ich möchte, dass die Volksschule die <Schule für alle> ist. So wäre das doch gedacht, nehme ich an – Volksschule eben – eine Schule für alle, zu der jedes Kind gehört.

Über meinem Schreibtisch habe ich ein Zitat zur schulischen Integration aufgehängt, das du uns vor einigen Jahren bei einem Kurs vorgelegt hast. Erinnerst du dich? Es ist von *Jantzen* (1994, S. 7): <Natürlich gibt es immer und überall Grenzen. Wir plädieren jedoch dafür, sich an ihnen immer erneut und schmerzhaft in der Praxis den Kopf zu stossen, als sie vorweg resignierend zu setzen.> Ich bin überzeugt, dass bezüglich schulischer Integra-

tion unsere Möglichkeiten weder strukturell noch didaktisch ausgeschöpft sind. Aber manchmal frage ich mich, ob die Gestaltung einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung, die jedem Kind ermöglicht, seinen Entwicklungspotentialen entsprechend zu lernen, eine punktuelle Angelegenheit Einzelner bleibt. Werden wir auf dem Weg der schulischen Integration vorwärts kommen? Lassen wir uns da von einem Traum narren, einer unerreichbaren Utopie? Was meinst du?»

Langsam tauche ich auf aus dem Text. Die Worte klingen nach, nisten sich ein. Innerlich ziehe ich den Hut vor Ines, schliesse die Mailbox, fahre den Computer hinunter, stehe auf, schlüpfe in die Winterjacke, hole die bereitliegende Mappe – sie wiegt schwer – werfe einen letzten Blick in den Raum. Den erkalteten Kaffee lasse ich zurück. Er hat seine Schuldigkeit getan – ein duftender Brückenbauer in den Tag. Dann mache ich mich auf den Weg. Der Atem zeichnet kleine Wolken in die klirrende Kälte. In mir keimt stille Freude auf. Sind nicht die Narren die wahren Realisten? Ich werde Ines am Abend antworten und von Paulo Freire erzählen. Wie sagt er doch: «Keine Realität ist so, weil sie so sein muss. Sie ist so, weil starke Interessen, die die Macht haben, sie so bestimmen. (...) Ohne Traum und Utopie, ohne Aufklärung und Verheissung bleibt nur das technische Training, auf das die Erziehung (dann – Anm. GB) reduziert ist» (Freire, 2007b, S. 104). Mit solchen Gedanken erreiche ich den Bahnhof. Der Zug ist noch nicht abgefahren.



Eine erste Antwort

Liebe Ines, heute Morgen habe ich deine E-Mail gelesen. Schön, von dir zu hören! Deine Kontaktnahme freut mich. Bereits neigt sich der Januar dem Ende entgegen. Du stehst mitten in den Elterngesprächen, nehme ich an. Das ist jeweils eine anspruchsvolle Zeit, eine Zeit auch, um den bisherigen Weg zu überblicken und mit dieser Reflexion auf die zweite Schuljahreshälfte zu schauen. Dazu wünsche ich dir alles Gute!

Seit unserem letzten Gespräch ist tatsächlich einiges geschehen. Wie ich sehe, hast du die damals neu gebildete jahrgangsdurchmischte Regelklasse des 1.–3. Schuljahres übernommen. Nun führst du diese bereits im zweiten Jahr. Damit bist du deiner «Vision» gefolgt – ich erinnere mich, wie du dieses Wort gebraucht hast. «Im Zusammenhang mit der schulischen Integration reizt es mich, als Lehrerin eine möglichst vielfältige Lerngruppe zu übernehmen», hast du mir erklärt. «Ich möchte eine Klasse führen, in der alle Kinder willkommen sind. Was mich wirklich interessiert, ist der Umgang mit Vielfalt. Ich will wissen, was es alles braucht, damit der Unterricht mit einer heterogenen Gruppe gelingt.»

Wie du schreibst, kannst du nun auf deine mehrjährigen Erfahrungen als Schulische Heilpädagogin an einer Einführungsklasse zurückgreifen. In der Tat verfügst du da ja über einen reichen und differenzierten Erfahrungsschatz. Bei meinen Besuchen bei dir im Rahmen der Praxisbegleitung durfte ich dies schon vor Jahren feststellen. Als Ausbilder für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen war mir die Zusammenarbeit mit dir stets ein Vergnügen. Welch eine Vielfalt pädagogischer Situationen haben wir miteinander besprochen! Du hast damals tolle Lernmaterialien für die vorbereitete Umgebung hergestellt oder erworben. Es erstaunt mich nicht, dass dir mehrere davon auf dieser Stufe weiterhin gute Dienste leisten.

Du schilderst, wie dir der Aufbau der vorbereiteten Umgebung und die sorgfältige Hinführung der Kinder in die Freiarbeit gelungen sind. Das freut mich sehr. Dass dies mit grossem Aufwand verbunden ist, weiss ich aus eigener Erfahrung. Dennoch verweist du darauf, dass du bereits «ernten» kannst. «Der Aufwand hat sich gelohnt», sagst du. Der Weg zu offenen Lehr-Lernformen ermöglicht euch inzwischen eine flexible, effiziente und eingespielte Kooperation. Zum Team zählst du die Schulische Heilpädagogin, die bei euch als IF-Lehrerin arbeitet, deine Stellenpartnerin, die Logopädin, den Psychomotoriktherapeuten, den Hauswart und jene Eltern, die sich freiwillig einschreiben, um mit den Kindern zu lesen.

Dein Ziel für dieses Schuljahr, zusammen mit deiner Kollegin ein Dokumentationssystem aufzubauen, wird meines Erachtens allen zu Gute kommen. Die Beobachtungen können so systematischer festgehalten werden und beginnen «zu sprechen», d. h., Entwicklungsverläufe, Zusammenhänge und Muster werden klarer sichtbar. In der Zusammenarbeit und auch bei den Elterngesprächen könnt ihr euch darauf beziehen. Schliesslich lassen sich durch sinnvolle Beobachtungskategorien auch die positiven Ausnahmen,

bspw. im Verhalten eines Kindes, besser entdecken. An diese gilt es anzuknüpfen.

Offenbar spielt dir der eingeschlagene Weg jeweils klare Hinweise zu, wie du die Unterrichtsentwicklung vorantreiben kannst. Wie du diese Hinweise aufnimmst, beeindruckt mich. «Was mich wirklich interessiert», hast du mehrmals betont, «ist die Frage, wie ich den Unterricht weiterentwickeln kann. Mir ist es wichtig, kreativ zu sein. Ich möchte neue Formen erproben. Ich versuche, mich dabei von den Kindern führen zu lassen, gerade auch von sogenannten schwierigen Kindern und herausfordernden Gruppenkonstellationen». Du erzählst, wie du über verschiedene theoretische Zugänge Anknüpfungspunkte zur Unterstützung der Lernprozesse findest, wie bei Einzelnen «die Beziehung zu spielen beginnt», wie die Kindergruppe als Ganzes «reifer geworden ist» und das Zusammenspiel von Struktur und Offenheit in der vorbereiteten Umgebung den unruhigen und lernschwachen Kindern entgegenkommt. Aus all diesen Schilderungen spüre ich, dass dir der schulische Alltag Freude bereitet.

Gleichzeitig ist da noch die andere Erzählung in deiner E-Mail. Ich vermute, wo viel Licht ist, erscheinen auch die Schatten klarer. Zudem wächst offenbar deine Unruhe, je mehr du in deinem Unterricht erlebst, dass ein spannender Umgang mit Vielfalt möglich ist. Du erwähnst die Grenzen, die du erlebst und stellst Fragen.

Damit forderst du mich heraus. Ich will, ich *muss* dir antworten. «Als Paulo Freire in Hamburg in der Universität über sein Konzept der Befreiungspädagogik sprach, fragte ihn eine Teilnehmerin: Können Sie Ihre Botschaft in einem Satz zusammenfassen? Er antwortete: Hören Sie nie auf Fragen zu stellen» (Manske, 2008, S. 22). Mit deinen Fragen bewegst du dich in dieser dialogischen Tradition Freires. Beides nehme ich mit Freude auf – deine Fragen und die dialogische Perspektive – eine Auseinandersetzung damit lasse ich mir nicht entgehen.

Einzig – wie soll das gehen? Deine ausführliche E-Mail und deine Fragen verdienen mehr als eine einzelne Antwort. Ich möchte mich mit ein paar Hinweisen nicht zufrieden geben – von Ratschlägen ganz zu schweigen. Soll ich auf einschlägige Literatur zur schulischen Integration und zu aktuellen Inklusionsprojekten hinweisen? Auf Modelle, Artikel und Bücher zu Schulentwicklung, Teamteaching, Unterrichtsforschung? Was in diesen Fachgebieten an Wissen und Erfahrungen zusammengetragen wurde, ist eindrücklich und überwältigend zugleich, im wahrsten Sinne des Wortes. Zum schulischen Umgang mit Vielfalt liegen dem Thema entsprechend vielfältige Er-

kenntnisse vor. Sie sind sowohl praktisch-unterrichtsbezogenen Erfahrungen wie auch theoretischen Annäherungen entsprungen. Mit deinen Fragen bist du also nicht alleine. Das kannst du auch bei Schulbesuchen und Begegnungen mit anderen Kollegien feststellen.

Scheherazades Vorgehen

Nun, vielleicht komme ich ein anderes Mal auf diesen pädagogischen Fundus zurück. Er bietet mir persönlich anregungsreiche, professionelle Bezugspunkte. Diesmal jedoch gehe ich einen anderen Weg.

Kennst du die Geschichte von Scheherazade, die in 1001 Nacht um ihr Leben erzählt? Durch die Untreue seiner Gattin tief gekränkt, lässt König Schahriyar diese töten. Um seine Rache zu stillen, weist er seinen Wesir an, ihm jede Nacht eine Jungfrau zu bringen. Am folgenden Morgen überführt er diese ebenfalls dem Tod. Scheherazade, der Tochter des Wesirs, gelingt es schliesslich, diese wahnhafte Trance zu durchbrechen. Sie lässt sich zum König bringen, erzählt ihm jede Nacht eine Geschichte und endet im Morgenrauen an einer spannenden Stelle. Dadurch entzieht sie sich der Hinrichtung. Die Neugier des Königs über den Fortgang der Erzählungen überwiegt seine brennende Kränkung. Am Schluss obsiegt die Liebe. Scheherazade bleibt bei ihm als seine Gattin.



Für die Beantwortung deiner Fragen, liebe Ines, lasse ich mich von dieser Geschichte inspirieren. Zwar geht es bei unserem Thema nicht um Leben und Tod. Was ich jedoch aus deiner E-Mail und all den Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern heraushöre, ist, dass die schulische Integration auf «Messers Schneide» steht. Da hat sich ein Schulsystem zum König gemacht, das Gefahr läuft, engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die ihm mit unkonventionellen Ideen untreu werden, jeden (Schul-)Morgen zu opfern. Es ist ein selektiver König. Auch mit den Gaben und Talenten von Kindern und Jugendlichen, die nicht zu seinen Strukturen passen, geht er hart ins Gericht.

Können Erzählungen auch in unserem Fall etwas bewirken? Lässt sich von der Vision einer «Schule für alle» so erzählen, dass der alte König – dieses rigide System – ihre Hinrichtung aufschiebt? Lässt sich dazu beitragen, dass wir den nächsten Schritt in diese Richtung unruhig erwarten? Gelingt es vielleicht sogar, dass sich das alte System in jene Kinder und Erwachsenen verliebt, die für die Vision einer inklusiven Schule einstehen? Bereits mit einem verliebten König liesse sich gut leben. Es muss nicht gleich eine Heirat sein.

Ich werde dir daher, liebe Ines, als Antwort auf deine Fragen, in den kommenden dreizehn Tagen jeden Abend einen Text schreiben. Stets geht es – mal in einem engeren, mal in einem weiteren Sinn – um den schulischen Umgang mit Vielfalt. Unzählige haben zu diesem Thema vor mir geschrieben, andere werden nach mir schreiben. Braucht es 1001 Geschichten, um der inklusiven Schule den Weg zu bahnen? Meine Briefe an dich verstehe ich als Beiträge in diesem Reigen der Geschichten. Um dir die Orientierung zu erleichtern, werde ich sie mit Zwischentiteln versehen. Wie du siehst, handhabe ich dies bereits heute so.

Jeder Brief beginnt mit einer Erzählung. Anschliessend teile ich mit dir einige Gedanken zur jeweils geschilderten Situation. Dabei verweise ich auf Bezugspunkte und Prozesse, die mir persönlich bei der Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen wichtig geworden sind. Mir persönlich – damit sind wir bei einem entscheidenden Punkt.

Auf deine Fragen antworte ich dir mit einer subjektiven Auswahl von Situationen. Dadurch mache ich etwas zur Figur. Es sind Situationen, die mir etwas sagen. Was sie dir bedeuten, weiss ich nicht. Einzelsituationen sind nicht da, um generalisiert zu werden. Zu jeder Erfahrung gibt es eine Gegen-Erfahrung. Durch Mehrperspektivität entstehen jedoch jene Spannungen, Widersprüche und Reibungsflächen, die zum Ausgangspunkt für einen echten Dialog werden können. Was ich dir daher mit meinen Briefen anbiete, ist der Dialog. Briefe sind manchmal assoziativ, sprunghaft, manchmal dicht. Sie folgen einer eigenen Logik, oft auch dem Spiralprinzip. Das ist auch hier der Fall. Einzelne Denk-Figuren werden dir mehrmals begegnen. Sie erscheinen jedoch jedes Mal eingebettet in eine andere Situationsanalyse.

Auf diese Weise denke ich mit diesen Briefen aus meiner Perspektive über das Lernen und Lehren nach. Schreibend versuche ich die subjektive Aneignung einer widersprüchlichen Wirklichkeit. Wo befinden wir uns auf

dem Weg zur Inklusion? Welche Fragen begegnen uns? Auch wenn ich Bezug nehme zu theoretischem Wissen, zu Modellen, Analysen, empirischen Untersuchungen – immer bleiben meine Ausführungen subjektiv. Bereits durch meine Art und Weise der Vernetzung und Gewichtung werden die Inhalte gebrochen, verarbeitet und eingefärbt. Ich hoffe, du kannst einige dieser Gedanken weiterführen und vermagst ihnen deine eigene Farbe zu geben. Mein Anliegen ist es, Scheherazades List folgend, die Briefe so abzuschliessen, dass dir die Neugierde erhalten bleibt. Geschichten mit abschliessenden Antworten interessieren mich nicht. Sie könnten den «alten König» dazu verleiten, der inklusiven Schule die Existenzberechtigung abzusprechen, anstatt ihr als seiner Geliebten die Kammer zu öffnen.

Sich entscheiden

Liebe Ines, damit sind meine Absicht und mein Vorgehen skizziert. Wir werden sehen, wohin uns das führt. Einige Schritte auf diesem Pfad möchte ich heute bereits gehen. Nochmals kehre ich daher zu deinen Fragen zurück, um von hier aus mit einer kleinen Geschichte auf einen ersten, entscheidenden Aspekt integrativen Unterrichts aufmerksam zu machen.

«Lassen wir uns da von einem Traum narren, einer unerreichbaren Utopie?» So fragst du mich in Hinblick auf die Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen. Ich verstehe dein Fragen in einem umfassenden Sinn. Eine Lehr-Lern-Umgebung beginnt meines Erachtens spätestens dann, wenn ein Kind den Schulhof betritt. Sie nimmt das Kind auf, wenn es die Schwelle der Schulhaustür überschreitet. Sie wirkt auf Lehrende und Lernende ein, durch immateriell-atmosphärische wie auch durch materiell-physische Präsenz. Fühlen sich alle willkommen? Gehört jedes Kind dazu? Mit dieser Utopie befassen sich meine Briefe.

«Werden wir auf dem Weg der schulischen Integration vorwärts kommen?», fragst du weiter. Ich weiss es nicht. Was ich weiss, ist, dass sich auf diesem Weg die Schule humanisiert. Integration fordert heraus zu einer persönlichen Ent-Scheidung. Welcher pädagogischen Vision schenke ich meine Zeit (vgl. *Freire*, 2007b, S. 93)? Umfasst diese Vision eine enge oder eine weite Gemeinschaft von Kindern? Überträgt sie jedem Kind eine ihm angemessene Verantwortung? Wofür stehe ich im schulischen Alltag ein? Worauf richte ich mich aus? Welchem «König» diene ich? Da gibt es kein neutrales Abseitsstehen (vgl. *Freire*, 2008, S. 72).

Du hast dich entschieden, liebe Ines. Mit deiner Klasse hast du dich auf einen integrativen Weg gemacht. Welche Auswirkungen werden sich daraus ergeben? Welche bildungspolitischen und institutionellen Rücken- oder Gegenwinde erwarten dich? Sollte es je möglich gewesen sein, die Zukunft voraus zu sagen – heute scheint dies unwahrscheinlicher denn je. Nach *Bodei* (2011, S. 12) führt das Pendeln «zwischen zentripetalen Prozessen der Globalisierung und zentrifugalen Prozessen der Isolation, das Schwanken zwischen Integration und Fragmentierung, das unsere historische Gegenwart kennzeichnet» zu einer Unmöglichkeit glaubwürdiger Prognosen von Entwicklungen. Die Rationalität selbst ist durchdrungen von Irrationalität. Wir sehen die Oberfläche. Welche Kraftfelder bauen sich darunter auf? Welche Strömungen fließen in der Tiefe? Wie und wann geschieht Auf-Bruch und Um-Bruch? Wo zeichnet sich ein Winter, wo ein (pädagogischer) Frühling ab? Diese Fragen müssen wohl letztlich in der Schwebelage bleiben.

Sind daher die Stunden im Dienste der Verwirklichung eines Weges nicht entscheidender als das Ankommen am Ziel innerhalb einer bestimmten Zeit? Vielleicht ermöglicht solche Erkenntnis engagierte Gelassenheit. Was zählt, ist das Eintreten in den Dialog mit der alltäglichen Situation, das Hören ihrer Anrede und die gelebte Antwort darauf, «in all ihrer Unzulänglichkeit» (*Buber*, 1986, S. 29) – auf der Grundlage einer persönlichen Entscheidung.



Das allerdings ist mir wichtig, liebe Ines. Nicht nur Lehrerinnen und Lehrer werden durch integrative Prozesse zu Entscheidungen herausgefordert. Beim Thema «Entscheidung und Entscheidungsmöglichkeiten» wird auch eine integrative Lehr-Lern-Umgebung Schwerpunkte setzen müssen. Wie gestaltet sie Situationen, die Kinder auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus herausfordern, Entscheidungen zu treffen (vgl. *Freire*, 1977, S. 25f.)? Gesteht sie Kindern echte Entscheidungsmöglichkeiten zu?

Zum einen erwächst aus der Möglichkeit, Entscheide zu fällen, das Erleben von Selbstwirksamkeit. Solches Erleben scheint eng verbunden mit dem Erleben von Kompetenz (vgl. *Krapp*, 2005, S. 634ff.). Kompetenzerfah-

rungen wiederum ermutigen zu Autonomie und Selbständigkeit. Sie stärken das Vertrauen in die eigenen Lern- und Handlungsmöglichkeiten.

Zum andern ist der Mensch durch seinen freien Willen ein ethisches Wesen (vgl. *Freire*, 2008, S. 48f.). Er kann sich für oder gegen einen Weg und die damit verbundenen Handlungen *ent-scheiden*. Der Weg zu ethischem Handeln führt daher nicht über die Unterdrückung des freien Willens, sondern durch seine Ein- und Ausübung. Kinder und Jugendliche brauchen echte Übungsfelder des Entscheidens. «Im Entscheidungsprozess lerne ich, Entscheidungen zu treffen. Ich kann nicht lernen, ich selbst zu sein, wenn ich nicht selbst entscheide» (ebd., S. 98). Wer lernt, sich zu entscheiden, übt sich gleichzeitig in Verantwortungsübernahme. Das lässt sich mit einer Schulklasse pflegen. Die Einübung von Verantwortlichkeit reicht vom selbstverantworteten Entscheid für einen aufgabenbezogenen Lösungsweg bis hin zu Entscheidungen, die den Umgang mit Klassenregeln, das soziale Leben an einer Schule oder das Zusammenspiel von schulischem und ausserschulischem Alltag betreffen. Viele Situationen erzählen davon, eine pflücke ich heute zum Schluss heraus.

Arlette, einer Schulischen Heilpädagogin, fällt eines Morgens auf, dass der Schüler Dario sich kaum konzentrieren kann. Er wirkt abwesend und fahrig zugleich. Etwas ist anders als sonst. Sie fragt nach und bekommt keine Antwort – zuerst. Sie beobachtet ihn, sammelt Eindrücke. Sie konfrontiert ihn schliesslich mit ihren Beobachtungen. Sie wartet, bleibt innerlich in Kontakt zu ihm. Sie gibt ihm Raum – für eine Entscheidung.

Dann rückt Dario damit heraus. Gestern hat er seinen Velohelm verloren. Die Mutter habe gesagt, er dürfe nicht mehr Velo fahren. «Bis du den Helm gefunden hast – oder ihn selbst bezahlst.» – «Der Helm kostet 120 Franken», sagt Dario. Er geht in die 1. Klasse. Natürlich sieht er schwarz. Diese Situation ist für ihn übermächtig. Kein Ausweg zeigt sich mehr.

Arlette setzt sich mit ihm zusammen. Sie bringt die Statik des Problems ins Fliessen. Im Gespräch zeigen sich verschiedene Handlungsmöglichkeiten, die Dario die Chance eröffnen, sich zu entscheiden. Er ist gefordert. Was ist zu tun?

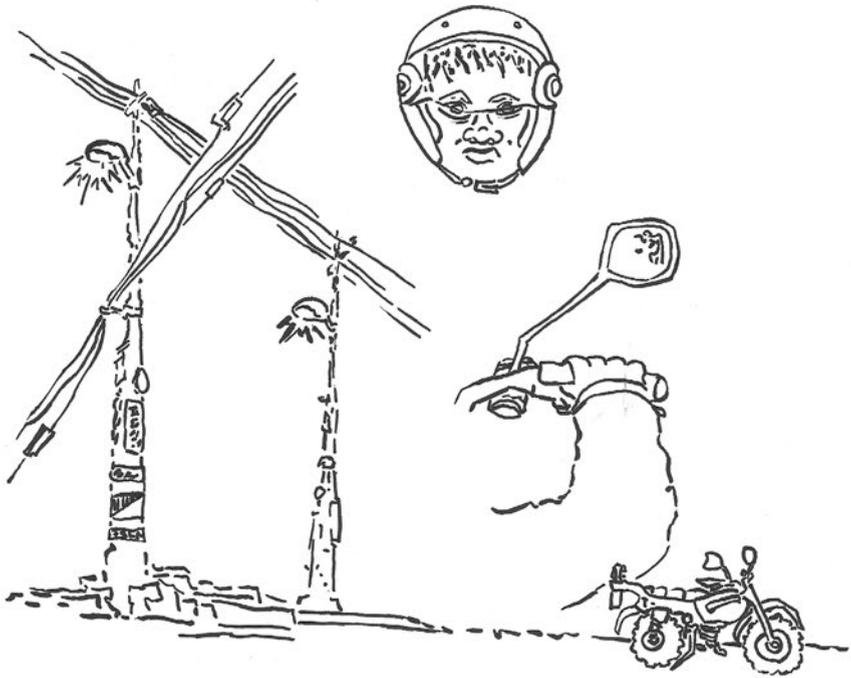
Schliesslich entscheidet er sich dafür, zusammen mit Arlette auf dem Computer einen Aufruf zu verfassen. Was muss auf dem Zettel stehen? Wiederum wird es notwendig, Entscheidungen zu treffen. Die Kopien hängt er am Nachmittag an mehreren Orten im Dorf auf. Wo? Das zwingt zu weiteren Entscheidungen. Er wird zum Handelnden. Anderntags bekommt Dario einen Anruf. Ob das sein Helm sei? Er findet ihn – und ist wieder ein ande-

res Kind. Sich entscheiden können, bedeutet handlungsfähig zu bleiben, angesichts einer belastenden Realität. Gilt das nicht auch für Erwachsene?

Mit diesen Gedanken kehre ich zurück zu deiner Situation. Du siehst dich mit unbefriedigenden Aspekten der schulischen Integration konfrontiert. Noch fühlst du dich im Kollegium ziemlich isoliert. Gleichzeitig erzählst du von Entwicklungen, die dich «beflügeln». Hat dies damit zu tun, dass du Entscheidungen fällst, dass du dich weigerst, zum Spielball zu werden? Bleibt gesund, wer entscheidet? Auch Scheherazade hat eine Entscheidung gefällt. Damit ist ein Risiko verbunden. Aber es gibt ihrem Tun und Lassen eine Richtung. Mit ihrem Entscheid fordert sie gleichzeitig den König zu einer Entscheidung heraus – und durchbricht seinen gewohnten Umgang mit der Situation.

Genau davon, vom Riss im Gewohnten, erzähle ich dir morgen...





2. Brief

Blanca – oder vom Mut, das eigene Lehr-Lern-Verständnis aufs Spiel zu setzen

Es war eine sehr lange Zeit, in der Ta'arua in seiner Schale blieb. Sie war rund wie ein Ei und bewegte sich in Umdrehungen durch den fortwährend dunklen Weltraum. (...) Ta'arua sass in seiner Schale auf engstem Raum eingesperrt, und schliesslich klopfte er daran, sie bekam einen Riss und brach auf.

Schöpfungsmythos der Polynesier auf Tahiti

Die Erzählung der zweiten Situation

Noch sehe ich Blanca vor mir. Sie hat sich bereits verabschiedet. Da kehrt sie zurück, unruhig und entschlossen zugleich. Diese kurze Begegnung, fünf Minuten vielleicht, eingetaucht in die anbrechende Nacht, hat heute etwas Zeitloses für mich. Beginnen wir also mit einer Rückblende, um diesen Moment im Kontext jenes Abends einzuordnen.

Am Nachmittag hat die Eröffnungsfeier zum Postgrado-Kurs «*Prävention von und Umgang mit Naturkatastrophen*» stattgefunden. Auf Einladung wirke ich an dieser Kooperation zwischen der Universidad del Norte (Nicaragua) und Cosude (Schweiz) mit. Meine Aufgabe ist die Planung und die Durchführung eines viertägigen Moduls. Ziel ist es, die Dozierenden der Universität, die sich fakultätsübergreifend für dieses Projekt gemeldet haben, didaktisch auf ihre Aufgabe in den Dörfern vorzubereiten. Sie sollen dort nicht nur fachlich, sondern auch erwachsenenbildnerisch eine fundierte Arbeit leisten. «Die Dozierenden sind gewohnt, Vorträge zu halten», sagen mir die Programmverantwortlichen. «Das traditionelle Modell ist der Monolog. Wir möchten, dass du Formen der Erwachsenenbildung aufzeigst, die nachhaltiger sind. Die Leute in den Dörfern sollen die Inhalte der Kurse so verstehen, dass sie im Alltag im Falle von Naturkatastrophen wirklich danach handeln können. Das geht aber nicht, wenn in den Vorbereitungskursen nur zu ihnen, aber nicht *mit* ihnen gesprochen wird.» Dass in einem Entwicklungsprojekt die didaktische Frage ein eigenständiges Gewicht erhalten soll, überzeugt und begeistert mich.

So kommt es, dass ich mich einige Wochen später, zusammen mit Ali, einem deutschen Fachmann für Katastrophenfragen und Marisa, einer nicaraguanischen Programm-Mitarbeiterin von Cosude, zur Eröffnungsfeier des Kurses einfinde. Gleich anschliessend soll der Ausbildungsgang mit dem viertägigen Didaktik-Modul starten.

Die Eröffnungsfeier des «Postgrado» beginnt mit einführenden Worten der Verantwortlichen von Universität und Cosude. Erleichterung und Anspannung mischen sich. Das Projekt kann beginnen! Wird die Kooperation gelingen, wird sie nachhaltig sein? Zwischen den Ansprachen tanzt die «Grupo folklórico» der Universität. Farbige Gewänder, Marimbaklänge, anmutige Bewegungen und Applaus füllen den Raum, scheuchen die letzten Bedenken wie Fliegen aus den offenen Fenstern. An der Wand hängt ein farbiges Tuch. In grossen Lettern aus Silberpapier ist darauf der Projekttitle zu lesen. Die Videokameras der lokalen Presse zoomen auf den Ehrentisch. Ein ratternder Ventilator bläst die ersten Papierbuchstaben von der Wand. Sie flattern Schmetterlingen gleich durch den Raum. Wir lachen. Es passt zum bewegenden Moment. Ich gehe meine Notizen durch.

Noch vor meinem Einsatz gibt Ali einen allgemeinen Einblick in die verschiedenen Phasen einer Risikoanalyse und -bewältigung. Dabei kommt es zu einem Zwischenfall. Ali hat die Schemata und Bilder zu seinem Vortrag auf Folien gebrannt, in der Annahme, dass die «Universidad del Norte de Nicaragua» ungefähr auf dem technischen Stand der Hellraumprojektoren sei. Der technische Leiter der Universität hat seinerseits für Ali einen Laptop mit Beamer der neuesten Generation bereitgestellt, in der Annahme, dass dies ungefähr dem technischen Stand von Cosude entspreche. Ein zweiter Tanz beginnt – die hektische Suche nach einem Hellraumprojektor. Man wird fündig. Es kann weiter gehen.

Das Technische der Zusammenarbeit scheint nicht das Problem zu sein. Computer, Beamer, Projektoren, Maschinen aller Art ... das wird finanziert, verkauft und geliefert – ein gutes Geschäft, auch für den Norden. Wie aber steht es mit dem gegenseitigen Verstehen und Abstimmen von Vorannahmen und Wahrnehmungsgewohnheiten? Welche Bilder im Kopf prägen den Umgang miteinander? Wo liegen die echten Herausforderungen der Kooperation? Solche Fragen der Zusammenarbeit stellen sich wohl überall, wenn Menschen aufgefordert sind, gemeinsam etwas zu entwickeln – gerade auch im Bildungsbereich.

Schliesslich, am späten Nachmittag, starten wir mit dem didaktischen Modul. Wir arbeiten bis in den Abend hinein. Niemand will nach Hause. Längst

liegt das offiziell festgelegte Kursende dieses Tages hinter uns. Die Wortmeldungen folgen nahtlos aufeinander. Die Sprechenden stehen jeweils auf, richten sich an alle. Selten ist mir eine derart begeisterte Lerngruppe begegnet. Sie charakterisiert sich durch Vielfalt: Agronomen, Psychologen, Geflügelzuchtexperten, Pädagogen, Ingenieure, Theologen ... und alles angehende Experten für den Umgang mit Katastrophenrisiken. Was uns eint, ist die Frage: Wie kann es gelingen, Fachwissen in den Dörfern so zugänglich zu machen, dass die Lernenden ein in ihrem Alltag verwurzeltes Verständnis aufbauen können? Es geht um allgemein-didaktische Fragen, anwendbar auf inhaltlich unterschiedlichen Wissenstransfer. Die Themen kreisen um die Bedeutung des Vorwissens im Lernprozess, um den Einbezug der Ressourcen einer Lerngruppe, um Analyse und Strukturierung von Lerninhalten, um die Erweiterung des erwachsenenbildnerischen Methodenrepertoires usw. Während vier Tagen benutzen wir keine technischen Apparate. Neu und aufregend ist für die meisten die Gestaltung eines «Advance organizers», die Bedeutung gedanklicher Landkarten, die Methodenvielfalt zur kollektiven Wissenskonstruktion und das Führen eines persönlichen Lernjournals. Sie sind eine Lernkultur gewohnt, die das Wissen durch Abschreiben und Reproduzieren «einflischt» und haben als Lehrende gelernt, dieses Modell weiter zu geben. Besonders klar wird mir dies in jener Begegnung mit der Dozentin Blanca Rosa Molina.

Gegen 21 Uhr führe ich den pulsierenden Dialog einem vorläufigen Ende entgegen. Die Kursteilnehmenden verabschieden sich. Einige stehen noch einen Moment in kleinen Gruppen zusammen, in den Räumen der Universität oder draussen auf der kopfsteingepflasterten Strasse, andere verlieren sich irgendwo im Dunkel der Nacht. Das Licht der vereinzelt Strassenlaternen erreicht den Boden nicht. Es taucht die gedungenen Häuserfassaden auf der gegenüberliegenden Strassenseite silhouettenhaft in fahles Schweigen.

Auch Blanca verabschiedet sich. Sie geht nach draussen, um ihr Motorrad zu starten. Der Motor hustet. Er springt nicht an. Über Estelí hängt sichelförmig der Mond. Blanca bleibt unschlüssig stehen. Etwas scheint sie zu beschäftigen. Dann kommt sie zurück. Mit dem schwarzen Helm auf dem Kopf sieht sie aus wie eine gestandene Guerillakämpferin. Ihre Stimme hat etwas staccatohaftes. «Meine Lehrmeinung ist ins Wanken geraten», sagte sie. «Ausgebildet in Kuba, habe ich gelernt, dass man keine Zeit verlieren darf. Man fragt ab, man lässt lernen. Memorisation ist wichtig. Möglichst alles sollte messbar sein. Nun habe ich erlebt, wie wir hier in der Gruppe arbeiten. Du fragst nicht ab und dennoch habe ich das Gefühl, viel zu lernen.

Ich bin unsicher. Die Studenten sagen mir, ich sei viel zu fordernd. Darf ich nicht fordern? Was meinst du? Wir müssen doch fordern?!»

Ich nehme den Ball auf: «Es scheint, dass der Kurs dich herausfordert? Welcher Art ist diese *Forderung*? Was heisst *fordern*? Wie erlebst *du* das?» Nochmals kommen wir ins Gespräch. Ich habe keine fertigen Antworten, aber das Thema fordert uns. Ist das die Antwort?

Die Irritation zur Sprache bringen

Noch nach Jahren bewegt mich diese Begegnung. Warum? Was geschah in diesem Moment? In der Erinnerung hat die Szene symbolische Kraft entfaltet. «Nur in dem Masse, als etwas Gleichnis ist, ist es wirklich» (*Kükelhaus*, 1986, S. 111). Ich sehe, wie Blanca sich verabschiedet, den Helm überstülpt, sich auf ihr Motorrad schwingt. Schon hat sie den Ereignissen den Rücken gekehrt. Da versagt das «alte Fahrzeug». Sie versucht es anzukicken, einige Male. Nichts geht mehr. Dann lässt sie das Motorrad stehen, kehrt zurück. Den Helm behält sie auf. Was sie sagen will, ist ein Wagnis, nicht mir, sondern ihr selbst, ihrem beruflichen Selbstverständnis gegenüber. An der Nahtstelle zwischen Tag und Nacht werden die Bewusstseinschichten durchlässiger. Das verborgene Fragen wird drängender, tritt an die Oberfläche.

In kurzen Sätzen bringt sie das auf den Punkt, was eine Berufsidentität tiefgreifend durchdringt: ihre Lehrmeinung. Das eigene Lehr-Lern-Verständnis steht auf dem Spiel. Sie weiss, das hat mit pädagogisch grundlegenden Dimensionen zu tun: mit dem Umgang mit der Zeit, mit dem Vertrauen in die Ressourcen einer Lerngruppe und mit der Leistungsfrage: «Wir müssen doch fordern?!» All das spricht sie an. Sie spürt: Ihre gewohnte Deutung des Zusammenspiels dieser Dimensionen gerät ins Wanken. Wie sollte ich ihr antworten?



Wie sie, beziehe ich mich auf mein eigenes Lehr-Lern-Verständnis. Das kann ich explizieren. Es gibt nichts auswendig zu lernen. Mein Anliegen ist, dass wir uns inwendig mit den erwachsenenbildnerischen Methoden und den dar-

aus resultierenden Fragen befassen. Sicher, es gibt Anhaltspunkte, es gibt handlungsleitende Erkenntnisse. Diese aber gilt es situativ sinnvoll ins Spiel zu bringen. Es braucht den Dialog, damit die Kursinhalte transferierbar werden. Es braucht ein kritisches Bedenken von Eigenerfahrungen, von gemeinsamem Wissen sowie aktueller theoretischer und empirischer Erkenntnisse. Im Sinne *Freires* (2008, S. 33) möchte ich der Versuchung widerstehen, leichte und scheinbar zeitsparende Hauptstrassen zu befahren. Bildung auf eine reine technische Vermittlung von Wissensbeständen zu reduzieren, käme einer Demütigung der schöpferischen Kräfte der Lernenden und Lehrenden gleich.

Blanca lässt sich durch das Geschehen in dieser Gruppe herausfordern. Der Dialog wirkt. Sie lässt die Irritation zu. Mehr noch, sie spricht sie aus. «Ich bin unsicher.» Die Authentizität dieses Satzes ist mir noch heute gegenwärtig. Damals vermochte ich es nicht in Worte zu fassen, fühlte aber: Hier beginnt ein Mensch, sich auf einen Weg mit ungewissem Ausgang einzulassen. Blanca lässt sich von der eigenen Hilflosigkeit berühren und «steht zu ihr». Dies wiederum berührt mich. In diesem Augenblick wird sie zu meiner Lehrerin. Wie kann ich sie verstehen?

Im Bezug zu Freire vermag ich diese Situation etwas zu erhellen. Freire beschreibt, wie Menschen im Prozess der *conscientização* (Bewusstwerdung) zu entdecken beginnen, dass sie ihren «Ausgangspunkt revidieren» (*Freire*, 1987, S. 86) müssen. In der kritischen Auseinandersetzung mit konkreten Situationen können bisherige Deutungs- und Handlungsmuster im Dialog einer Analyse zugänglich werden. Das Starre kommt ins Fliessen. Zum einen versteht Freire diesen Prozess als befreiende Weiterentwicklung hin zu einem erweiterten Situationsbewusstsein. Zum andern verweist er darauf, wie die sich anbahnenden Erkenntnisse oft widersprüchlich und schmerzhaft erlebt werden. Es kann sein, «dass die Teilnehmenden beim Versuch, einer konkreten Situation als Problem zu begegnen, zu realisieren beginnen, dass sie bei einer Vertiefung ihrer Situationsanalyse entweder ihre Mythen ablegen oder sie bestätigen müssen. Sie abzulegen und zu verurteilen, wäre in diesem Augenblick ein Akt der Selbstzerstörung. Andererseits käme die Bestätigung dieser Mythen einer Selbstoffenbarung gleich» (*Freire*, 1987, S. 133). Das ist eine unerträgliche Situation. Wie Freire aufzeigt, gibt es aus diesem Dilemma verschiedene Schleichwege. Weiterbildungstätigkeit kann grundsätzlich gemieden werden oder die Angst vor Erkenntnis lässt sich durch Ausflüchte rationalisieren, manchmal auch auf Kolleginnen, Kollegen und Kursleitende projizieren.

In Beziehung treten

Blanca geht an diesem Abend einen anderen Weg, einen dialogischen. Sie tritt in Beziehung zur eigenen Irritation. Damit schafft sie einen inneren Beziehungsraum. Dialogisch leben bedeutet, zu dem, was uns in Innen- und Aussenwelt begegnet und widerfährt, in Beziehung zu treten – zuerst wahrnehmend, beobachtend, sachlich-neutral, mit «epistemologischer Neugier» (Freire, 2008, S. 26). Dadurch entstehen innerer und äusserer Raum. In diesem Raum gewinnen Gefühle und Gedanken an Kraft und Gestalt, werden intensiver, drängender, bewegender. Gelingt es, dieses Aufkeimende im Beziehungsraum aktiv in der Schwebelage zu halten (vgl. Bohm, 2008)? Gelingt das Zusammenspiel von Distanzierung und Beziehungsaufnahme (vgl. Buber, 1978)? Gelingt es, den Zwischenraum auszuhalten, nicht einbrechen zu lassen, sich dem zuzuwenden, was sich darin zu zeigen beginnt? Dies ist der «springende Punkt», an dem sich alles – auch ein «eingefleischtes» Lehr-Lern-Verständnis – ändern kann: Im Umgang mit dem Zwischenraum unterscheidet sich die dialogische Haltung radikal von der monologischen.

Indem sich Blanca dem inneren «Wider-Spruch» zuwendet und zurück spricht, entsteht ein innerer, wenn vielleicht auch wortloser Dialog, aber – und das ist das Entscheidende – sie lässt sich von ihrer Hilflosigkeit ansprechen. Dem inneren Dialog folgt ein äusserer. Dabei geht es inhaltlich um den Begriff des Forderns und der schulischen Leistung. Dahinter aber steht eine zweite, brennende Frage: «War denn all das Bisherige falsch? War mein bisheriges Engagement umsonst?» Diese Fragen machen Angst. Sie reichen bis an die Wurzeln unseres Denkens, Handelns und Fühlens, weil sie die Sinnfrage berühren.

Wie begleite ich als «Lehrer» diesen Moment? Welchen An-Spruch stellt diese existentielle Situation an mich? «Der Kurs soll konstruktivistisch sein», hatten die Verantwortlichen der Universität bei einem ersten Vorbereitungsgespräch angemahnt. «Kannst du in diesem Sinn etwas machen?» Bei Blanca hat die De-Konstruktion eingesetzt. Beziehe ich mich auf Freire, ist nun meine «impulsgebende Präsenz» (Freire, 2007a, S. 39) gefragt. Aus dialogischer Perspektive kann in diesem Moment das Erleben der De-konstruktion selbst zum Thema werden. «Der problemorientierte Dialog hängt nicht vom Inhalt ab, der als Problem (im Sinne einer Herausforderung, Anm. GB) dargestellt wird. Alles kann als Problem formuliert werden» (Freire, 2007a, S. 63). Ich entscheide mich, nach der gemeinsamen Einführung am nächsten Morgen mit einer Strukturlegetechnik in den Kurstag einzusteigen. Wichtige Aspekte des Abends können so von den Teilnehmenden subjektiv noch-

mals ins Spiel gebracht werden. Blanca nutzt den Spiel-Raum. Sie unterbreitet der Gruppe ihr Dilemma und stösst auf offene Ohren. Der Dialog nimmt uns erneut bei der Hand.

Der Prozess der «conscientização»

Liebe Ines, in unseren Gesprächen zu den real existierenden, den Zielen eines integrativen Unterrichts oft diametral entgegen gesetzten Umsetzungen schulischer Integration, haben wir oft über die Bedeutung personaler Entwicklungsprozesse gesprochen. Die Theorie integrativer Prozesse (vgl. *Reiser*, 1991; *Hinz*, 1993, 1998, 2004; *Prengel*, 2005) legt nahe, den Weg zu einer «Schule für alle» auch als personalen Entwicklungsprozess zu verstehen.

Ohne die Bereitschaft, sich wie Blanca auf Irritationen einzulassen, werden vermutlich Angst und Widerstand dominieren. Zu dieser Bereitschaft gehört die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehr-Lern-Verständnis. Ausgangspunkt dazu kann nur die Praxis in einer heterogenen Lerngruppe sein. Dort muss sich situativ erweisen, was sich bewährt.

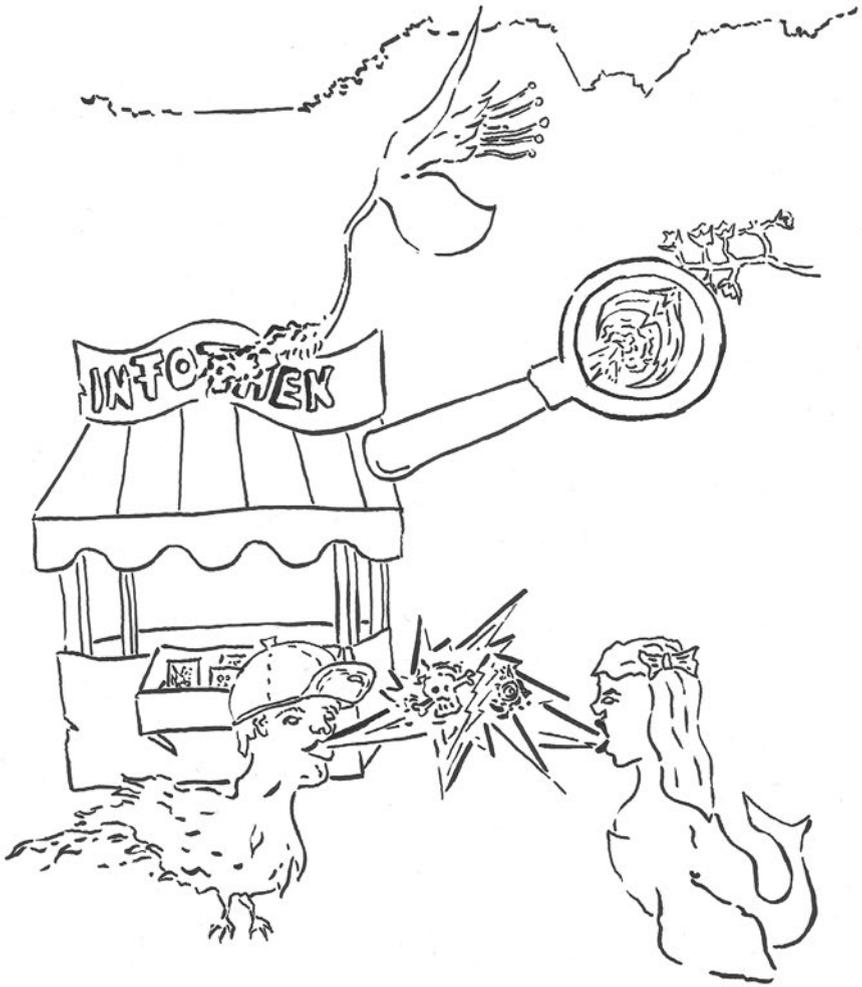
So stellt sich das von Blanca angesprochene Thema des «Forderns» nicht als beziehungsloses Problem dar, das sich losgelöst vom schulischen Alltag besprechen liesse. Ein solches Problemverständnis würde davon ausgehen, «dass Themen in einer originalen objektiven Reinheit ausserhalb der Menschen existieren – als wären Themen Dinge. Tatsächlich existieren Themen im Menschen, in seinen Beziehungen mit der Welt, im Hinblick auf konkrete Tatsachen» (*Freire*, 1987, S. 89). Die Frage, wie und was gefordert wird, entscheidet sich im Unterricht in jeder konkreten Begegnung, etwa in der Antwort an Anna, die der Lehrerin ihr Lernjournal unterbreitet, im Augenkontakt mit Slatko, in der Formulierung verschiedener Anspruchsniveaus bei einem mathematischen Auftrag usw. Solche *alltägliche Situationen* bilden den «dritten Punkt», das gemeinsame «Material» der Zusammenarbeit, das zu analysieren den kooperierenden Lehrpersonen eine Fülle von Informationen für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung zuspiziert. Der gemeinsame Dialog darüber, welches Lehr-Lern-Verständnis in der jeweiligen Situation wie zum Tragen kommt, bildet für die Entwicklung unterrichtsbezogener Zusammenarbeit eine wertvolle Quelle der Erkenntnis. Werden unterschiedliche Ansichten nicht besprochen, besteht zum einen die Gefahr, dass diese den zwischenmenschlichen Bereich belasten, zum andern wird die Chance vertan, dass divergierende Ansichten als konstruktives Spannungsfeld – auch für die berufliche Weiterentwicklung – genutzt werden können.

Freire interessiert sich im Dialog nicht nur für den Inhalt des Gesprächs. Sein eigentliches Interesse gilt dem Denken der Beteiligten, so wie es sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema manifestiert. «Die Untersuchung einer Thematik schliesst die Untersuchung des Denkens der Leute ein – eines Denkens, das sich nur unter Menschen begibt, die miteinander die Wirklichkeit zu ergründen suchen» (Freire, 1987, S. 90). Wie wird ein pädagogisches Thema bedacht? Wie wird eine pädagogische Situation gedeutet – von dir, von mir, von uns? Als statische Gegebenheit? Als dynamische Möglichkeit? In welchen Beziehungen stehen wir zu dieser Situation? Die gemeinsame Situationsreflexion versteht Freire (ebd., S. 91) als «kritisches Denken, mit dessen Hilfe Menschen einander als <in einer Situation> entdecken. Nur wo sich diese Situation nicht mehr als festgefügte, sich abschliessende Wirklichkeit oder als quälende Sackgasse präsentiert, wo Menschen anfangen können, sie als objektiv-problematisierbare Situation zu begreifen – nur dort kann es Verpflichtung geben. Menschen tauchen aus ihrer Überflutung heraus und gewinnen die Fähigkeit, dort, wo sie enthüllt wird, in die Wirklichkeit einzugreifen. Das Eingreifen in die Wirklichkeit (...) stellt sich so dar als Schritt über das Auftauchen hinaus und ergibt sich aus der conscientização der Situation. Conscientização ist gleichbedeutend damit, die Haltung des Wahrnehmens zu vertiefen, die allem Auftauchen eigentümlich ist.» Die vertiefte Situations-Wahrnehmung vertieft gleichzeitig das Situations-Verständnis. Dies wiederum begünstigt verständnis-volles Handeln. Der Prozess der conscientização umfasst stets beides, Reflexion *und* Aktion (ebd., S. 71, S. 105; 2007a, S. 37), sowohl die Analyse wie auch das Verändern der Wirklichkeit. Hier liegt der tiefere Sinn der gemeinsamen Situationsreflexion, dass sie die Beteiligten zu jenem schöpferischen Gestalten der Wirklichkeit befreit, das der Situation nicht mit vorgefertigten Antworten begegnet.

Vielleicht hat Blanca bereits im Laufe des einbrechenden Abends innere Kämpfe ausgefochten. Wir wissen es nicht. Sie hat die Revolution und den Krieg erlebt, physische und psychische Schmerzen durchlitten, Hoffnungen verloren und wieder gefunden. In all diesen Jahren ist sie zu einer lernenden Lehrenden geworden. In ihrem Leben spiegelt sich jene existentielle Erfahrung, die Samarago (1998, S. 324) mit folgenden Worten fasst: «Die Menschen werden Tag für Tag neu geboren, an ihnen liegt es, ob sie den gestrigen Tag weiterleben oder den neuen Tag, das Heute, von Grund und Wiege auf beginnen.» Ein solches Leben im Anfängergeist umfasst den Mut, die fertigen Antworten aufs Spiel zu setzen, wenn die Situation uns herausfordert. Der erste Schritt aber liegt im Stolpern und Aufhorchen, der zweite in

der Entscheidung, zum Riss im Gewohnten in Beziehung zu treten und der dritte im – wenn auch oft unvollkommenen – Versuch, den Dialog mit dem Stolpern aufzunehmen. Diese Bewegung ist nicht nur eine Erfahrung des Südens. Beginnt damit nicht jeder Weg?





3. Brief

Sybille – oder das Anliegen, die Schule vom Rand zur Mitte hin zu denken

Wir müssen noch einmal nackt anfangen.

Wallace Shawn

Die Erzählung der dritten Situation

Sybille ist wütend. «War denn all mein berufliches Engagement umsonst?» Prüfend sucht ihr Blick Halt im Gegenüber. «Zwölf Jahre habe ich diese Kleinklasse geführt, eine Oberstufe für sogenannt verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, 7.–9. Schuljahr. Nun wird diese ‹Klasse für besondere Förderung› in unserem Schulkreis aufgelöst. Abgezeichnet hat sich dies ja seit einigen Jahren. Noch immer habe ich Mühe mit dieser Entwicklung. Das gebe ich unumwunden zu. Wie soll das gehen? frage ich mich. Wie sollen diese Jugendlichen in einer Schule bestehen, die alle über den gleichen Kamm schert? Warum sollen sie dorthin zurückkehren, wo jeder auf seine Weise gescheitert ist? Da geht für mich vieles nicht auf.

Werden sie bei den Lehrerinnen und Lehrern auf Verständnis stossen? Kann David eine hilfreiche Struktur geboten werden, damit er sein Lernen organisieren kann? Wird Isabelle der notwendige Freiraum zugestanden, damit sie Selbstwirksamkeit erfährt und sich selbst als kompetent erlebt? Werden die Aufträge sprachlich so aufbereitet, dass sie von Ramon verstanden werden und wer führt mit Kevin jeweils einen Arbeitsrückblick durch? Solche Fragen tauchen bei mir auf. Kannst du das verstehen? Ich mache mir Sorgen!»

Sybilles Stimme klingt entschlossen. Sie fährt fort: «Individualisierung, Lernziendifferenzierung und gemeinsame Aktivitäten prägen seit jeher meinen Unterricht. Anders ist das mit einer solchen mehrstufigen Klasse gar nicht zu schaffen. Mein Stellenpartner und ich arbeiten mit Plänen, Projekten und Lernverträgen. Portfolioprozesse sind ein zentraler Bestandteil unserer Begleitung und Beurteilungspraxis. Zu diesen Themen bildete ich mich permanent weiter.

Ich sage nicht, dass dies immer gelingt. Aber das Ethikprojekt im letzten Jahr – noch heute bin ich beeindruckt von den Gesprächen und Arbeiten der Jugendlichen. Die Fahrradwoche, das Theater, die Mathematiktandems, die

Juraexkursion mit dem Forschungsprojekt zur Pflanzenwelt, die Texte in der Schülerzeitung, das Gestalten einer Infothek ... all das hat ihnen und mir Auftrieb gegeben. Mag sein, dass ich jetzt beschönige, sicher, an mühsamen Momenten fehlte es nie: die ewigen Reibereien und Konflikte, etwa zwischen Bruno und Chantal, die Ausreden, das Nichteinhalten von Abmachungen, Diebstähle, respektlose Sprache, Gewalt in den Pausen und nach Schulschluss. Dennoch: Im Klassenrat liess sich das Meiste klären. Mit der Zeit hat sich vieles eingespielt. Wir haben tragfähige Formen des Zusammenlebens gefunden.

In den letzten Jahren konnte ich mich zusehends auf bewährte Unterrichtsstrukturen verlassen. Die Sache stand im Vordergrund, die Arbeitsabläufe waren eingespielt, ein enormer Vorteil dieser Mehrjahrgangsklasse. Wenn die «Neuen» kamen, war es an ihnen, sich in die bereits bestehenden Gruppenregeln und Arbeitsrhythmen einzuleben. Die Bisherigen wuchsen in ihre Rolle der Älteren. Aus Lernnovizen wurden Lernexperten. Im letzten Jahr waren da dreizehn Jugendliche, die in ihren Herkunftsklassen als untragbar bezeichnet worden waren, alle im gleichen Raum, verschiedene Sprachen, verschiedene Biografien, oft auch zerrüttete Familienverhältnisse, du kannst dir vorstellen ... klar ist das nicht immer einfach ... manchmal war ich müde, erschöpft. Dennoch, es hat sich gelohnt!

Den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse gelang der Einstieg ins Berufsleben. Das ist doch letztlich das Entscheidende. Es ging nicht ohne entsprechende Begleitung und ja, manchmal aufwändige Gesprächen mit allen Beteiligten, vor allem auch mit den Eltern. Es gab da immer wieder viel zu erklären. Nicht allen Familien mit Migrationshintergrund ist unser Berufsbildungssystem vertraut. Überzeugungsarbeit musste geleistet werden. Einzelne Schülerinnen und Schüler besuchten sogar eine weiterführende Schule. Der Einstieg in eine Berufslehre konnte eigentlich allen geebnet werden. Wenige Ausnahmen gab es. Aber die meisten haben die Chance gepackt. Wenn ich zurück schaue, kann ich wirklich sagen: Es hat sich gelohnt!

Wie wird das nun weitergehen? Auf meine Fragen bekomme ich keine befriedigenden Antworten. Mir scheint, meine Arbeit habe keinen Wert. Im Gegenteil: Nach zwölf Jahren darf ich erfahren, dass mein Unterricht der Integration hinderlich sei! Ist das, was wir hier tun, denn nicht auch Integrationsarbeit – gesellschaftliche Integration, soziale Integration?! Wer kümmert sich denn sonst um diese Jugendlichen? Die Regelschule tut es nicht. Ich habe den Eindruck, dass meine Arbeit mit den Jugendlichen weder gesehen wird, noch Wertschätzung erfährt. Was hier geschieht, ist das nicht Integration auf Kosten der Kinder und Jugendlichen?» Sybille ist wütend.

Begriffe klären

Warum erzähle ich dir diese Szene, liebe Ines, diesen Ausschnitt aus einem längeren Gespräch? Den Wechsel in eine integrative Schule hast du längst vollzogen. Niemals möchtest du wieder zurück in die Kleinklasse, sagst du. Begeistert führst du deine heterogene Klasse und kannst dabei auf die Unterstützung der Heilpädagogin und deiner Kolleginnen zählen. Aber genau da liegt ein entscheidender Punkt: Du hast dich als Heilpädagogin bewusst für eine Mehrjahrgangsklasse im Regelschulbereich entschieden. Das lässt du dir – im wahrsten Sinn des Wortes – etwas kosten. Du nimmst weniger Lohn in Kauf. Weil integrative Pädagogik für dich nichts anderes als eine Allgemeine Pädagogik für alle ist, straft dich das Bildungssystem mit der einen Hand ab und entlohnt dich nicht deiner Ausbildung entsprechend, während es mit der andern letztlich genau den von dir verwirklichten Unterricht einfordert.

Damit sind wir bei einem dieser systembedingten Widersprüche und der Frage, welches Integrationsverständnis denn all diesen aktuellen «Integrationsumsetzungen» zu Grunde liegt. Ich vermute, dass die von Sybille beklagte fehlende Wertschätzung in engem Zusammenhang mit dieser Frage steht. Sie selbst sieht in ihrer alltäglichen Arbeit eine Fülle integrativer Elemente. Gleichzeitig wird ihr zu verstehen gegeben, dass die Existenz dieser Klasse im Widerspruch zur «Integration» steht.

Sind da verschiedene Ebenen zu unterscheiden? Wer meint und bezeichnet was mit dem Begriff «Integration»? Das ist entscheidend. Ist das nicht geklärt – wohin führen dann all die beschlossenen Umsetzungsmassnahmen (welch ein Wort ...)? Was bietet dann einer Schule Gewähr, dass sie sich auf einem integrativen Weg befindet? Haben sich alle am Schulleben Beteiligten darüber verständigt, was sie unter diesem Begriff verstehen? Und wie stehen in der aktuellen Debatte die Begriffe «Integration» und «Inklusion» zueinander? «In den Analekten des Konfuzius gibt es eine Geschichte von einem Schüler, der einige Zeit damit verbrachte, am Hof des Königs wieder einmal «die Begriffe zu klären». Solange sie unklar sind, ist alles im Königreich zweifelhaft» (*Buber*, 1993, S. 144). Ich vermute, dass solche Unschärfe auch auf das «Königreich Schule» zutrifft und bezüglich des Anliegens der Inklusion Verwirrung stiftet.

Ich erlaube mir daher zuerst einige Gedanken zum Begriffspaar «Integration & Inklusion», um diese Begriffe zu klären. Erst auf solcher Grundla-

ge fühle ich mich bereit, auf die Fragen von Sybille eine Antwort zu versuchen. Ihre Wut entspringt pädagogischem Herzblut. Damit hat sie meine uneingeschränkte Sympathie und Aufmerksamkeit.

Gelingende Kooperation, auf allen Ebenen eines Schulsystems, beruht auf Begriffen, die einen gemeinsamen Bedeutungsraum schaffen. Gehen wir davon aus, dass die Gestaltung einer integrativen Schule als gemeinsame Aufgabe aller am Schulleben Beteiligten verstanden wird, bedingt dies eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den Begriffen. Begriffe haben eine Oberflächen- und eine Tiefenstruktur. Als sprachlich sichtbare Zeichen repräsentieren sie unsichtbare innere Bilder und Bedeutungen, die ihrerseits auf sozialen Erfahrungen aufbauen und durch individuelle Bewusstseinsstrukturen geprägt sind (vgl. *Freire*, 1987, S. 109). Eine Schwierigkeit schulischer Integration besteht daher darin, dass sie von Pädagoginnen und Pädagogen realisiert werden muss, die selbst als Kinder und Lernende noch keine integrative Wirklichkeit kennen gelernt haben. Durch welches «Er-Leben», durch welche inneren Bilder und Vorstellungen ist dieser Begriff gesättigt? Die oft gehörte Aussage: «Das kann ich mir nicht vorstellen», ist tatsächlich wörtlich zu verstehen.

Die notwendige Auseinandersetzung mit den Begriffen gilt daher nicht den Zeichen an der Oberfläche. Diese können zur beliebigen Worthülse verkommen. Sie bezieht sich vielmehr auf das den Begriffen zu Grunde liegende Verständnis von Wirklichkeit. Es geht darum, sich bewusst zu machen, wie Begriffe wirken, wie sie Wirklichkeit strukturieren und Wirklichkeit schaffen. Auf welche Wirklichkeit verweist der jeweils in einer bestimmten Situation gebrauchte Begriff «Integration»? Was (be-)*deutet* er dem oder der Sprechenden?

Nach *Freire* (1987, S. 71) begegnen uns in den Begriffen die «zwei Dimensionen der Reflexion und der Aktion in so radikaler Interaktion, dass, wenn eines auch nur teilweise geopfert wird, das andere unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht gleichzeitig Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen, heisst daher, die Welt verändern». Der Dialog zur herrschenden Begriffs-*Praxis* ist daher bereits ein erster konkreter Schritt zur kritischen Veränderung der Realität. Denn: Auch Sprachhandlungen sind reale Handlungen.

Gedanken zum Begriffspaar Integration – Inklusion

In Bezug auf das Begriffspaar Integration und Inklusion hat im deutschsprachigen Raum um den Millenniumswechsel eine intensive Debatte eingesetzt. Notwendig wurde diese Auseinandersetzung u. a. durch die an sich erfreulichen, bis in die Gegenwart anhaltenden Bestrebungen integrativer Konzept- und Praxisentwicklung. Das diesen praxisbezogenen Initiativen jeweils zu Grunde liegende Integrationsverständnis driftet jedoch weit auseinander. Der Begriff «Integration» korrespondiert damals wie heute auf der Bedeutungsebene (Tiefenstruktur) mit einer Vielzahl von Zuschreibungen, von der individuumszentrierten, aufwändig begleiteten, dem «Prinzip der Freiwilligkeit» (Feuser, 2005, S. 223) geschuldeten Einzelintegration anpassungsfähiger Schülerinnen und Schüler bis hin zu schul- und unterrichtsbezogenen Formen der Kooperation, die Heterogenität als pädagogischen Normalfall betrachten und versuchen, die ganze Schulgemeinschaft zu integrieren.



Mit dem Begriff «Inklusion» wurde zum einen versucht, aus dem aufgestauten, widersprüchlichen Bedeutungs-Hintergrund der Integrationsdebatte jenes Integrationsverständnis zur Figur zu machen, das die Anliegen der Pädagogik der Vielfalt im Sinne der «egalitären Differenzkonzeption» (Prengel, 1995, S. 184) aufgreift und weiterführt, d. h. die Gleich-Wertigkeit der Differenz betont und auf jede Form der Etikettierung und Kategorisierung von Menschen verzichtet.

Dieser, durch den Inklusionsbegriff akzentuierte Aspekt, war dem Integrationsbegriff von Anfang an inhärent. Historisch widerspiegelt sich dies u. a. in den «Thesen zur Integration von behinderten Kindern» von Jakob Muth (1991, S. 2): «Integration ist unteilbar. Sie lässt keine Ausnahmen zu. (...) Integration als Gemeinsamkeit aller ist die Norm, die, weil sie Norm ist, nicht begründet werden muss. Alle Abweichungen von dieser Norm, also beispielsweise die Einweisung in Sonderschulen, bedürfen der Begründung.» Hier scheint der inklusive Bedeutungsgehalt des Integrationsbegriffs in aller Klarheit auf.

Zum ändern erfolgte durch den Inklusionsbegriff sprachlich der Anschluss an die internationale Debatte sowie an die dort diskutierten Qualitätsmerkmale der Inklusion. Als Beispiel lässt sich in diesem Zusammenhang der «Index für Inklusion» (Boban & Hinz, 2003; 2011) anführen. Mit diesem internationalen Referenzrahmen wird die Verwirklichung einer inklusiven Lehr-Lern-Umgebung, die den Lernprozess aller Kinder im gemeinsamen Unterricht unterstützt, über die Entwicklung inklusiver Kulturen, inklusiver Strukturen und inklusiver Praktiken angestrebt. Die bewusste Reflexion und Ausgestaltung dieser drei Dimensionen in ihrem Zusammenspiel soll die Grundlage einer auf Inklusion ausgerichteten Schulentwicklung bilden.

Inzwischen wird auch der Inklusionsbegriff auf Praxisumsetzungen bezogen, die dem segregierenden Schulsystem in verschiedensten Varianten verhaftet bleiben. Ihm droht eine ähnliche Inflation wie dem Integrationsbegriff. Auf vier Bedeutungsaspekte, die in der Literatur mit der Verwendung des Inklusionsbegriffs einhergehen, will ich daher besonders hinweisen. Sie sollen mir dabei helfen, Sybilles Empörung zu ihrem Recht zu verhelfen.

1. *Integrationsfähige Schulen*: Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wird Inklusion «als qualitative Weiterentwicklung von Integration» (Wilhelm et al., 2006, S. 13) gedeutet. Jedes Kind gilt als integrationsfähig, wenn die Schule inklusiv gestaltet wird. Ob schulische Teilhabe am gemeinsamen Unterricht gelingt, wird nicht (mehr) als Problem des Kindes, sondern als Herausforderung an die Schule definiert. Dieser integrative, zutiefst pädagogische Auftrag an eine Schule kann von einem Kollegium belastend oder beflügelnd gedeutet werden. Je nachdem werden andere Energien frei gesetzt. In jedem Fall aber bedeutet Inklusion, dass ein Kollegium auf- und herausgefordert ist, auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in ihrem Einzugsbereich mit einer Vielfalt der Didaktik und einer Vielfalt der pädagogischen Formen der Zusammenarbeit zu antworten (Wocken, 2011, S. 112). Jedem Kind soll ermöglicht werden – unabhängig von Begabung, Sprache, Geschlecht, Alter, Behinderung und sozio-kultureller Zugehörigkeit – die Schule in seinem Einzugsbereich zu besuchen. Sybilles Frage «Warum sollen die Jugendlichen dorthin zurückkehren, wo jeder und jede auf seine Weise gescheitert ist?» hat ihre kritische Gültigkeit und uneingeschränkte Berechtigung dann, wenn eine Schule sich nicht ändert.

Mit Integration und Inklusion ist jedoch gerade *nicht* gemeint, dass Schüler in jenes System zurückkommen, in dem sie gescheitert sind. So scheitern sie logischerweise (!) wiederum alle, auch die Lehrenden. Der In-

klusionsbegriff steht für das Gegenteil: Gemeint ist damit, dass sich die Schule und der allgemeine Unterricht radikal in Richtung einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. *Prengel*, 1995; *Wocken*, 2011) zu ändern beginnen, dass Lernbarrieren abgebaut werden und Raum für alle entsteht. Sogenannte Integrationsbestrebungen von Schulen, die sich nicht bewegen, führen zu immer mehr Einzelintegrationen, die das unveränderte System – auch finanziell – nicht mehr bewältigen kann. Inklusion bezeichnet demgegenüber den Weg zu einem grundlegenden Strukturwandel, auf dem – wie die didaktische Spurensuche zeigt – insbesondere solche Unterrichtsformen gepflegt werden, wie sie Sybille bereits verwirklicht.

Mit Sybille lässt sich fragen: Wollen das jene, die von Inklusion und Integration sprechen? Sind sie dazu bereit?

2. *Rechtliche Grundlagen*: Die auf ethisch-humanistischen, pädagogischen und solidarischen Wertsetzungen beruhende Forderung nach Inklusion im Sinne einer Partizipation aller am gemeinsamen Leben und Lernen wird mit der UNO-Behindertenrechtskonvention (BRK) (2006; 2009) auf eine menschenrechtlich anerkannte Basis gestellt. Die Vertragsstaaten verpflichten sich dabei, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten, unter anderem mit dem Ziel, «Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen» zu ermöglichen (vgl. Art. 24). Die offizielle deutsche Übersetzung verschliesst sich hier dem in der Originalfassung verwendeten Begriff «Inklusion». Von Behindertenverbänden wurde daher eine Schattenübersetzung veröffentlicht, die konsequent den der BRK entsprechenden Begriff «Inklusion» verwendet.

Denn der Inklusionsbegriff bezieht sich hier auf ein «einklagbares Recht» (*Wocken*, 2011, S. 74). Damit ändert sich die Ausgangslage auch für Pädagoginnen und Pädagogen grundlegend. Es wird möglich, sowohl bildungspolitische wie auch ressourcenbezogene Rahmenbedingungen der Inklusion mit Hinweis auf diese rechtliche Basis einzufordern. Die Schweiz hat im April 2014 die Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Sie hat sich dazu verpflichtet, Massnahmen, Prozesse und Entwicklungen zu unterstützen, die das Ziel einer inklusiven Schule anstreben. Was bedeutet das? Für welches Integrationsverständnis sind der Bund und die Kantone bereit, Ressourcen zur Verfügung zu stellen? Wird Integration im Sinne von Feuser (2005) und Muth (1991) als Prozess verstanden, der zu einer inklusiven Schule führen soll, der Unterrichtsentwicklung und institutionellen Strukturwandel

umfasst? Findet der Dialog des Gesetzgebers mit den Schulen und Ausbildungsinstitutionen statt? Wer hat welche Interessen, dass das Integrationsverständnis geklärt ist oder eben nicht geklärt wird? Wie verorten Bildungspolitiker der Schweiz ihr Integrationsverständnis und ihre Sicht auf Inklusion im internationalen Umfeld?

Die von *Wocken* (2011, S. 77) dargelegten «Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik» interpretieren die Entwicklung des Integrationsverständnisses als Zusammenspiel von Anerkennungsformen und Rechten. Dabei sind die jeweils vorausgehenden Rechtsgüter und die damit einhergehenden Anerkennungsformen in der nächsten Qualitätsstufe aufgehoben. Sie verlieren ihre Gültigkeit nicht. Auf jeder Qualitätsstufe wird ein neues, weiterführendes Rechtsgut angestrebt. Dieses verleiht den Anerkennungsformen zunehmende gesellschaftliche Verbindlichkeit.

Wird Integration nicht in diesem Qualitätsrahmen von Rechtsgütern wahrgenommen, sind die Befürchtungen und Sorgen von Sybille durchaus berechtigt. Mit *Wocken* (ebd., S. 76f.) möchte ich ihr zustimmen: «Auf jeder Qualitätsstufe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion werden respektable Werte realisiert. Jede Stufe, selbst die Stufe der Exklusion, verdient deshalb auch vorab eine angemessene Wertschätzung. (...) Es kann beispielsweise nicht angehen, wenn ein behindertes Kind zwar in der allgemeinen Schule integriert wird, dort aber keinerlei besondere Förderung erfährt. Das Recht auf Bildung darf nicht dem Recht auf Teilhabe geopfert werden! Eine Integration, für die als Preis der Verzicht auf eine fachlich verantwortbare, ‹behindertengerechte› Bildung bezahlt werden muss, ist kein höherer Wert als Separation. Oder: Eine Inklusion, in der Minderheiten vor allem auf die Pflege der eigenen Kultur bedacht sind und den Eigensinn über den Gemeinsinn stellen, ist kein höherer Wert als Integration. Das inklusive Recht auf Selbstbestimmung muss sich in sozialen Bezügen, in sozialer Zugehörigkeit und Verbundenheit realisieren.»

Stufe	Rechte	Anerkennungsform
4. Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
3. Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2. Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1. Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0. Extinktion	Keine Rechte	Keine Anerkennung

Tabelle 1: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik (vgl. Wocken, 2011)

Mit ihren kritischen Gedanken ist Sybille also «im Recht», d. h. sie bezieht sich mit ihren Fragen bezüglich der Lernprozesse von David, Isabelle, Ramon und Kevin auf das «Recht auf Bildung». Dieses darf nicht einem Integrationsverständnis geopfert werden, das die Jugendlichen für das Gelingen der Integration verantwortlich macht, *ohne* dass die Schule selbst integrationsfähiger wird. «Integration» und «Inklusion» müssen ihnen die notwendige Unterstützung anbieten können. Ohne entsprechende Ressourcen gelingt die «Schule für alle» nicht.

Mit Sybille lässt sich fragen: Wird das anerkannt von jenen, die von Inklusion und Integration sprechen? Sind sie dazu bereit?



3. *Allgemeine Pädagogik*: Der Inklusionsbegriff hebt aus dem unverbindlich-mehrdeutigen Gebrauch des Integrationsbegriffs jenen Bedeutungsanteil hervor – und fordert ihn als «nicht hintergebar» ein – der die Anliegen der schulischen Integration in einer «Allgemeinen Pädagogik» verortet. In diesem Sinn betrifft Integration als durchdringendes, pädagogisches Anliegen auch alle und alles. Von einem Integrationsprozess – das liegt im Wesen der Sache – bleibt nichts unberührt. Es kann nicht funktionieren, wenn an einer Schule parallel eine Arbeitsgruppe für Schulentwicklung und eine Arbeitsgruppe für «Integration» arbeiten. Integration ist immer Schulentwicklung. Noch dramatischer wird es – das Beispiel ist ebenfalls verbürgt – wenn die Integrationsgruppe nur aus Heilpädagoginnen und -pädagogen besteht. Mit Blick auf die real existierende Integrationspraxis hat insbesondere *Feuser* (2005, S. 183)

immer wieder beklagt, «wie wenig Integration noch immer als Reform des gesamten Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungssystems verstanden wird» und gleichzeitig betont, «wie sehr sie als solche verstanden werden muss». Ist das wirklich all jenen klar, die schulische Integration umsetzen wollen?

Nebst den offensichtlichen Hürden im Bereich der Zusammenarbeit bildet daher aktuell die Allgemeine Pädagogik mit ihrer Logik der Selektion eines der grössten Hindernisse auf dem Weg zu einer inklusiven Schule (vgl. *Wocken*, 2011, S. 54). Gerade sie wird durch die inklusive Schule besonders herausgefordert. Als Pädagogik für heterogene Lerngruppen ist die integrative Pädagogik nichts anderes als eine Allgemeine Pädagogik – und Didaktik. Heterogenität ist der pädagogische Normalfall. Auch dies, so scheint mir, bringt Sybille zur Sprache.

Individualisierung, Lernzieldifferenzierung und gemeinsame Aktivitäten prägen seit jeher ihren Unterricht. Gerade im heilpädagogischen Bereich finden sich langjährige Erfahrungen und Ressourcen im Umgang mit Vielfalt und gescheiterten Lernprozessen, die nun im Rahmen einer inklusiven, allgemeinen Didaktik an Bedeutung gewinnen. In diesem Sinn sollte der Inklusionsbegriff den Blick schärfen für all jene *bestehenden* Kompetenzen, Prozesse und gelebten Realitäten, die bereits jetzt auf eine Überwindung des mono-logischen Systems abzielen.

Oft sind es kleine Schritte, von engagierten Lehrerinnen und Lehrern einer widersprüchlichen Realität abgerungen, die dem «historisch Möglichen» (*Freire*, 1981, S. 99; S. 106) entsprechen. Sie können sich zu einem integrativen Sauerteig entwickeln, der die Routinen schulischer Realitätsbewältigung von innen her belebt und durchdringt. Nicht zu vergessen ist: Nebst den kleinen Schritten im Alltag, kann das «historisch Mögliche» nach *Freire* (1987, S. 105) auch eine Bildungspraxis umfassen, die «revolutionär» wird, d. h. die den grundlegenden Strukturwandel nicht ausschliesst.

Mit Sybille lässt sich fragen: Erkennen das jene, die von Inklusion und Integration sprechen? Sind sie dazu bereit?

4. *Visionärer Realitätsbezug*: Sowohl in theoretischen als auch in praktischen Entwürfen zur inklusiven Schule wird der visionäre Charakter des Inklusionsbegriffs angesprochen (vgl. *Hinz*, 2004; *Wilhelm et al.*, 2006; *Wocken*, 2011). Eine inklusive Schule – und erst recht eine inklusive Gesellschaft – ist eine Vision. In ihr «erübrigt sich die Notwendigkeit der Integration, da eine humane und demokratische Gesellschaft keinen Menschen aus ihrer Mitte ausschliesst» (*Bintinger*, 2002, S. 19). Zweifellos, diese Vision steht im krassen Widerspruch zur Realität. Marginalisierung, Konflikte, Unverständnis,

Verzweiflung, Überforderung und Scheitern gehören ebenso zum schulischen Alltag wie all die Momente des Verstehens, des berührenden Ausdrucks, der beglückenden Erkenntnis, der echten Begegnung, der gelingenden Kooperation (...). In politisch fragilen und von Armut verwüsteten Ländern potenzieren sich die leidvollen Realitäten oft noch in dramatischer Weise. Dennoch: Auch in diesen Ländern ist Inklusion durchaus ein Thema! «Der Übergang vom Ansatz der Ausgrenzung zur Integration findet mehr oder weniger in der ganzen Welt statt. Jedes Land findet im Rahmen seiner Geschichte, seiner Schwierigkeiten und Ressourcen einen eigenen Weg und entwickelt Fähigkeiten, diesen Übergang in seiner eigenen Weise zu vollziehen» (Canevaro, 2010, S. 47). Aus eigener Erfahrung kann ich dies bestätigen.

Freire (vgl. 1981, S. 110; 2008, S. 101) hat zeitlebens betont, dass Erziehung niemals neutral sein kann. Welcher Vision dient sie zu? Pädagogisches Handeln humanisiert oder domestiziert. Es dient dem Einlagern von Inhalten oder der Analyse der Lebensrealität. Es unterdrückt das schöpferisch-kreative Subjekt oder befreit es zum gestaltenden Eingriff in seine Lebenswelt. So fordert Freire, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich auch politisch engagieren, um diskriminierende und entfremdende Verhältnissen einer kritischen Analyse zugänglich zu machen und er betont, sie sollten «ebenso eindeutig in ihren Träumen und Visionen sein. Ich gestehe ihnen an dieser Stelle», so fährt er fort, «dass ich einfach nicht an einen Lehrer glauben kann, der keine Träume hat. Ja, ich würde noch weitergehen – ich kann überhaupt niemanden in dieser Welt ernst nehmen, der nicht seine eigenen Träume und Visionen hat. In dieser Welt leben, das heisst für mich, Träume zu haben» (Freire, 1990, S. 62). In der letztlich unauflösbaren Spannung zwischen Vision und Alltag entsteht für Freire eine dialogische Schule, die Prozess ist und sein muss, will sie auf die permanenten Wandlungen des gesellschaftlichen Kontextes eine Antwort geben. Durch die produktive Spannung zwischen Ist und Soll kann der alltäglichen Arbeit Sinn und Richtung zufließen. Damit dies gelingt, müssen jedoch beide Eckpunkte geklärt sein: Wie ist der Alltag? Was ist die Vision? Das Entscheidende einer inklusiven Vision findet sich im Umstand, dass sie auf mehreren Ebenen eine Fülle *integrativer Prozesse* in Gang setzt. Wie ist das gemeint?



Worauf es mir ankommt, liebe Ines: Mit dem Begriff Inklusion kann aus dialogischer Perspektive kein statischer Zustand gemeint sein. Eine solche Annahme hiesse, die Welt als schöpferischen Prozess negieren (vgl. *Buber*, 1952, S. 12; 1984, S. 154ff.; *Freire*, 2007, S. 35; 2008, S. 71). Die inklusive Vision – das gelingende Lernen in lebendiger Vielfalt – charakterisiert sich durch dynamische Beziehungen und Auseinandersetzungen auf allen von der Theorie integrativer Prozesse benannten Ebenen (vgl. *Reiser*, 1991; *Hinz*, 1993, 1998, 2004; *Prengel*, 2005). Dieses prozesshafte Geschehen reicht vom Einfordern bildungsökonomischer Rahmenbedingungen (Politik) und vom Umgang mit strukturellen Barrieren und Nadelöhren (Institution) bis bspw. hin zu Angeboten differenzierender Lernaufträge (Didaktik), unterstützter Kommunikation (Interaktion) und der Auseinandersetzung mit eigenen heterogenen Persönlichkeitsanteilen (Person). Gerade auf personaler Ebene stellt uns das Leben «beständig vor neue Situationen, die wir integrieren müssen, integrieren wollen, die wir nicht – noch nicht – integrieren können oder wo sich Integration einfach «ereignet», ohne dass wir es bemerken. Vielleicht erkennen wir manchmal im Nachhinein, dass Integration geschehen ist» (*Orth*, 1994, S. 239). Inklusion als Vision realisiert sich über unzählige integrative Prozesse.

Ein solches Integrationsverständnis umfasst das bewusste Einstehen für das vom Ausschluss und der Abspaltung Bedrohte – im sozialen Bereich wie bei mir selbst. Es bedarf der Achtsamkeit in Bezug auf Randerscheinungen. Das kann per Definition nie abgeschlossen sein. Integration bedingt aus dialogischer Sicht – d. h. in Bezug auf den Dialog Mensch-Welt – «dass wir uns in den radikalen Veränderungsprozess der Welt einbringen» (*Freire*, 2008, S. 73). Sowohl bei Buber wie bei Freire ist die permanente «Schöpfungsbeteiligung» des Menschen ein zentraler Ausgangspunkt der pädagogischen Konzeption. Schulen auf dem Weg zur Inklusion ist es daher aufgetragen, «die Veränderung der Veränderung zu konzipieren» (*Reiser*, 1996, S. 179), d. h. das Augenmerk auf den Zwischenraum zwischen Alltag und Vision zu legen – auf das Werden, auf den Weg.

Sowohl der Integrations- als auch der Inklusionsbegriff befinden sich also in einem permanenten Spannungsfeld zwischen Realität und Vision. Bleibt eine grundlegende Auseinandersetzung mit diesem spannenden Feld aus, stehen diese Begriffe nicht selten für eine schulische Realität, die sich im offenen Widerspruch zu den inklusiven Anliegen befindet. Dadurch dümpelt auch ihr visionärer Bedeutungsgehalt im Trüben und vermag keine pädagogische Kraft zu entfalten.

Mit Sybille lässt sich fragen: Berührt das jene, die von Inklusion und Integration sprechen? Ertragen sie die Spannung zwischen Alltag und Vision?

Können sie diese Spannung für den Weg hin zu einer Schule für alle nutzbar machen? Sind sie dazu bereit?

Aufgrund dieser Überlegungen, liebe Ines, beziehe ich die Begriffe Integration und Inklusion auf den gleichen Bedeutungsgehalt (Tiefenstruktur). Ich verwende sie gleich-bedeutend, wobei ich mit dem Integrationsbegriff eher das Prozesshafte betone (*Weg*) und mit dem Inklusionsbegriff eher auf die Vision verweise (*Ziel*), «als konkrete Orientierung für angestrebte, zu gehende und realisierte Schritte» (*Hinz, 2004, S. 65*). In dieser Zwei-Einheit verbinden die beiden Begriffe das Reale mit dem Visionären, das Gegebene mit dem Entstehenden, den Prozess mit dem Ziel. Sie werden *verbindliche* Sprache. Wiederum scheint hier das Dialogische auf: Die Verbindung des Verborgenen mit dem Erscheinenden äussert sich hier in Form von «Vision und Alltag».



Kompetenzen und Ressourcen am Systemrand

Liebe Ines, persönlich hilft mir die Auseinandersetzung mit diesen Begriffen, die zornigen Bedenken von Sybille nun in einem grösseren Zusammenhang zu verstehen. Der Rückgriff auf die Theorie integrativer Prozesse scheint mir dabei hilfreich. Der Umgang mit Vielfalt betrifft aus dieser Perspektive sowohl die personale, als auch die interaktionale, didaktisch-handlungsbezogene, institutionelle und gesellschaftliche Ebene. Sybille sorgt sich um ihre Schülerinnen und Schüler. Mit dieser Sorge ist sie nicht allein. Gleichzeitig steht ihre Sorge der Sorge jener gegenüber, welche die mehrfach nachgewiesene Reproduktion sozialer Ungleichheit und Schichtung durch das Schulsystem nicht länger hinnehmen wollen. Der Beitrag der Schule zur Überwindung ungleicher Lebens- und Lernvoraussetzung manifestiert sich für diese Lehrerinnen und Lehrer «nicht in der Erfindung immer neuer Schultypen, sondern im Ausmass der Einbeziehung der an den Rand Gedrängten» (*Knauer, 2008, S. 169*). In diesem Spannungsfeld beziehe ich mich in meiner Antwort an Sybille daher auf zwei Ebenen.

(1) Fokussieren wir die integrativen Prozesse auf *institutioneller* Ebene, so lässt sich eine Spezialklasse für verhaltensauffällige und/oder lernbehinderte Kinder und Jugendliche im Sinne einer dauerhaften Subgruppe tatsächlich nicht rechtfertigen. Die schulstrukturell festgeschriebene Aussonderung einzelner Gruppen steht im unvereinbaren Widerspruch zu einer inklusiven Schule. Denn: Macht es tatsächlich Sinn, Menschen in der Regelschule zu demütigen und als unfähig zu stigmatisieren, bevor sie (endlich) in den Genuss einer ihren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten entsprechenden Didaktik kommen? Macht es tatsächlich Sinn, dass sie diese Zuwendung mit «positiver Diskriminierung» bezahlen müssen? Ist es nicht an der Zeit, dass diese Mechanismen an der Regelschule verändert werden? Zudem wird in der Separation die entwicklungsfördernde Kraft einer sozial vielfältigen und leistungsheterogenen Gruppe negiert. Die strukturelle Aufrechterhaltung einer Klasse für besondere Förderung hat also auch weitreichende Konsequenzen in Bezug auf die *interaktionale* und *leistungsbezogene* Ebene. Hier muss sich Sybille zweifellos befragen lassen.

(2) Fokussieren wir jedoch auf die *didaktische* Ebene integrativer Prozesse, sieht es anders aus. Sybille und ihrem Stellenpartner ist es gelungen, individualisierende und kooperative Unterrichtsformen in ein fruchtbares Zusammenspiel zu bringen. Didaktische Elemente wie die Arbeit mit Lernverträgen, die sich an klar definierten Kompetenzen orientieren, die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten, der Einbezug außerschulischer Lernorte usw. könnten in einer integrativen Regelklasse sogar noch stärkere Kraft entfalten, da in der separativen Situation die Anregungen innerhalb der Gruppe eingeschränkter sind. Der leistungsmässige Aufbruch Einzelner wird dort durch die künstlich erzeugte Gruppenzusammensetzung eher bedroht als gefördert (vgl. *Kronig, Haeblerlin & Eckhart*, 2000, S. 73). Gute Vorbilder Gleichaltriger fehlen. Bedenkt man aus entwicklungspsychologischer Perspektive die Bedeutung der Peergruppe in diesem Alter (vgl. *Oerter*, 1995, S. 804), führt dies für Sybille zu zusätzlichen Dauerproblemen.

Dieser Umstand wird von ihr nicht bestritten. Er hat aber gleichzeitig dazu geführt, dass sie im «permanenten Gegenwind» kreative, didaktische Zugänge und Formen entwickelt hat, die in einer heterogenen Gruppe ein hohes integratives Potential entfalten können. Warum wird das nicht gesehen – warum nicht gewürdigt? Gerade dies kann und muss doch aufgegriffen werden, wenn auf institutioneller Ebene die Aufhebung ausgrenzender Strukturen an die Hand genommen wird.

Mir scheint: Nicht der Unterricht von Sybille steht in der Kritik, sondern jene Umsetzungen von sogenannten integrativen Massnahmen, welche die didaktisch-unterrichtsbezogenen Konsequenzen der Integration ausblenden. Integration endet nicht mit der Aufhebung von separativen Klassen. Damit beginnt sie erst.

Im Zusammenhang mit der integrativen Restrukturierung von Behinderteninstitutionen verweist *Canevaro* (2010, S. 45) darauf, dass es völlig verkehrt wäre, «die Kompetenzen, die in den Institutionen angesammelt wurden, verkümmern zu lassen, nur weil man eine andere Vorgehensweise gewählt hat. Sie sollten einfach anders genutzt werden». Ohne die Einbindung bestehender Ressourcen führt der integrative Prozess ins Unverbindliche.

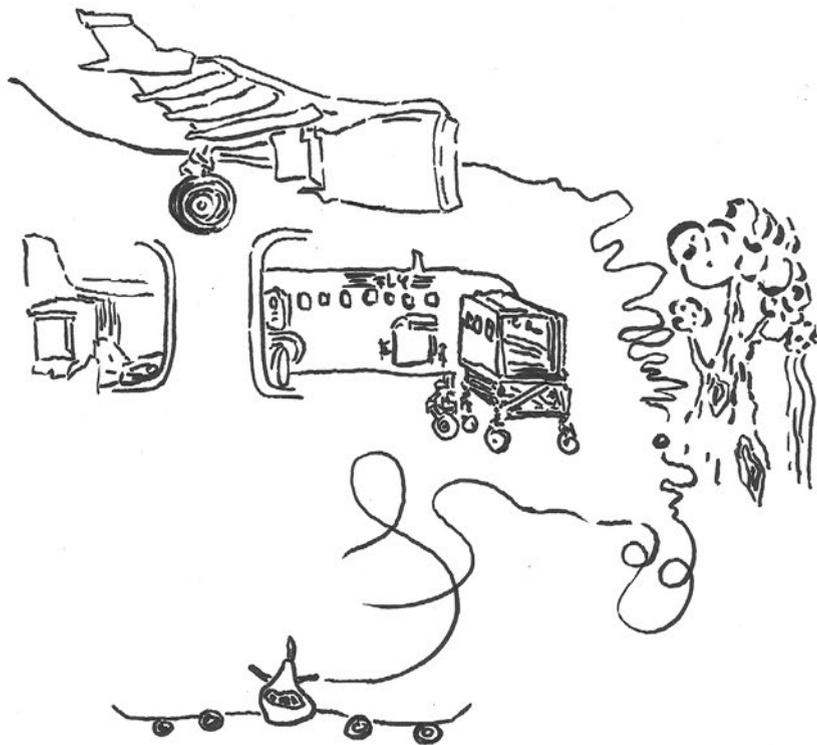
Ob eine inklusive Schule gelingt, entscheidet sich im Umgang mit den Rändern des Systems. Der seit der Aufklärung und dem damit einhergehenden «Recht auf Bildung» im Umgang mit «Randfiguren» gesammelte Erfahrungsschatz muss in eine Allgemeine Pädagogik einfliessen. Machen wir uns klar: Gefragt ist eine Schule, die Lernen und Lehren nicht mehr ausschliesslich vom effizienten und reibungslos-funktionierenden Zentrum (z. B. der Gausskurve) her zu den marginalisierten Rändern hin denkt, sondern ebenso von den Rändern ausgehend hinein zum Zentrum. Das Reibungslose produziert keine menschliche Wärme. Das Marginalisierte, sei es ein Scheitern oder ein curriculumsüberschreitendes Erkennen, irritiert und humanisiert die Macht des Zentrums.

Es gilt, die Schule vom Rand zur Mitte hin zu denken. «Der Allgemeinen Pädagogik stellt sich in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Zuständigkeit und Verantwortung für soziale Randgruppen zu übernehmen, die von ihr jahrzehntelang ausgegrenzt wurden. Ziel muss die Überwindung der Trennung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik in Theorie und Praxis sein» (*Eberwein*, 1999, S. 13). Als ein befreiender Aspekt der Integration könnte sich dabei für alle erweisen, dass sie das Stolpern und das Scheitern als sinnerfüllte pädagogische Kategorie lustvoll in die Allgemeine Pädagogik einbringt. Denn: Jeder echte Lernprozess wird von «Lernbehinderungen» begleitet, mit denen es zu ringen gilt.

Möglicherweise, liebe Ines, besteht das traditionelle Schulsystem aus unzähligen Sonderpädagoginnen und -pädagogen: jene für Primarschüler, für Sekundarschüler, für Gymnasiasten, jene für Fremdsprachige, für Kindergartenkinder, für Lern-, Geistig- oder Körperbehinderte ... Sybille ist eine davon. Welche Sonderpädagogik setzt sich durch? Welche beansprucht die Macht

des Zentrums? Gibt es auch ein Miteinander? Integrative Pädagogik «baut Schule von unten auf, aus der Sicht von Minderheiten, die Partner sind» (Bolz, 2002, S. 88). Wenn dies nicht verstanden wird, geschieht erneutes Unrecht. Genau dies bringt Sybille zur Sprache.





4. Brief

Paulo – oder warum in Freires Büro eine Holzplatte den Schreibtisch ersetzt

Wie kann man zu einem neuen, adäquaten Begriff von Wirklichkeit gelangen?
Wie kann das Bekannte ins Unbekannte verlernt werden?

Marie Luise Knott

Begründung einer Reise in den Süden

Mein Nachdenken über eine «Schule für alle» hat mich gestern zu den Rändern und Randfiguren der Schule geführt. In diesem Zusammenhang wächst bei mir der Wunsch, dir von Paulo Freire zu erzählen. Wie du inzwischen vielleicht bemerkt hast, liebe Ines, folge ich in meinen Briefen an dich einer dialogischen Perspektive. Dabei begleiten mich die Schriften von Paulo Freire und Martin Buber. Im Dialog mit ihnen befrage ich meine Entscheidungen. Warum ich mich mit diesen beiden für einen dialogisch-integrativen Weg entschieden habe, erzähle ich dir am besten mit einer Reise in den Süden. Es ist gleichzeitig eine Reise in die Er-Innerung, zurück in eine Begegnung mit Paulo Freire am 10. November 1988 in São Paulo. Sie markiert für mich weder einen Anfang noch ein Ende, sondern ist mir in all den Jahren als Gegenwart lebendig geblieben. Ich lade dich ein, mich auf dieser Reise zu begleiten. Damit verfolge ich eine zweifache Absicht.

Einerseits eine persönliche: Vom Süden habe ich viel gelernt. Das fließt immer wieder in mein Antworten an dich ein. Diese Perspektive soll zu Wort kommen. Vom Süden? Der Süden spricht mit vielfältigen Stimmen. Einige ragen kraftvoll heraus. Es sind Stimmen von Frauen, Männern, Jugendlichen *und* Kindern. Die Herausforderungen, denen sich die Menschen des Südens stellen, ringen ihnen oft eine Lebensantwort ab, auf die zu achten sich für mich lohnt. Ich vermute, dass die Herausforderungen des Südens in ihrer Tiefenstruktur jenen ähneln, die sich im Norden im Zusammenhang mit dem Umgang mit Vielfalt stellen. Im Süden sind mir Menschen begegnet, die sich fragten: Wie gelingt es uns, entgegen dem herrschenden Wortschatz des Nordens und dessen Hegemonie über die Vorstellungswelten, unsere eigene Viel-

falt und Andersartigkeit ins Spiel zu bringen? Die Wege dieser Menschen passen nicht zu den Vor-Urteilen des Nordens. «Der Süden muss sich von der Gestalt verabschieden, in der er überliefert ist» (Cassano, 2011, S. 62), hörte ich diese Menschen sagen. Er «hat nicht nur zu lernen, sondern er kann auch lehren» (ebd., S. 63). Sein Weg besteht nicht darin, möglichst schnell Norden zu werden. Zu den Menschen dieser Überzeugung gehört auch Paulo Freire.

Im Zusammenhang mit dem schulischen Umgang mit Vielfalt begegnen mir ähnliche Fragen. Muss sich nicht auch «die Schule» von der Gestalt verabschieden, in der sie überliefert ist? Ist sie lernfähig? Verfügt sie nicht längst über genügend Ressourcen und Potentiale, um sich offensiv und erfinderisch mit den aktuellen Herausforderungen der Vielfalt auseinanderzusetzen? Was lähmt den schulischen Aufbruch? Was zwingt die Schule in strukturelle Lethargie? Definiert sie Integration als Anpassung an eine institutionelle Normalitätsvorstellung? Wer definiert «Normalität»? Im Gehirn eines Menschen interagieren geschätzte 100 Milliarden Nervenzellen. Soll sich dieses Interagieren bei jedem Menschen gleich vollziehen? Die heterogenen Stimmen des Südens im Ohr, bin ich überzeugt, dass der Entwicklungsweg der Schule nicht darin besteht, das Anderssein auszusondern oder gar zu bekämpfen.

Wie *Paulo Freire* (2007b, S. 110) aufzeigt, läuft eine einseitig auf Techniken und Trainings reduzierte Bildung Gefahr, effizient einem Turbokapitalismus zuzudienen, der versucht, allen «Ballast» abzuwerfen, «um immer schneller laufen zu können. Aber die Gewichte, von denen er sich befreit, sind die elementaren Strukturen von sozialen Beziehungen, die vorbeugenden Gegenmittel gegen das Abdriften in gesetzlose Zustände» (Cassano, 2011, S. 64). Schliesst die Schule sich solchen Entlastungsbewegungen an, ist Integration von Anfang an gescheitert. Das Anderssein gilt dann als «Ballast». Es kann nicht als Chance zum Aufbau vielfältiger sozialer Beziehungen wahrgenommen werden.

Die «Stimme des Südens» hat daher nicht mit einer Himmelsrichtung zu tun. Sie kann überall aufscheinen. Es ist eine Stimme, die sich weigert, die menschliche Vielfalt zu nivellieren und das Anderssein als Defizit zu definieren. *Diese* «Stimme des Südens» begleitet mein Schreiben an dich. Ihr Gehör zu verschaffen, ist also das eine Anliegen.

Andererseits möchte ich, liebe Ines, mit dieser Reise dein Interesse wecken. Wofür? Die Begegnung mit Paulo Freire dient mir als Ausgangspunkt, um in meinen Briefen an dich inspirierende Beziehungen zwischen dem dialo-

gischen Denken und den aktuellen Entwicklungslinien einer inklusiven Pädagogik zur Sprache zu bringen. Dafür – für diese pädagogisch reichhaltigen Verbindungen – möchte ich dein Interesse wecken.

Paulo Freire und Martin Buber repräsentieren bei diesem Vorhaben das «dialogische Mass». Beide sind – mit durchaus unterschiedlichen Akzenten – einer dialogischen Pädagogik verpflichtet. Beide haben mit ihrer Dialogik einen inspirierenden Einfluss auf die pädagogische Praxis und Theorie des 20. Jh. ausgeübt (vgl. *Scheuerl*, 1979; *Tenorth*, 2003) – und beide gewinnen im Zusammenhang mit den Anliegen einer inklusiven Schule im 21. Jh. erneut an Bedeutung.

Was die «Pädagogik der Vielfalt» (vgl. *Prengel*, 1995) zur Sprache bringt, findet bei ihnen eine anthropologische Verankerung. «Gerade in der Verschiedenheit der Menschen, in der Verschiedenheit ihrer Eigenschaften und ihrer Neigungen liegt die grosse Chance des Menschengeschlechts» (*Buber*, 1993b, S. 18). Im Anliegen, die Polyphonie des Lebens als Chance zu begreifen, begegnen sich dialogische und integrative Denk-Figuren. Auf dieser Basis können sie zueinander in eine die Unterrichtspraxis bereichernde Beziehung gesetzt werden. Mehr noch: Ich bin überzeugt, dass Integration in einem umfassenden Sinn nur auf der Grundlage dialogischer Prozesse gelingt. Dennoch ist Dialogik kein in sich abgeschlossenes Theoriegebäude. Sie ist *eine* Möglichkeit, der Welt zu begegnen und zu ihr in Beziehung zu treten. Dialogik lässt sich zu jeder Zeit, in jedem Moment und in jedem Kontext verwirklichen. In diesem Sinn dient mir die Begegnung mit Freire als Einstieg ins Thema. Brechen wir auf, liebe Ines! Die Reise beginnt. Alles andere wird sich weisen.

Die Erzählung der vierten Situation

Draussen ist Nacht. Der Motor dröhnt gleichmässig. Das Flugzeug überquert den Äquator. Wir tauchen ein in den Himmel des Südens, unter uns die Weiten der Amazonaswälder. Zwischenlandung in Manaus, flackernde Lichter in der Ferne lassen die Umrisse eines Hangars erahnen. Finster aufragende Urwaldbäume tauchen auf. Von insektenumflatterten Lampen zucken Schattengespinste ins dunkle Nichts. Die Türen werden geöffnet. Feuchte Wärme umarmt die Aussteigenden, klebt sich modrig-duftend an die Haut. Einige Passagiere stossen dazu. Andere dösen oder atmen in schweren Träumen. Ihre schlaffen Glieder hängen über abgewetzten Sessellehnen. Ein Nachtfal-

ter verirrt sich ins Innere dieser Welt zwischen Traum und Wirklichkeit und irgendwann heben wir wieder ab, fliegen in den Morgen, der langsam den Himmel erhellt. Das anbrechende Licht verklärt die schneeweissen Wolken unter uns, feiert in ihnen mit seinem Farbenspektrum den neuen Tag.

In Rio de Janeiro steigen wir um. Die Maschine zieht eine kurze Schleife über dem Meer, fliegt dann landeinwärts. Mäandrierende Flüsse widerspiegeln die Morgensonne, winden sich wie silbern glänzende Schlangen zum Horizont. Dann kommt die Stadt. Unzählbare Wolkenkratzer, Häuser und Dächer, Armut und Reichtum eng ineinander geschachtelt, sechsspurige Strassen und kleine Gassen, Busse, Autos, Menschen – das Flugzeug zieht tiefer: São Paulo. Mit meinem Freund Reinhart, Direktor eines Waisenheims, bin ich im Auftrag einer mexikanischen Organisation unterwegs. Von Honduras herkommend interessiert uns die Situation der Strassenkinder in São Paulo und Recife. Was erwartet uns? Aufgrund unseres Berichts wird die Organisation ein allfälliges Engagement überprüfen. In meinem Rucksack liegen zwei handgeschriebene Briefe von Francisco Julião. Sie sollen uns helfen, wichtige Kontakte zu knüpfen. Noch wissen wir in jenen Jahren nichts von Internet, E-Mail und SMS. Wer aber ist Francisco Julião? Warum hüte ich seine Briefe wie einen Schatz?



Mit Francisco verbrachte ich zehn Tage im Hause einer befreundeten Kunstmalerin in Mexiko. Während wir in ihrem Garten täglich die üppige Pflanzenwelt gossen, nahm sie an einem Feministinnenkongress in Kuba teil. Ich war auf der Durchreise, er war Stroh Wittwer – seine Frau, langjährige Freundin der Kunstmalerin, weilte ebenfalls am Feministinnenkongress.

Francisco, ein in Würde gealterter, weltoffener und immer noch kämpferisch gesinnter, ehemaliger brasilianischer Gewerkschafter, erzählte mir von seinem 1939 begonnenen Kampf für Landreformen und soziale Gerechtigkeit. Der Militärputsch von 1964 zwang ihn unterzutauchen. Er organisierte weiter den Widerstand, wurde gefasst, verhört, floh aus dem Gefängnis und gelangte schliesslich ins mexikanische Exil. «Bei der Bauern-Liga

kämpften wir für ein Stück Land. Die vom Staat kontrollierte Gewerkschaft stritt für mehr Lohn. Das ist ein gewaltiger Unterschied. Wir in der Liga wollten Landreformen, wollten, dass jeder «campesino» eigenen Boden bebaut. Das machte uns vorab die Grossgrundbesitzer und andere Einflussreiche zu erbitterten Feinden. Demgegenüber war die Forderung der staatlichen Gewerkschaften nach besserer Entlohnung der Landarbeiter für die Grossgrundbesitzer oft nichts anderes als eine willkommene Gelegenheit, ihre «humanitäre Gesinnung» zu demonstrieren und vom eigentlichen Problem der ungerechten Landverteilung sowie der daraus resultierenden Forderung nach Landreform abzulenken.»

Zwischen seinen detaillierten Erzählungen brühte Francisco brasilianischen Kaffee und servierte ihn in Tassen, die sich der Kategorie «Fingerhüte» zuordnen liessen. Ich revanchierte mich mit warmen Gerichten. Der farbenfrohe Dorfmarkt mit all den Früchten und dem Gemüse machte mir das Kochen leicht. Das Schicksal meinte es gut mit mir. Francisco beschenkte mich mit einem faszinierenden Einblick in die Weltgeschichte des 20. Jh. Seine epischen Erzählungen begannen mit Worten wie «Als ich mit Mao über die Rolle der Unternehmer sprach...» oder «Bei jenem Treffen mit Fidel Castro...» oder «Mit Salvador Allende und den chilenischen Gewerkschaften entwickelten wir...» oder «Damals, als Thomas Borge sich in meinem Haus versteckte und die Revolution in Nicaragua vorbereitete...». Franciscos Schilderungen verdichteten sich zu einem farbintensiven, historischen Mosaik. Die Stimme des Südens hatte in ihm seit Jahrzehnten einen engagierten Sprecher der Gerechtigkeit.

Nach der Rückkehr der Kunstmalerin und vor meiner Weiterreise nach Brasilien steckte er mir zwei Empfehlungsschreiben zu, eines an seinen Freund Paulo Freire gerichtet, das andere an Dom Helder Camara, Bischof der Armen in Recife. «Das kann dir gute Dienste leisten», meinte Francisco, «und grüsse mir die beiden herzlich». Es hat uns gute Dienste geleistet (...).

Zwei Tage nach unserer Ankunft in São Paulo besuchen mein Freund und ich Paulo Freire in seinem Büro. Er begrüsst uns herzlich, fragt nach dem Befinden von Francisco Julião, erinnert sich an gemeinsame Zeiten mit ihm. Für uns sind zwei Stühle bereit. An den Wänden des Raumes stehen Büchergestelle. Die Bretter biegen sich unter der Last der Literatur. Auf dem rotbraunen Teppich befinden sich einige Kisten. Sie sind ebenfalls randvoll mit Büchern, Artikeln und Papieren. Oben auf den Büchergestellen haben sich Erinnerungsstücke angesammelt: Holzschnitzereien, mit Papageienfedern geschmückte Pfeile, eine alte Uhr, eine kleine Leninbüste, Steinfiguren,

ein Ölbild und eine Kohlezeichnung. Auf beiden Bildern ist Freire selbst zu sehen.

Eine weiss gestrichene Holzplatte ruht mitten im Raum auf zwei einfachen Holzböcken, Freires Arbeitsfläche. Darauf liegen das letzte Buch von Walraff, portugiesische Ausgabe, ein von ihm selbst mit seinem Freund Ivan Illich herausgegebenes Buch mit dem Titel «Educación para el cambio social» und weitere Titel wie «Social work as art»; «Universidade Brasileira: reforma ou revolução?»; «La creatividad en la escuela»; «Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement»; «Educación religiosa cristiana»; «Cuba – cambio económico y reforma» und eine Ausgabe mit dem Titel «Riches contre Pauvres». Das Umschlagbild zeigt eine Mutter mit Kind, die aus ihrer Elendshütte auf die am nahen Horizont heranrückenden Krane, Bagger und Hochhäuser schaut – der Triumphzug der Spekulanten.

Inmitten all dieser Literatur, die einem offenen Fenster gleich den Blick auf seinen thematischen Kosmos freigibt, lehnt Freire sich in seinem Bürostuhl zurück. Seine lebendigen Augen hinter den Brillengläsern mustern uns aufmerksam und wach. Gleich zu Beginn des Gesprächs fällt mir auf: Freire hört entspannt zu. Raum entsteht. Er fragt nach, er will wissen, was uns bewegt. Er ist neugierig, ganz Ohr. Er sucht den Dialog.

Dann, im Gespräch, verweist er zuerst mit Bescheidenheit darauf, dass er bezüglich der Arbeit mit Strassenkindern über wenig Erfahrung verfüge: «Dazu gibt es berufenere Stimmen.» Er gibt uns Hinweise, an wen wir uns wenden können. Was er vehement betont: «Ein solches Projekt, sei dies im Rahmen der Sozialarbeit oder der Schule, darf nicht «naiv» sein. Dass zu diesem Zeitpunkt in Brasilien ungefähr acht Millionen Kinder nicht zur Schule gehen», fährt Freire fort, «ergibt sich aus der sozialen Situation, in welcher die Eltern dieser Kinder leben. Es ist eine Folge davon, dass wenige auf Kosten der vielen leben, die nichts haben. Diese Situation wird nicht über die Schule geändert. Das ist in erster Linie ein politisches Anliegen. Jede Initiative muss die sozio-politische Situation mit bedenken, um nicht naiv zu sein».

Anhand von konkreten Situationen zeigt Freire auf, dass es kein neutrales Handeln gibt. Aktion und Reflexion stehen für ihn immer in Relation zu den herrschenden Machtverhältnissen. Er spricht über verschiedene Formen der Unterdrückung, über die Invasion und Beherrschung innerer und äusserer Räume durch die Habenden. «Sie verfügen über die Lebenswelt *und* das Bewusstsein der Unterdrückten.» Freire bringt auch den Machismus in der Schweiz als Mechanismus der Macht zur Sprache. Zehn Jahre seines Exils, von 1970–1980, hat er in Genf gewirkt, als Leiter der Abteilung für Bil-

dungsfragen beim Ökumenischen Rat der Kirchen. «Dass dieses hoch entwickelte Land derart lange gebraucht hat, um das Frauenstimmrecht einzuführen, ist auch eine Form von Machismus», meint er. In seinen Augen erscheint schalkhaftes Lächeln. Seine Hände sprechen mit.

Gegen Ende des Gesprächs nimmt er unser Anliegen nochmals auf: «Was im jeweils gegebenen historischen Moment zu tun ist, ergibt sich durch die Situation. Es ist gut, wenn ihr euch einen breiten Einblick erarbeitet. Von Anfang an braucht es den Dialog. Nie lässt sich vom Schreibtisch aus planen, was zu tun ist. Nie lässt sich *für* andere handeln, nur *mit* ihnen. Es braucht nicht *Für*-sorge. Veränderndes Wirken basiert auf einem *Mit*-einander, bedingt einen gemeinsamen Prozess, ein kritisches Erwachen an der Wirklichkeit. In einer bestimmten Situation kann es richtig sein, ein Heim für Strassenkinder zu gründen, in einer anderen nicht. Was heute gilt, muss morgen überdacht werden. Immer gilt es, in Übereinstimmung mit der Situation zu handeln. Aus der Situation selbst ergeben sich die entscheidenden Fragen, Herausforderungen und Hinweise. Diese gilt es wahrzunehmen, zu entdecken und zu benennen.» Nach zweistündigem, angeregtem Austausch verabschieden wir uns von Freire, in kritischer Distanz zu unseren bisherigen Vor-Stellungen über eine brasilianische Realität, deren Erforschung uns als faszinierendes Abenteuer erst noch bevorsteht.

In den folgenden drei Wochen tauchen wir ein in «Situationen». Wir verbringen Zeit mit Strassenkindern, lernen ihre Namen und Geschichten kennen. Sie führen uns durch ihre Favela. Wir besuchen Schulen, private, staatliche und kirchliche Institutionen. Dadurch ergeben sich Gespräche mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, mit Lehrpersonen, engagierten Frauen und Männern aus Basisgemeinden, mit Jugendlichen, Kindern, Priestern und Ordensfrauen sowie politisch und sozial engagierten Einzelpersonen und Gruppen. Freire hat uns den Weg gewiesen.

Die situative Wende als Bezugspunkt integrativer Pädagogik

Liebe Ines, Freire legt uns in diesem Gespräch nahe, in der pädagogischen Arbeit von Situationen auszugehen und das Situationsverständnis im Dialog zu vertiefen. Dadurch ergibt sich aus heutiger Sicht eine spannende Beziehung zu den Entwicklungen einer inklusiven Pädagogik und dem schulischen Umgang mit Vielfalt. Wie *Hinz* (2009, S. 174) in seiner sechsten These zum Verhältnis von Sonderpädagogik und inklusiver Pädagogik aufzeigt,

tendiert ein inklusiver Umgang mit Vielfalt eher auf «Zuständigkeit für Situationen statt für Personen». Aus dialogischer Perspektive hat diese situative Wende weitreichende, pädagogisch fruchtbare Konsequenzen. Dadurch wird es möglich, die einer Situation innewohnenden, vielfältigen Beziehungen integrativ zu nutzen, das Zusammenspiel von Gemeinschafts- und Individuumsorientierung bewusst zu pflegen, die (fachlichen) Kompetenzen Erwachsener und Kinder umfassend ins Spiel zu bringen sowie die Aktivitäten der Kindern integriert in der jeweils gegebenen sozialen und didaktischen Konstellation wahrzunehmen. Die immer noch übliche diagnostische Spaltung von Situation und Kind lässt sich so überwinden.

Den Fokus von der Einzelperson auf die Situation zu verschieben, bedeutet nicht, dass die Person aus dem Blick gerät. Es bedeutet im Gegenteil, dass sie nicht mehr beziehungslos und damit verzerrt wahrgenommen wird. Erst das Denken in Situationen, das einem Denken in Zusammenhängen entspricht, ermöglicht es, «die essentielle menschliche Wirklichkeit nicht mehr als eine des individuellen Lebens (ebenso wenig wie eine des kollektiven) zu sehen, sondern als etwas, das sich zwischen Mensch und Mensch, zwischen Ich und Du vollzieht» (Buber, 1993, S. 77), als eine Wirklichkeit, die sich aus dem «Gegenüberstehen von Ich und Welt» (ebd., S. 134) ergibt. Mit der Fokusverschiebung auf Situationen in ihrer gelebten Ganzheit lässt sich also gleichzeitig eine Akzentverschiebung auf die Beziehungsräume einer Situation vornehmen. Der Zwischen-Raum ist das Entscheidende.

Zum eigentlichen Gegenstand einer integrativen Pädagogik werden dadurch die vielfältigen Mensch-Welt-Beziehungen. Wie werden diese gelebt? Mit welchen didaktischen Gestaltungselementen werden sie gefördert? Wie werden jene Zwischenräume erweitert, die dem Dialog des Kindes in all seinen (entwicklungslogischen) Formen Raum geben und dadurch seine Beziehungsentwicklung unterstützen? Solche Fragen werden zentral. Dia-Logik, sowohl bei Freire wie bei Buber, bedeutet Achtsamkeit für Zwischenräume. Der Zwischenbereich ist immer ein Beziehungsraum und der Dialog Mensch-Welt immer ein Beziehungsphänomen in diesem Raum.

Daraus ergibt sich eine weitere Brücke zu aktuellen Entwicklungslinien inklusiver Pädagogik, die zu gehen sich lohnt. Insbesondere in den Beiträgen der kulturhistorischen Schule für den integrativen Unterricht (vgl. Vygotskij, 1987; Manske, 2004; Jantzen, 2004, 2010; Feuser, 2005, 2008; Siebert, 2006, 2010) spielt das «sich mit seiner personellen und dinglichen Umwelt dialogisch auseinandersetzen- de Individuum» (Feuser, 2005, S. 175) eine Schlüs-

selrolle. Die soziale Tätigkeit und der damit einhergehende Dialog zwischen Kind und Welt bilden in dieser Forschungs- und Denktradition die Wirkkräfte der Entwicklung. Die mit der jeweiligen Entwicklungsstufe einhergehenden psychischen Neubildungen finden ihren Ausgangspunkt im sozialen Austausch und in der Kommunikation. Der individuelle Kompetenzerwerb vollzieht sich über die kooperative, dialogische Tätigkeit *zwischen* den Menschen hin zum verinnerlichten, eigenständigen Handeln und Denken. Die Behinderung eines Menschen wird hier in enger Abhängigkeit zu den vom Kontext bereitgestellten Dialogangeboten wahrgenommen. Lern-Behinderung, d. h., die Behinderung des Lernens, entsteht dann durch inadäquate Lehr-Lern-Umgebungen.



In diesem Sinn wird *Bubers* (1983, S. 37) Aussage «Der Mensch wird am Du zum Ich» von *Feuser* (2005, S. 117) zur Formel «Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind» erweitert. Es ist dieser Gedanke, der ebenso von *Freire* (1987, S. 143) mit einem expliziten Bezug zu Buber aufgegriffen wird und der sich in den «Stimmen des Südens» facettenreich zu erkennen gibt. Als Beispiel lässt sich auf *Aziz Lahbabi* (vgl. *Boutayeb*, 2011, S. 35) verweisen, der diesen dialogischen Gedanken mit den Worten «Das Ich ist die Gabe der Anderen» fasst.

Sowohl *Feuser* (2005, S. 87) wie auch *Jantzen* (1994, S. 86) betonen in Übereinstimmung, dass Bubers Aussage – und damit der von ihm eingeschlagene dialogische Denkweg – «einer tiefgreifenden Erneuerung der wissenschaftlichen Betrachtung der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und ihrer erkenntnismässigen Durchdringung» gleichkommt. Die in Bubers Aussage gefasste dynamische Weltsicht einer dialogischen Gegenseitigkeit des Lebens im Prozess des Werdens gleicht den beiden Integrationsforschern zufolge «einer Art Weltformel der Entwicklung des Lebendigen. Sie braucht den Vergleich mit dem universellen Gesetz der Gravitation Newtons und in der Folge mit Einsteins berühmter Formel $E = mc^2$ nicht zu scheuen» (ebd.). Sowohl Buber wie Freire verweisen auf fließende Denk- und Handlungsräume, die der Relativität, d. h. der Beziehungsgestaltung und dem Dialog un-

terliegen. Nicht die vermeintliche Objektivität der «festen Form» (*de Boeck*, 2007, S. 39), nicht das Festgehaltene oder Festgeschriebene kann die Entwicklung des Lebendigen fassen.

Sich auf dialogischer Grundlage den Fragen einer integrativen Pädagogik anzunähern, scheint mir daher ein vielversprechender Weg, der längst nicht ausgeschöpft ist. Erstaunlicherweise spielt das dialogische Denken, von richtungsweisenden Ausnahmen abgesehen (vgl. *Kobi*, 1980; *Reiser*, 1988; *Rodenwaldt*, 1989; *Tischner*, 1993; *Herzka*, 1999; *Speck*, 1999; *Lanwer-Koppelin*, 2002; *Wachsmuth*, 2006), in der pädagogischen Theorie und Praxis eine eher marginale Rolle. Die Zeichen der Zeit scheinen mir jedoch günstig. Womöglich lässt sich das Potential der Dialogik nirgends besser entdecken und heben als auf dem Weg zu einer inklusiven Schule für alle.

Kompetenzerwerb und Bewusstseinsentwicklung gehören zusammen

Kehren wir mit diesen Gedanken nochmals zurück nach São Paulo, um ins Gespräch mit Paulo Freire einzutauchen. Seine Ausführungen machen deutlich, dass er nicht nur die Tiefenstruktur einer Situation in den Blick nimmt, sondern auch deren Situierung in der soziopolitischen Makrostruktur. Freire arbeitet mit Lupe und Feldstecher zugleich. Indem Freire uns auffordert, in Übereinstimmung mit der Situation zu handeln, d. h. zum einen die darin enthaltenen Themen, Fragen und Herausforderungen im Dialog mit den Betroffenen zu entdecken und zum andern nicht «naiv» zu sein, verweist er auf beide Strukturebenen einer Situation. Da diese auch auf dem Weg zur inklusiven Schule von Bedeutung sind, erlaube ich mir, liebe Ines, kurz darauf einzugehen.

Zum einen bedingt pädagogisches Handeln nach Freire ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf den Umstand, dass jede Lehr-Lern-Umgebung in einen sozio-kulturellen, gesellschaftspolitischen Kontext eingebettet ist. In diesem Kontext sind die Handlungen und Reflexionen niemals neutral. Sie sind Teil davon. Sie greifen diesen Kontext auf. Sie schreiben die damit einhergehenden Beziehungen und Machtverhältnisse weiter oder gestalten sie um. Mit einer eingerollten Zeitung gestikulierend hat Francisco Julião mich damals nachdrücklich auf den Unterschied zwischen Land- und Lohnforderungen hingewiesen. Während der Einsatz für mehr Geld seines Erachtens die ungerechten Besitzverhältnisse fortschreibt, erkennt er in einem Stück Erde für die Landlosen eine gerechte Umgestaltung der Situation.

Welche auf andere Situationen übertragbaren Denk-Figuren geben sich in diesem Beispiel zu erkennen? Für *Freire* (1987, S. 67; 2007b, S. 100; 2008, S. 21, S. 71) geht es stets um die Entscheidung zwischen einem statischen oder dynamischen Welt- und Geschichtsverständnis, unabhängig davon, um welches Thema und welchen Handlungsbereich es sich handelt.

Im Bildungsbereich ist vor diesem Hintergrund zu fragen, ob eine Lehr-Lern-Umgebung die Lernenden dazu befähigt, sich auf ihre Weise und ihren Möglichkeiten entsprechend «in die Welt einzubringen, zu entscheiden, zu wählen und in die Realität einzugreifen» (*Freire*, 2008, S. 72) oder sie daran gewöhnt, sich «an eine Wirklichkeit anzupassen, die nicht verändert werden kann» (ebd., S. 22). Je nachdem wird humanisiert oder domestiziert (vgl. *Freire*, 2007a, S. 31f.; 2008, S. 53). Jede Lehr-Lern-Umgebung gibt eine Antwort auf ihren Kontext, ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht. Freire fordert die Lehrenden dazu auf, die konkrete Lehr-Lern-Umgebung *in ihrer Beziehung* zu diesem Kontext differenziert wahrzunehmen, der Veränderung zugänglich zu machen und die eigene Position selbstreflexiv zu bedenken.

Zum ändern fordert Freire dazu auf, die Situation der Menschen in diesem Kontext kennenzulernen und zu erkunden. Es gilt, sie im Dialog mit ihnen zu erforschen. Wie erleben Kinder, Jugendliche und Erwachsene ihre Alltagssituation? Welche Themen und Herausforderungen stellt sie ihnen? Wie deuten sie ihre Situation? Welche Antworten geben sie darauf? Im Umgang mit der Situation und in deren Deutung geben sich für Freire die Aneignung der Welt und das damit einhergehende Bewusstsein zu erkennen, sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden *jeden* Entwicklungsalters. Die gewohnte, alltägliche Situationsbewältigung spiegelt die in den jeweils dominierenden Bewusstseinsstrukturen verankerte Mensch-Welt-Beziehung. Diese lässt sich nicht auf perzeptive, emotionale, kognitive usw. Aspekte reduzieren, sondern ist Ausdruck einer Einheit.

Lehren und Lernen gehen daher stets über das Methodische hinaus. Bewusstseinsentwicklung sowie der Erwerb von Kulturtechniken und Kompetenzen gehören für Freire aus ethischer *und* lernpsychologischer Sicht zusammen. Sie lassen sich nicht trennen. Immer ist ein Gesamtbewusstsein am Lernprozess beteiligt. Das Verstehen und das Verarbeiten entsprechen seinen Strukturen. In seinen Alphabetisierungskursen verbindet Freire die Technik des Lesens deshalb mit einer vertieften Reflexion der Lebenswelt. «Weder geht es um das Lesen des Wortes noch nur der Welt» (*Freire*, 2007b, S. 35). Beides geht Hand in Hand.

Erlaube mir, liebe Ines, dir dazu eine kleine Geschichte zu erzählen, von Omar, dem Nachtwächter. Ich lernte ihn in Nicaragua kennen. Die Begegnung mit ihm verweist mich auf die oben beschriebenen Zusammenhänge. Eines Abends setzt er sich an den Strassenrand, entfaltet auf seinen Knien ein zerknittertes Papier und beginnt mit Bleistift geheimnisvolle Linien zu zeichnen. Ab und zu mustert er den Himmel. Der Halbmond steht in der Position eines lachenden Mundes über dem Mangobaum in Don Leonardos Garten. «Mein Sohn ist in der 6. Klasse», erklärt Omar auf mein Fragen. «Als Hausaufgabe muss er das Planetensystem zeichnen. Er weiss nicht recht wie. Ich hab zwar nur die ersten beiden Schuljahre besucht, aber ihm gesagt, dass ich das schon hinkriege. Hier bleibt mir Zeit, die ganze Nacht. Ich mache ihm das.» «Schau», meint er zu mir, «hier ist die Erde, der Boden auf dem wir stehen, darüber der Himmel». Seine Finger fahren einer ellipsenförmigen Scheibe entlang, säuberlich aufs Papier gebracht. Aufsteigend ist darüber der Mond zu erkennen, durch eine nabelschnurartige Linie mit der Scheibe verbunden. Daneben einige Sterne. Omar lacht verschmitzt, in seinen Augen das wache Leuchten eines Forschers in der Nacht. «So ist das», sagt er, «und wenn du genau hinsiehst, merkst du, wie die Erde mit dem Mond verbunden ist». Zwei Nächte lang versucht er, das Ferne mit dem Nahen zu verbinden.

Die Wucht der Gleichzeitigkeit verschiedener Weltbilder und der damit einhergehenden Bewusstseinsformen trifft mich ein paar Wochen später. Das Weltbild der Scheibe steht plötzlich in unbekümmerter Leichtigkeit neben jener Notiz in der Tagespresse, die von der Entdeckung eines 10. Planeten mit dem Namen 2003-UB₃₁₃ erzählt. Was würde wohl Omar dazu sagen? Er wächtert bereits an einem anderen Ort. Beides scheint also permanent renovationsbedürftig, das wissenschaftlich-offizielle Weltbild und das subjektive Universum der Omars.

(Bild-)Sprache und Bewusstsein

Wer (be-)schreibt und (be-)zeichnet die Welt mit welchen Symbolen? Die von Freire geforderte zweifache Vertiefung der Situationswahrnehmung, den inneren und äusseren Kontext auslotend, bedingt einen achtsamen Umgang mit Bild und Sprache. Beides ist nie herrschaftsfrei. Über Bild und Sprache lassen sich Ereignisse deuten, Vorstellungen definieren, Handlungen legitimieren, Zuschreibungen vornehmen, Bewusstseins-Räume besetzen. Für Freire (1987, S. 72) ist klar, «weil Dialog Begegnung zwischen Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Men-

schen auf Kosten anderer die Welt benennen». Der Dialog basiert auf dem freien Ausdruck und dieser Ausdruck wiederum steht in Beziehung zum inneren und äusseren Situationserleben. Echter Dialog bestärkt die Menschen darin, die Deutung ihres Alltags nicht an andere abzutreten. Dialog bedeutet aber auch, die eigene Weltsicht in der Auseinandersetzung mit Anderen der Veränderung zugänglich zu machen, sie aufs Spiel zu setzen.

Mit Blick auf den schulischen Umgang mit Vielfalt stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wer mit welchem Interesse zu welchem Zeitpunkt welche Differenz als Problem definiert (vgl. *Bühler-García, 2002, S. 227*). Ebenso entscheidend ist, wer in Bezug auf den Weg zur inklusiven Schule die sprachliche Definitionsmacht darüber innehat, um zu bestimmen, was mit Integration und Inklusion gemeint ist. Sowohl die inhaltliche wie auch die strukturelle Definition einer «Schule für alle» haben auf institutioneller und bildungspolitischer Ebene weitreichende Konsequenzen. Das wird uns, liebe Ines, noch beschäftigen.



Schliesslich verweist das von Freire und Buber eingebrachte Situationsdenken noch auf einen weiteren Aspekt, der im Zusammenhang mit der Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen von Bedeutung ist. Mit freundlicher Beharrlichkeit weigert sich Freire während des Gesprächs in seinem Büro, uns Hinweise zum Umgang mit Strassenkindern zu geben. Er versucht vielmehr, epistemologische Werkzeuge aufzuzeigen, die eine Vertiefung der Situationswahrnehmung erlauben. «Immer gilt es, in Übereinstimmung mit der Situation zu handeln.» Um diese Aussage kreisen seine Ausführungen.

Es gibt daher keine allgemeingültigen Formen der Situationsbewältigung. Aus dialogischer Sicht stellt die Situation eine Anrede dar, auf die eine einmalige, persönliche Antwort zu geben ist. *Buber (1986, S. 84)* formuliert es so: «Jede lebendige Situation hat, wie ein Neugeborenes, trotz aller Ähnlichkeit ein neues Gesicht, nie dagewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äusserung von dir, die nicht schon bereitliegen kann. Sie verlangt nichts, was gewesen ist. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, dich.»

Zwar lassen sich, wie Buber selbst im Zitat anmerkt, Situationsähnlichkeiten feststellen – «die Badeszenen gleichen sich» (Aebli, 1980, S. 83) – und dennoch entlässt eine Situation die Handelnden nie aus der persönlichen Verantwortung. Die Situationsbewältigung erfolgt sowohl in Abhängigkeit zu den Kompetenzen als auch zu den jeweils dominierenden Bewusstseinsstrukturen.

Aus dieser Perspektive ist auf dem Weg zur inklusiven Schule in Bezug auf Best-practice- Beispiele eine kritische Haltung zu bewahren. Zweifellos kann jeder gelungene Umgang mit Vielfalt als Lernchance genutzt werden. Innovative Lehr-Lern-Umgebungen können inspirieren und Einblick in angewandte Theoriebezüge, Werkzeuge und Vorgehensweisen geben. Das alles ist wichtig! Es entbindet jedoch weder Lehrende noch Schulen davon, auf die eigene Situation mit einer eigenständigen Theorie-Praxis-Komposition zu antworten. Je reichhaltiger dabei das professionelle Inventar ist, desto flexibler und adäquater kann das situative Antworten erfolgen.

Situativ-flexibles Wissen aufbauen

Darauf, liebe Ines, verweist auch die Experten-Novizen-Forschung. Wie sie aufgezeigt hat, spielt bei Lehrerinnen und Lehrern «situatives Wissen» (vgl. Kaiser, 2005, S. 15) bei der alltäglichen Situationsbewältigung eine entscheidende Rolle. Dieses Wissen beruht auf einer Vielzahl von Situationserinnerungen, die in einem ganzheitlichen Sinne emotionale, kognitive, sensorische, interaktive, motorische usw. Erfahrungsfacetten umfassen. Es ermöglicht rasches, «intuitives» Handeln und lässt sich auch als «holistische Ähnlichkeitswahrnehmung verschiedenster Situationen» (Dick, 1994, S. 179) beschreiben. Neue Situationen werden auf ähnliche – früher erlebte – bezogen und im Sinne damit vernetzter Lösungsstrategien bewältigt. Im Moment der Anwendung bleibt situatives Wissen in der Regel implizit (vgl. Bromme, 1992, S. 121). Wie Bromme (1992, S. 22) betont, ist das Wissen von Fachleuten (Expertenwissen) überwiegend so organisiert, «wie es für die praktischen Probleme gebraucht wird». Es gruppiert sich also um bestimmte Situationstypen oder -klassen (Wahl, 2005, S. 23ff.).

Durch die dialogisch geforderte Akzentverschiebung vom Individuum auf die Situation wird das situative Wissen zu einem interessanten «Problem». Wie flexibel ist es organisiert? Wie stark unterliegt es bei seiner Anwendung

unbewussten Automatismen? Kann es auch dem unerwarteten, jeweils neuen Anteil einer Situation gerecht werden? Könnte es sein, dass die Grenzen schulischer Integration u. a. in der «Bewusstlosigkeit» situativen Wissens zu finden sind? Hat sich diese Wissensform bei einer Lehrperson vorwiegend über Erfahrungen in homogenen Klassen ausgebildet, wird sie den Situationen schulischer Heterogenität wohl eher ratlos gegenüber stehen. Es gilt dann ein Paradox: Der kompetente Umgang mit schulischer Vielfalt wird am besten über Erfahrungen im Umgang mit schulischer Vielfalt gelernt. Oder anders gewendet: Es lohnt sich nicht, auf die allgemein gültige Lösung zu warten. Der Weg entsteht im Gehen.

Warum in Freires Büro eine Holzplatte den Schreibtisch ersetzt? Liebe Ines, ich gestehe dir an dieser Stelle: Darüber haben wir damals nicht gesprochen (...) Dennoch bleibt mir seit dieser Begegnung in São Paulo eine Gewissheit: Freire plant nicht vom Schreibtisch aus. Eine Holzplatte genügt. Auf ihr türmen sich Texte und Bücher. Sie erhellen ihm die pädagogische Praxis. Sie helfen ihm, jeden Tag seine wirkliche Lehrerin etwas besser zu verstehen: Die alltägliche Situation!

Diese Lehrerin ist sanft und unnachgiebig zugleich, aufmunternd und streng – immer auf der Seite der Aufmerkenden. Diese Menschen lehrt sie, wesentlich und mit Substanz, ununterbrochen und unentgeltlich. Verstehen wir ihre Sprache(n)? Sie stellt harte Prüfungen und birgt gleichzeitig schon mögliche Lösungen in sich – auch auf dem Weg zur «Schule für alle».





5. Brief

Petra – oder das Schmelzen des Schneemanns als entwicklungspsychologisches Phänomen

Tiefere Geheimnisse als Kinder kann es kaum geben.
 Unser eigenes Rätsel läuft uns in den Kleinen vergrössert entgegen.

Martin Wagenschein

Die Erzählung der fünften Situation

In einer Baracke hinter dem Schulhaus befindet sich der Kindergarten. «Im Sommer, nach Abschluss der Umbauarbeiten, soll der Umzug in die neuen Räumlichkeiten erfolgen», sagt Petra, die Kindergärtnerin. Aus dem Fenster fällt der Blick auf den Schulhof. Draussen ist der Schnee grau und matschig. Er schmilzt. Ab und zu fallen schwere Regentropfen, dann wieder wird der wolkenverhangene Himmel aufgerissen. Sonnenlicht tastet sich über die gegenüberliegenden Hausdächer.

Drinne spielen die Kinder. Einige haben Papierkugeln (Schneebälle) gemacht. Von der Decke baumeln Schneesterne – Scherenschnitte aus weissem Papier. Es herrscht reges Treiben. Bei den Mal- und Basteltischen arbeiten die Kinder in kleinen Gruppen. In der Puppenecke macht sich eine ganze Familie mit Hund und Katze für einen Ausflug zu Verwandten bereit. Roxana ist eine energische Mutter. Lia arbeitet am Boden an ihrer Weltkarte. Aus einem grossen Papierbogen hat sie den Umriss von Australien ausgeschnitten und sich die beiden Bildkarteien mit den Tieren und den Pflanzen dieses Kontinents geholt. Konzentriert und selbstversunken kniet sie über diesem Erdteil. Mit Farbstift zeichnet sie sorgfältig ein Känguru ein. Vom intensiven Treiben rund um sie her scheint sie nichts wahrzunehmen. Dieser kartografischen Arbeit widmet sie sich seit zwei Wochen. Die fertigen Kontinente klebt sie auf einen langen Packpapierstreifen. Petra hilft ihr dabei. Nach Australien warten noch die Tiere und Pflanzen des Meeres auf sie. In der Bauecke arbeiten Remo und Pascal. Es hat gelbe, grüne, blaue und rote Bauklötze, zusätzlich eine ganze Kiste mit naturfarbenen. Eine Brücke entsteht. Sie bauen auf, bauen ab, bauen um, kommentieren ihre Einfälle – «Das ist die Schatzkammer» – oder besprechen gemeinsam handlungsbeglei-

tend ihre Pläne: «Wollen wir noch eine weitere Treppe einbauen?» – «Komm, hier vergrössern wir das Zimmer!» Langsam entsteht ein Turm. Pascal und Remo helfen sich gegenseitig, jeder trägt Elemente dazu bei. Ab und zu lässt Pascal seine Arbeit liegen, begibt sich zu einer anderen Gruppe, schaut zu oder mischt sich einen Moment lang ein. Manchmal ignorieren ihn die anderen Kinder. Manchmal weisen sie ihn zurecht. Bei einem seiner «Ausflüge» wird ihm die Rolle eines unangemeldeten Besuchers zugewiesen. Eine «Pizza» wird ihm serviert. Er hält sich an die Spielregeln und sagt, dass sie gut sei. Er wirkt unruhig. Seine Bewegungen sind hastig, manchmal unkoordiniert. Petra beobachtet ihn. Er kehrt jeweils wieder in die Bauecke zurück. Dort arbeitet Remo ununterbrochen und zielgerichtet weiter. Je höher der Turm, desto sorgfältiger und erregter bauen die beiden daran. Die Bauklötze werden zusehends bewusster ausgewählt. Am Schluss geben sie dem Turm einen Namen: «Herodesturm!» Sie schauen sich um im Raum, machen die anderen Kinder auf ihren Turm aufmerksam: «Schaut her, das ist der Herodesturm!» – «Da hat es einen Innenhof und hier ist das Königszimmer!», sagt Pascal. Jan kommt vorbei. Er staunt, begutachtet den Bau und bespricht mit den beiden dessen Stabilität.

Plötzlich erscheint Pascal mit einer kleinen Holzfigur: «Das ist der König. Der kommt hier ganz oben auf den Turm!» Er schiebt ihn ins oberste Turmzimmer. Nun holt auch Remo Spielfiguren: «Das sind die beiden Diener des Königs. Sie wohnen hier, einen Stock tiefer.» Die beiden finden spontan in ein Spiel. Weitere Figuren kommen dazu, gehen treppauf, treppab, machen Geräusche, beginnen zu sprechen: «Hallo, ich bin der König Herodes. Wo ist meine Köchin, wo sind meine Diener?» Der Turm und die Stadt werden beseelt.

Da neigt sich das Freispiel dem Ende zu. Leise Musik ertönt, während die Kinder langsam aus ihren Aktivitäten auftauchen und mit dem Auf- und Wegräumen beginnen. Petra unterstützt sie dabei. Bald schon sitzen die ersten Kinder im Kreis auf ihren Stühlchen. Sie spielen selbständig das Kreispiel mit den beiden Murmeln – «rot oder blau?» – und wer sich setzt, wird gleich einbezogen. Immer mehr Kinder stossen dazu. Einzelne schmiegen sich aneinander, wirken erschöpft, aber glücklich. Sie haben viel erlebt, weitläufige innere und äussere Reisen unternommen.

Auch Petra sitzt nun im Kreis. Von hier aus gibt sie Rebecca und Moshgan einen Hinweis, wo die nassen Handtücher aufzuhängen sind. Dann stossen die beiden Mädchen als letzte ebenfalls zur Gruppe. Die Musik verstummt. Petra lobt die reibungslose Zusammenarbeit bei den Aufräumarbeiten. Ein kurzes Gespräch mit den Kindern entsteht. Anschliessend nimmt sie den thematischen Bogen mit dem Schneemannspruch auf. Sogleich spre-

chen alle Kinder mit. Beim zweiten Durchgang darf Atavinthan in die Kreismitte. Begleitet vom Spruch erhält er Hut, Nase und Besen. Da steht er nun, der Schneemann, reglos und kalt. Er macht ein ernstes Gesicht. Einige Kinder kichern leise. Dann kommt die Sonne. Erna, das Sonnenkind, umkreist den Schneemann mit ruhigen Schritten. In den Händen hält sie ein gelbes Tuch. Langsam, ganz langsam schmilzt der Schneemann dahin.

Es wird still im Raum. Dreiundzwanzig Kinder tauchen in den Bann dieser leisen Dramatik ein. Fast nichts geschieht. Wer bemerkt die feinen Bewegungen? Selbst Pascal, dessen Unruhe während des ganzen Morgens spürbar war, wundert sich still, mit grossen Augen und leicht geöffnetem Mund. Die Sonne bewegt sich und scheint. Mehr tut sie nicht. Gespannt schauen alle zu, wie der Schneemann schmilzt. Er sinkt kaum merklich in die Knie, neigt sich zur Seite, zergeht stumm und entrückt, gleitet sanft zur Erde. Endlich, nach langer, langer Zeit, legt er sich hin. Sein kaltes Wasser breitet sich auf dem Boden aus und zerfliesst endgültig in vier raumgreifenden Rinnsalen. Sie sehen aus wie Hände und Füsse... Da geht eine Bewegung durch die Gruppe. Sie löst sich aus tiefer Anschauung. Spontaner Applaus von Kinderhänden füllt den Raum. Die Stimmen erwachen, kommentieren nun mit sprudelnden Worten das Gesehene. Atavinthan, das Wasser, springt auf, ruft sich zurück ins Leben und geht an seinen Platz. Erna bringt das Sonnentuch lächelnd ihrer Kindergärtnerin. Petra nickt und erwidert das Lächeln.



Äusseres Spiel und innere Resonanz

Was ist da geschehen? Eine Kindergruppe findet sich zum Ausklang eines alltäglichen Morgens nochmals im Kreis zusammen. Mit einem Vers baut die Lehrerin den Kindern eine Brücke vom Freispiel in die gemeinsame Kressequenz. Alle kennen den Vers, stimmen ins gemeinsame, rhythmische Spiel mit der Sprache ein. Eine Ordnung entsteht. In diesem geordneten Raum stellen zwei Kinder ein inhaltliches Element des Sprachspiels dar: Die Sonne scheint, der Schneemann schmilzt. Das ist die Oberfläche, das Unspektakuläre.

Aber diese Begegnung zwischen Sonne und Schneemann ruft etwas Unsichtbares wach. Da bricht etwas ein in diese Geschichte, eine tiefe, meditativ anmutende Stille. Das Sichtbare scheint ein Unsichtbares zu berühren, mit dem Erscheinenden geht ein Verborgenes einher. Aus dem Zusammenspiel dieser beiden Ebenen entsteht ein Angesprochenensein, das sich am Ende des Ereignisses im spontanen Applaus der Kinder Ausdruck verschafft. Die Dramatik der Begegnung von Wärme und Kälte – oder gar Leben und Tod? – findet *in dieser Form* Resonanz im seelischen Raum der Kinder. Den äusseren Darstellungsbildern von Erna und Atavinthan entspricht ein inneres Bilderleben. Selbst Pascal lässt sich vom Geschehen absorbieren. Brauchen Kinder, die «ausser sich sind», vor allem Brücken nach innen? Sie schreiten auf ihrem Entwicklungsweg voran, wenn es ihnen gelingt, den Bezug zu eigenen, inneren Bildern und Geschichten wieder herzustellen (vgl. *Hösli*, 2000, S. 28). Erst so werden sie sich, ihrem Potential entsprechend, dem schulischen Kompetenzerwerb widmen können. Es fällt dann leicht, ihnen zu vertrauen. Sie sind bei sich.

Im beschriebenen Moment scheint den Kindern etwas vom Verbundensein mit diesem inneren, seelischen Bilderleben zu widerfahren. Sie geben sich dem Ereignis hin, wie eine Katze einer streichelnden Hand. Sonne und Schneemann entfalten kon-zentrierende Wirkung, weil sie jenen Seelenraum ansprechen, der mit Empfänglichkeit auf den äusseren An-Spruch antwortet und eigene Bilder wachzurufen vermag. Wie ist das mit all den Bildern, die sonst auf diesen Seelengrund einwirken? Welche überwältigen das Kind im Sinne einer «kulturellen Invasion» (*Freire*, 1987, S. 130ff.)? Welche spalten es in seinem Erleben, indem sie sein inneres Bilderleben «behausen» und seine Entwicklung manipulieren? Auf die Gefahren einer die Seele spaltenden Ein-Bild-ung hat im schulischen Bereich insbesondere *Wagenschein* (1989) eindringlich hingewiesen. Wenn die Fragen und die den Begriffen zu Grunde liegenden Anschauungen und Bilder nicht aus dem Dialog des Kindes mit der Welt hervorgehen, erlischt der motivationale Grund. Doch der Motiv-Ebene wenden wir uns später zu.

Noch befinden wir uns, liebe Ines, mitten in der Kinderschar dieses Kindergartens. Draussen spielen die Sonne und der Regen wie im April miteinander und die Meteorologen scheinen die Wetterlage zu verstehen, obschon erst Februar ist. Und drinnen? Hier spielen die Kinder. Sind Lehrerinnen und Lehrer Meteorologen des Lernens und der kindlichen Seelenlage? Wie *Bauer* (2007) aufzeigt, hängt beides zusammen, die Seele und das Lernen. Seinen neurobiologischen Forschungen zufolge «verwandelt das Gehirn seelische

Eindrücke in biologische Signale» (ebd., S. 20). Diese wirken sich im Denken, Fühlen, Handeln und Verhalten aus. Sie prägen die soziale Situation, die wiederum auf seelisches Erleben, Kognition und Bewusstsein zurückwirkt. Um Kinder und ihre Lernprozesse zu verstehen, gilt es stets auch rückwärts zu buchstabieren, vom Verhalten zum Erleben. Im heilpädagogischen Feld stellte sich seit jeher «die Rekonstruktion der Innensicht des Kindes, das Verstehen seiner Erlebnisweise und seines Verhaltens, als Aufgabe» (*Benkmann*, 1998, S. 70). Mit dieser pädagogischen Herausforderung korrespondieren vielseitige Theoriebezüge sowie offene, nie abgeschlossene Suchbewegungen, die sich jedoch kommunikativ mit den Kindern validieren lassen – mit Worten oder ohne Worte. Alles ist Sprache. In dieser Baracke ragt nicht nur der Herodesturm von Remo und Pascal in den Himmel. Hier entsteht der Turm von Babylon. Diese Kinder sind Himmelsstürmer und ihre Mehrsprachigkeit bezieht sich nicht nur auf das Tamilische, Berndeutsche, Bosnische, Portugiesische, Albanische, Japanische ... Durch ihr Tun und Lassen geben sie uns eine Fülle von Hinweisen, die zu uns sprechen. Im «pädagogischen Raum» (vgl. *Freire*, 2008, S. 90) ist es an uns, diese Anrede zu entziffern und zu ver-antworten.

Siehst du, liebe Ines, wie Atavinthan sich aus der Erstarrung am Boden losreisst und aufspringt? Hörst du, wie er mit der ersten Bewegung einen kraftvollen Laut von sich gibt, wie sich die Zungen aller Kinder lösen und die Gruppe erregt zu sprechen beginnt? Das Lächeln auf Ernas Gesicht ist dir nicht entgangen – mit diesem Ausdruck, als kehrte sie zurück von einer weiten Reise. Was bedeutet das alles? Worauf weist es hin? Lässt sich aus der Beobachtung dieser Zeichen und Ereignisse etwas für den Unterricht mit heterogenen Gruppen ableiten? Finden sich dadurch Hinweise zur Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen, die jedem Kind Entwicklungsmöglichkeiten bieten? Der Dialog zwischen Kind und Welt scheint in dieser Situation den kindlichen Geist zu binden. Er gelingt. Woran mag das liegen?

Entwicklungspsychologische Ausprägungen des Dialogs

Beim Versuch, den Dialog des Kindes mit der Welt zu verstehen, können wir in Anlehnung an Buber und Freire davon ausgehen, dass dieser sich in zweifacher Hinsicht manifestiert.

Zum einen gibt er sich als anthropologische Konstante zu erkennen: die dialogische Weltbegegnung als menschliches Entwicklungsbedürfnis. «Die Entwicklung der Seele im Kind hängt unauflöslich zusammen mit der des

Verlangens nach dem Du, den Erfüllungen und Enttäuschungen dieses Verlangens, dem Spiel seiner Experimente und dem tragischen Ernst seiner Ratlosigkeit» (*Buber*, 1983, S. 36). Dieses Bedürfnis nach dem Du durchdringt alle Altersstufen und auch die entferntesten Winkel menschlicher Existenz. Kein Mensch bleibt davon unberührt und ausgeschlossen – keiner!

Zum ändern unterliegt der Dialog Kind-Welt entwicklungspsychologischen Motiven und Ausprägungen. Das Verlangen nach dem Du äussert sich unterschiedlich, den verschiedenen Entwicklungsbedürfnissen und Bewusstseinsformen entsprechend. Kehren wir mit dieser Perspektive in die angeregt spielende Kinderschar zurück, offenbaren sich in den verschiedenen Aktivitäten und Verhaltensweisen der Kinder entwicklungspezifische Beziehungsformen und -qualitäten der Kontaktnahme mit der Welt. Je nach theoretischer Position kann dabei für uns eine andere Facette des beobachtbaren Verhaltens an Bedeutung gewinnen.

Da ist zum Beispiel Lia. Vertieft und konzentriert arbeitet sie mitten im emsigen Treiben dieses Morgens an ihrer Weltkarte. Folgen wir an dieser Stelle der Entwicklungskonzeption von Montessori (vgl. *Hebenstreit*, 1999, S. 129ff.), gibt sich hier das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit zu erkennen. Im Moment solcher Konzentration befinden sich Innen- und Aussenwelt in Einklang. Das Kind ist nach aussen hin aktiv, aber in Wirklichkeit baut es sich selbst auf, ordnet und entwickelt es seine eigenen Kräfte. «Die Ordnung des psychischen Lebens setzt mit dem charakteristischen Phänomen der Aufmerksamkeit ein» (*Montessori*, 1996, S. 17). Diese tiefgreifende Sammlung kann sich nach Montessori durch eine Passung von Entwicklungsbedürfnis und Entwicklungsangebot ergeben.

Was sich bei Lia beobachten lässt, folgt nach Montessori (1996) der Linie einer Entwicklungslogik. Der in seiner Tendenz senso-motorisch absorbierende, von unbewusster Wahrnehmungsaktivität, Bewegungsentwicklung, Raumeroberung und sozialem Austausch durchdrungene Lebensdialog des Kleinkindes erweitert sich beim Vorschulkind. Nun werden die «vom absorbierenden Geist aufgenommenen Eindrücke als Material benutzt, um bewusst verarbeitet zu werden» (*Hebenstreit*, 1999, S. 138). Während das Kind nach Montessori im Lebensraum der Familie seine Entwicklungsbedürfnisse der ersten drei Jahre abdeckt, bedarf dieser Lebensraum nun aus entwicklungspsychologischer Sicht einer Erweiterung. Die Kinder entwickeln eine hohe Sensibilität für Ordnungen. Sie beginnen die eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen zu differenzieren, zu koordinieren, zu strukturieren (vgl. *Bundschuh*, 2002, S. 114ff.) und auch raum-zeitlich zu organi-

sieren. «Ordnung meint, die Beziehung der Gegenstände zueinander zu erkennen, um auf diese Weise eine Welt zu gewinnen, in der man handeln kann» (*Hebenstreit*, 1999, S. 140). Dies betrifft sowohl die sozialen Strukturen als auch jene der materiellen Umwelt.

Durch die Gestaltung *ihrer* Weltkarte schafft Lia solche Strukturen und erweitert schrittweise ihr Weltbild. Sie erarbeitet sich einen Einblick in Beziehungen, macht sich mit Tieren, Pflanzen und Begriffen vertraut– und das Känguru findet seinen Platz in Australien. Alles hat seinen Ort. So findet Lia selbst ihren Platz im «Weltenchaos». Während ich ihr zuschaue, zweifle ich keinen Moment daran.

Nicht weit von Lia entfernt mündet gleichzeitig das Konstruktionsspiel von Remo und Pascal in ein Spiel mit Figuren. Der König nimmt sein Schloss in Besitz. Er ruft nach seinen Bediensteten. Alles wird belebt. Diagonal gegenüber im Raum vollzieht sich der Familienausflug mit Roxana in einem Rollenspiel, das den einzelnen Mitspielenden klare Rollen und Aufgaben zuweist. Dabei kommen implizite Regeln und ein gemeinsam geteiltes «Skript» zum Tragen (vgl. *Schneider & Büttner*, 1995, S. 683). Für Kinder, die gemeinsam spielerisch in imaginierten Situationen handeln, gibt es nach *Vygotskij* (1980, S. 446) «kein Spiel ohne Verhaltensregeln und ohne spezifisches Verhalten zu diesen Regeln». In diesem Sinn ist jedes Rollenspiel auch ein Rollenspiel.

Nähern wir uns diesen Szenen diesmal aus der Perspektive einer kulturhistorischen Entwicklungsposition, rücken jene Bedürfnisse und Motive in den Fokus, die den Tätigkeiten der Kinder in der jeweiligen sozialen Entwicklungssituation zu Grunde liegen. Im Vorschulalter ist das gemeinsame Spiel die «führende Tätigkeit» (ebd.), durch welche «die entscheidenden Entwicklungen und Neubildungen dieser Altersstufe realisiert werden» (ebd., S. 69). Die führende Tätigkeit ist nach *Leontjew* (1973, S. 402) nicht zwingend jene, der sich das Kind in der jeweiligen Entwicklungsperiode am häufigsten widmet. Es ist jene, die es dem Kind zum einen ermöglicht, den krisenhaften Widerspruch, der zur jeweiligen Entwicklungsaufgabe gehört, konstruktiv zu bearbeiten und die zum andern in der entsprechenden Entwicklungsphase das *kommende* Tätigkeits- und Entwicklungsniveau gezielt vorbereitet.

Innerhalb der Tätigkeit des Rollenspiels vollziehen Roxana und ihre Mitspielenden eine Fülle von Handlungen wie der gemeinsame Aufbruch, das Unterwegssein im Zug, das Essen «im Schlosspark» (*Roxana*) usw. Diese Hand-

lungen wiederum realisieren die Kinder über konkrete Operationen: Koffer werden gepackt, passende Kleider angezogen, Anweisungen gegeben, Gegenstände einbezogen. Die in diesem Entwicklungsalter dominierende Tätigkeit des gemeinsamen Spielens und Symbolisierens vollzieht sich also über zielorientierte *Handlungen* und konkrete *Operationen*. «Diese Untergliederung kann mithin als Tätigkeitsstruktur bezeichnet werden» (Siebert, 2006, S. 67). Die Tätigkeit – als übergeordneter Begriff – steht nach *Leontjew* (1973, S. 405ff.) in einem direkten Bezug zu den Bedürfnissen und Motiven des Kindes und damit zum subjektiven Sinn. Die einzelnen Handlungen ihrerseits beziehen sich auf Ziele, die zur Verwirklichung der Tätigkeit beitragen. Über die konkreten Operationen schliesslich werden die einzelnen Handlungsaufgaben gelöst. Eine dialogische Lehr-Lern-Umgebung zielt darauf ab, dass die einzelnen Handlungen und konkreten Operationen der Kinder von ihnen als sinnvoll, d. h. als Teil einer übergreifenden Tätigkeit, die mit ihren Motiven in Beziehung steht, wahrgenommen werden können. Dadurch werden sie in den motivationalen Grund der jeweiligen Entwicklungssituation eingebettet.

Roxana organisiert den Ausflug «als Mutter» und weist den übrigen Familienmitgliedern vor dem Aufbruch ihre Aufgaben zu. Für alle Kinder sind damit Handlungen und Operationen verbunden, die zum Motiv der Tätigkeit in einer nachvollziehbaren Beziehung stehen. Ein zentrales Motiv zum Rollenspiel ergibt sich aus kulturhistorischer Perspektive aus dem spannungsgeladenen Wunsch der Kinder, Tätigkeiten und Handlungen zu realisieren, die es in der Erwachsenenwelt beobachtet (vgl. *Vygotskij*, 1980). Wie die Erwachsenen will das Kind eigene Ziele verfolgen und sich die Gegenstände und Handlungen des Alltags in ihren Funktionen zu eigen machen, vom Kochen bis zum Autofahren, vom Schreiben am Computer bis zum Reisen im Flugzeug. «Das bedeutet mehr sein zu wollen, als ihm seine aktuellen Fähigkeiten erlauben. Mithilfe von Mythenbildung kann es seine Ängste und die Diskrepanz zwischen seinen Träumen und der Wirklichkeit schöpferisch überwinden» (*Manske*, 2004, S. 60). Im Spiel gelingt ihm dies.

Mithilfe der «aktiven Fantasie» (*Leontjew*, 1973, S. 402) vollzieht das Kind im Spiel schrittweise eine Ablösung der Bedeutung vom Gegenstand. Ein Stock wird zu einem Pferd, ein Leintuch zum Hochzeitskleid, ein anderes Kind zu einem Hund. Ebenso vermag es die Bedeutung einer Handlung von der realen Handlung zu lösen, indem es diese durch einen symbolschöpferischen Akt verdichtet und abstrahiert: Eine Gestik des Essens verweist auf die reale Handlung, ein Humpeln «bedeutet» die reale Verletzung. Spielende Kinder dieses Entwicklungsalters handeln und bewegen sich in einem

vorgestellten Raum, der ihnen die «illusionäre Realisation unrealisierbarer Wünsche» (*Vygotskij*, 1980, S. 443) ermöglicht. Dadurch vermag das Kind Tätigkeiten der Erwachsenenwelt zu vollbringen, die ihm in anderer Form als dem Rollenspiel noch nicht zugänglich sind. Denn in keiner anderen Tätigkeitsform dieses Alters «vermag das Kind derart emotional in das Leben der Erwachsenen vorzudringen, derart aktiv die gesellschaftlichen Funktionen und die Bedeutung der menschlichen Tätigkeit auszusondern, wie im Spiel» (*Elkonin*, 1980, S. 414). Mit der Übertragung von Bedeutungen durch aktive Fantasie wird der Widerspruch zwischen seinen Wünschen und seinen aktuellen Möglichkeiten bearbeitbar.

Im Figuren-Spiel von Remo und Pascal, im Familien-Rollenspiel von Roxana und im Schmelzen des Schneemannes realisiert sich die Auseinandersetzung mit dieser Entwicklungsaufgabe über das «gemeinsam geteilte Symbolisieren» (*Manske*, 2004, S. 58). Das Kind «lernt mit Hilfe symbolischer Aktionen, sich die Wirklichkeit anzueignen, indem es sie im Rollenspiel nachahmt, sie in Liedern besingt, in Tänzen ausdrückt, in gemalten Bildern festhält und in gekneteten und gebastelten Miniaturen formt» (ebd., S. 60). Als Regelspiel, das sich an Strukturen des realen Lebens orientiert, erweitert und entwickelt das Rollenspiel gleichzeitig den symbolischen Raum. Die Bedeutungsübertragungen, die einer Befreiung von der Situationsgebundenheit gleichkommen, beinhalten einerseits eine Fülle symbolschöpferischer Handlungen und Operationen. Andererseits betritt das Kind durch die gedankliche Ablösung der Bedeutung vom realen Gegenstand oder einer konkreten Handlung den abstrakten Raum. Die dynamischen, inneren Vorstellungsbilder etwa, die Erna und Atavinthan der Begegnung von Sonne und Schneemann zu Grund legen, zeugen eindrücklich von der spielenden Eroberung der Abstraktion – in gemeinsamer Kooperation. Im Spiel erarbeiten sich Roxana, Remo, Pascal und all die anderen Kinder genau jene Bewusstseinsstrukturen, die für weiterführende Weltbegegnungen unabdingbar sein werden. Die führende Tätigkeit des Spiels bereitet auf die kommende Lerntätigkeit vor – das Lesen- und Schreibenlernen, den Umgang mit Ziffern und Zahlen, die Aneignung der historisch entwickelten Symbolsysteme und Kulturtechniken, das weitere Ein- und Vordringen in die Phänomene dieser Welt.



Entwicklungslogische Bedürfnisse und Gesetzmässigkeiten

Kehren wir, liebe Ines, mit diesen Gedanken nochmals in den Kreis dieser Kindergruppe zurück. Die Affinität dieses Entwicklungsalters für den symbolischen Raum scheint in vielen Szenen auf. Der Morgen neigt sich dem Ende entgegen. Alle sitzen im Kreis und Sandra bemerkt, dass sie ihr Stoff-Pferdchen beim Spielhaus liegen gelassen hat. Sie möchte es holen, muss aber noch einen Moment warten. Nun schmollt sie deswegen, sitzt auf ihrem Stuhl und wendet das Gesicht ab. Petra, die Kindergärtnerin, fragt jedes Kind reihum, mit welcher Bewegung es zum Abschiedslied nach Hause entlassen werden möchte. Einige wählen das Winken. Dave möchte, dass alle stampfen, Melanie wünscht das Hüpfen auf einem Bein usw. Nun ist Sandra an der Reihe. Sie wendet sich trotzig ab, sagt nichts. Da nimmt Petra die Puppe, den grossen Raben Beni, zur Hand und sagt: «Möchtest du Beni zu dir nehmen? Vielleicht hat *er* eine Idee!» Sandra wendet sich dem Kreis zu, streckt die Hand aus, ein Leuchten scheint auf in ihrem Gesicht. Scheu schlüpft sie mit einer Hand in die Puppe, mit der anderen bewegt sie winkend seinen Flügel. Sie sagt nichts. Alle verstehen. Sie singen das Lied und verabschieden Sandra und den Vogel winkend. Der subjektive Sinn des trotziges Verhaltens und seine entwicklungslogische Bedeutung werden von der Kindergärtnerin wahrgenommen und spielerisch ins Abschiedsritual integriert. Diesem Entwicklungsalter entsprechend hat sich der Konflikt im symbolischen Raum gelöst.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer in Kenntnis entwicklungspsychologischer Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten handeln, tritt Kontakt anstelle von Kontrolle, Dialog anstelle von Machtkampf. Ermöglichen sie den Kindern den Dialog in einem Raum, der ihren aktuellen Entwicklungsbedürfnissen und Tätigkeitsmotiven entspricht, kann wie bei Sandra etwas vom «spielenden Gelingen» des Lernens und Zusammenlebens aufscheinen, auch im Gesicht der Kinder.



«Auf Bedürfnisse der Kinder eingehen?» Bereits bei dieser Aussage, liebe Ines, erhebt sich nicht selten der Protest deiner Berufskolleginnen: «Wo kä-

men wir denn hin! Wird nicht gerade heute viel zu stark auf Wünsche und Bedürfnisse der Kinder Rücksicht genommen? Dem gilt es einen Riegel zu schieben! Es braucht wieder Disziplin und Ordnung.»

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive frage ich zurück: «Welche Disziplin und welche Ordnung?» Tatsächlich befinden sich viele Kinder in Un-Ordnung. Tatsächlich verlangen die inneren Entwicklungsprozesse unnachgiebig nach Struktur und klaren, disziplinierten Entwicklungsangeboten. Vielleicht ahnen wir, dass es sich bei vielen der vermeintlichen Bedürfnisse und Wünsche der Kinder um Ersatzbedürfnisse handeln könnte, die daraus resultieren, dass echte Entwicklungsbedürfnisse und Motive von uns Erwachsenen übersehen und missachtet werden. Es kann nicht darum gehen, Ersatzbedürfnisse zu befriedigen, selbst wenn darauf ein ganzer «didaktischer Markt» aufbaut. Der Weg der Entwicklungsbegleitung verläuft anders, radikal, hin zu den grundlegenden Entwicklungsbedürfnissen. «Manche Lehrer glauben», so mahnt *Christel Manske* (2004, S. 49), «dass sie ohne Entwicklungspsychologie und ohne das Wissen über den Lernweg auskommen. Ich höre oft den Satz: ‚Ich verlasse mich auf meinen Bauch.‘ Doch im Bauch ist nicht mehr und weniger, als was im Kopf ist. Es ist nichts im Verstand, was nicht in den Sinnen ist, und es ist nichts in den Sinnen, was nicht im Verstand ist.» Die Disziplinlosigkeit der Kinder hätte dann ihren Ursprung in der Disziplinlosigkeit der Erwachsenen gegenüber den Gesetzmässigkeiten kindlicher Entwicklungsprozesse, in deren Unkenntnis darüber, wie der lebendige Lerndialog zwischen Kind und Welt entwicklungsge­mäss zu ermöglichen ist.

Halten wir uns nochmals die Beziehungskonstellation von Schneemann und Sonne vor Augen, lässt sich die hingebungsvolle Wachsamkeit der Gruppe nun mit verschiedener Begrifflichkeit fassen. Während sich dieses Phänomen im Sinne Montessoris in Bezug auf das gegebene Entwicklungsalter als Sensibilität für Beziehungen, Ordnungen, Abläufe und Rhythmen deuten lässt und der offene Mund von Pascal auf die Bewusstseinsform des «absorbierenden Geistes» verweist, gibt sich aus tätigkeitstheoretischer Perspektive in diesem Ereignis die Wirkung des imaginierten Raumes mit seinen fast uneingeschränkten Möglichkeiten gemeinsam geteilten Symbolisierens zu erkennen. Die Gruppe ist für dieses Ereignis aufgeschlossen, weil es die bei den Kindern dominierende Motivlage berührt.

Unschwer lassen sich hier weitere Bezüge aufzeigen, etwa zu den von Piaget experimentell nachgewiesenen magischen Merkmalen des vor-operatorischen Dialogs. Noch überwiegt in dieser Gruppe die animistische, fina-

listische und egozentrische Weltsicht (vgl. *Oerter & Montada, 1995*). Gleichzeitig können im sozialen Umgang erste Dezentrierungen angebahnt werden. Dies verweist auf nächste Entwicklungsschritte, die das Schulkind und das Jugendalter betreffen.

Bedürfnis, Motiv, Tätigkeit und Kompetenz

Dem Zusammenspiel von Bedürfnis, Motiv und Tätigkeit möchte ich daher, liebe Ines, noch mit einem Beispiel nachgehen. Bisher haben sich die entwicklungspsychologischen Überlegungen auf die Situation im Kindergarten bezogen. Doch die Tätigkeit des Kindes lässt sich nach Leontjew auf *jeder* Entwicklungsstufe als «Antwort auf ein Bedürfnis» (*Obuchova, 2004, S. 137*) verstehen. Aus einem Bedürfnis ergibt sich für das Kind ein Motiv, eine bestimmte Tätigkeit zu tun. «Motive sind in subjektiver Hinsicht der Grund der Tätigkeit» (ebd., S. 64). Nehmen wir diese Spur auf und folgen einem Moment den Gedanken Elkonins, der die entwicklungspsychologischen Arbeiten von Vygotskij und Leontjew weiterführte, zeigen sich in den Tätigkeiten des Kindes «die Seite des menschlichen Sinns und die Seite der Operationen» (ebd., S. 142), d. h., die aus der sozialen Situation eines bestimmten Entwicklungsalters hervorgehenden Bedürfnisse erzeugen die Motivation (Motivebene) zur Herausbildung genau jener Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen), die für die Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe notwendig sind.

Die nach Realisierung drängenden Tätigkeiten eines bestimmten Entwicklungsalters stehen also in enger Beziehung zur sozialen Situation und den dadurch geweckten Bedürfnissen. Aus kulturhistorischer Perspektive finden die Bedürfnisse ihren Ursprung in der sozialen Entwicklungssituation des Kindes, d. h. das Soziale wird im Laufe der Entwicklung zum Individuellen (vgl. *Siebert, 2006, S. 55f.*). Wird diese Tiefenstruktur der Bedürfnisse und der Tätigkeits-Motive durch die Lehr-Lern-Umgebung ignoriert, muss die Motivation zum Handeln künstlich hergestellt werden. Der Aufbau von Kompetenzen wird dann als eine von den Entwicklungsbedürfnissen abgespaltene Forderung ans Kind heran getragen. Entwicklungsspezifische Lernmotive lassen sich dadurch nicht ansprechen, bestehende Motivationen bleiben ungenutzt, liegen brach. Aufträge und Aufgabenstellungen, die nicht an diese Motivation anknüpfen, «missfordern» das Kind. Sie vermögen die entwicklungslogische Motiv-a(k)tion nicht zum Leben zu wecken.

Eine exemplarische Situation, diesmal das Jugendalter betreffend, kann uns dieses Zusammenspiel von Bedürfnis, Motiv und Tätigkeit etwas erhellen. Die Situation ereignet sich in einem Zug von Lugano nach Bern, also nicht im schulischen Umfeld. Sie ist jedoch mit diesem indirekt vernetzt. Zudem kann es nach Dewey (2000, S. 206) im pädagogischen Bereich gewinnbringend sein, über den schulischen Tellerrand hinaus zu schauen. «Wenn wir uns klar machen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich ausserhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen.» Daraus lassen sich oft interessante Rückschlüsse ziehen – es wird ja nicht nur in der Schule gelernt. Auch Eltern haben einiges zu erzählen.

Nach einem angeregten Wochenendbesuch bei Freunden im Tessin, besteigen wir am späten Sonntagnachmittag in Lugano den Zug. Mir gegenüber sitzt meine zu diesem Zeitpunkt 17-jährige Tochter. Sie hat das Wochenende mit gleichaltrigen Jugendlichen verbracht, einen DVD-Film geschaut, einige Kleiderboutiquen und Geschäfte Luganos durchstöbert und ein abendliches Open-air-Konzert erlebt, während meine Frau und ich die Gespräche mit den Freunden genossen und das Hermann-Hesse-Museum in Montagnola besuchten.

Der Zug fährt an. Bereits kurze Zeit später klagt meine Tochter über Kopfschmerzen. «Ich fühle mich nicht so gut!» Sie macht einen zerknirschten, niedergeschlagenen Eindruck. Noch kann das Unwohlsein nicht vom Pendolino herrühren. Aus dem Gespräch mit ihr wird klar, dass sie noch «etwas für die Schule machen muss». In ihrem Rucksack hat sie die Unterlagen für eine Lernkontrolle bei sich: Geschichtsunterricht. «Ich muss noch die 68er Jahre lernen», sagt sie. Diese Aussage erregt tatsächlich mein Mitleid. Das könnte relativ komplex werden... Um sie etwas aufzuheitern, strecke ich ihr, früher als vorgesehen, ein für sie erstandenes Buch entgegen. «Schau, ich habe dir etwas aus dem Hesse-Museum mitgebracht.» Sie öffnet das Geschenkpapier. In ihren Händen hält sie einen kleinen Band mit dem Titel «Siddhartha». Die Freude hält sich in Grenzen – noch ein Buch. «Ist das von diesem Hesse?», fragt sie. «Ja.» Der Zug rollt. «Er hat sich oft gefragt, was der Sinn des Lebens ist», ergänze ich etwas später. Vor den Fenstern ziehen waldumrandete Felswände vorbei, ab und zu ein Haus, in der Ferne eine Strasse. Wohl um die 68er Jahre noch bis zum Gotthard auf Distanz zu halten, öffnet sie das Büchlein. Sie liest die erste Seite. Was dann geschieht lässt sich mit wenigen Worten zusammenfassen: Bellinzona, Airolo, Gotthardtunnel, Arth-Goldau ziehen unbemerkt vorbei. Während mir der Neigezug lang-

sam zusetzt, scheint es ihr bestens zu gehen. Tief versunken in ihre Lektüre erreicht sie Zürich, steigt dort um, mit einem Blick, der aus weiter Ferne zu kommen scheint, setzt sich im Schnellzug gleich wieder hin und lässt vom Buch nicht ab, bis wir zu Hause ankommen. Am andern Tag setzt sie die Lektüre fort und liest das Buch zu Ende. Wie es ihr mit dem Lernetest zu den 68er Jahren ergangen ist, habe ich nie erfahren und ich habe – etwas schuldbeusst – auch nicht nachgefragt. Vielleicht aber hat sie sich durch die Lektüre von Siddhartha mehr von der Motivlage jener Jahre berühren lassen, als dies beim «Lernen der 68er-Jahre» geschehen wäre.

Spürbar wird hier ein gewaltiger Drang. Wie ist das zu erklären? In den Freizeitaktivitäten dieses Wochenendes spiegeln sich sowohl bei den Erwachsenen wie auch bei den Jugendlichen Bedürfnisse und Tätigkeitsmotive, die der sozialen Entwicklungssituation entsprechen. Diese pendelt bei Jugendlichen u. a. zwischen sozialer Rollenübernahme und -einübung in der Peergruppe sowie individuellem Rückzug hin und her. Dieser sozialen Entwicklungssituation entspringt das Bedürfnis, den eigenen Platz im gesellschaftlichen Leben zu finden. Im gemeinsamen Einkauf, beim Musikhören, Filmeschauen und Sprechen kommt das Motiv des «gemeinsam geteilten Bewertens» (Manske, 2004, S. 68) zum Tragen. Was ist «gut», was ist «schlecht»? Wie siehst du das, wie sehe ich das? Für welche Werte stehe ich ein, für welche du? Wo grenze ich mich ab, wo mache ich mit? In diesen Begegnungen kann viel darüber erfahren werden, wer ich bin, wer ich sein möchte und wie andere mich sehen.

Das Bewerten der Welt und des eigenen Lebens, das Bestimmen des Wesentlichen hinter den Dingen, der Umgang mit Allmachtphantasien und Selbstzweifeln wird mit dem analytisch-logischen Denken möglich. Das Buch Siddhartha spricht diese Bedürfnislage an. Das daraus resultierende Motiv, sich in Bezug auf die Bewertung der eigenen Person, Position und Lebensgestaltung Klarheit zu verschaffen, führt zur *motivierten* Ausführung von Tätigkeiten, durch welche die erforderlichen Kompetenzen erworben werden. Das Lesen dieses Buches ist eine solche Tätigkeit. Sie unterstützt im obgenannten Sinn die Ausbildung vielfältiger Kompetenzen der Beurteilung, der Argumentation, der Sinnstiftung, der sozialen und individuellen Orientierung.

In Bezug auf das Zusammenspiel von Bedürfnissen und Kompetenzen geht *Elkonin* im weiteren davon aus, «dass in einigen Entwicklungsphasen oder Altersstufen die Veränderung im Wesentlichen die Sphäre der kindlichen Bedürfnisse und Motive betreffen, während in anderen vor allem die Entwicklung der Tätigkeiten, der intellektuellen und technischen Fähigkeiten

dominiert» (Siebert, 2006, S. 72). Die sozialen Entwicklungsbedürfnisse führen also dazu, dass das Kind Fähigkeiten erwerben *will*, mit denen es die mit diesen Bedürfnissen einhergehenden Lernaufgaben meistern *kann*. Gelingt ihm dies, werden durch das neu erworbene Kompetenzniveau wiederum weiterführende Lernbedürfnisse geweckt. Aus diesen entsteht erneute Motivation (ein Motiv; ein Drang) eine nächste anspruchsvolle Tätigkeit auszuführen und sich die dazu notwendigen Kompetenzen anzueignen – und so fort. Kompetenz weckt auf diese Weise neue Motivation. Ein *Kompetenzkreislauf* kann in Gang kommen, der auf der jeweils entwicklungspezifisch führenden Dialoggestalt zwischen Mensch und Welt beruht.

Entwicklung wird hier also nicht nur als Auflösung eines kognitiven Konfliktes, sondern als Zusammenspiel von Bedürfnis und Kompetenz verstanden. Dadurch kommt der Emotionalität im Entwicklungsprozess eine bedeutende Rolle zu. Der «Kopf» kann den kognitiven Konflikt jederzeit verdrängen, wie wir u. a. aus der «Conceptual-change-Forschung» wissen (vgl. *Reinfried, 2010*). Aber den drängenden, emotional eingefärbten Motiven *muss* das Kind innerlich Folge leisten. Aus kulturhistorischer Perspektive ist es primär die Motivebene, die den Entwicklungsprozess vorantreibt, da diese eng mit sozialen Situationen verbunden ist.



Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen

Liebe Ines, mit Montessori und ihren grundlegenden Überlegungen zu Konzentration und Aufmerksamkeit einerseits und der kulturhistorischen Schule (vgl. Vygotskij, Leontjew, Elkonin, Manske) andererseits sind verschiedene Möglichkeiten der Situationsdeutung angesprochen. Mit solcher Mehrperspektivität lässt sich spielerisch umgehen. Es entspricht dem dialogischen Weg, dass dabei Ambivalenzen und Widersprüche in Kauf genommen und offene Fragen in der Schwebelage gehalten werden. Manchmal ergeben sich gerade dadurch wesentliche Erkenntnisse. Diesen Konzepten gemeinsam ist, dass sie Entwicklungspsychologie und Didaktik eng aufeinander beziehen und den Dialog zwischen Kind und Welt differenziert analysieren. Dabei in-

interessieren sie sich für den Wandel der entwicklungspezifischen Bewusstseinsformen des Kindes. Hier treffen sie sich mit dem Anliegen *Freires* (1987), Lernen als Prozess der Bewusstseinsentwicklung zu verstehen.

Für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen scheinen mir zwei Aspekte einer solchen Sichtweise besonders inspirierend: die Aufmerksamkeit für die Motivebene und der Passungsgedanke.

(1) *Zur Motivebene:* Das Schmelzen des Schneemanns und die Lektüre von Siddhartha – beides berührt der jeweiligen sozialen Entwicklungssituation entsprechende Bedürfnisse und daraus resultierende Motive. Dadurch entsteht in beiden Situationen eine tiefgreifende Sammlung, eine Kon-Zentrierung psychischer Kräfte. Bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen gilt es sich bewusst zu machen, dass der Erwerb von Kulturtechniken wie das Lesen, Schreiben, Gespräche führen, Mathematisieren, Malen, Tanzen, Musizieren (...) auf grundlegenden Bedürfnissen aufbauen kann und muss, wie etwa den Bedürfnissen sich mitzuteilen, eigenes Erleben auszudrücken, die Welt zu erforschen, sie aktiv mit und um zu gestalten, zu bewohnen, Selbstwirksamkeit zu erleben. Solche Bedürfnisse äussern sich in *entwicklungsspezifischen* Motiven und Tätigkeiten. In einer entwicklungs-(psycho-)logisch orientierten Lehr-Lern-Umgebung kann sich so für die Kinder der oben beschriebene Kompetenzkreislauf zu entwickeln beginnen – heute bei diesem Kind, morgen bei jenem.

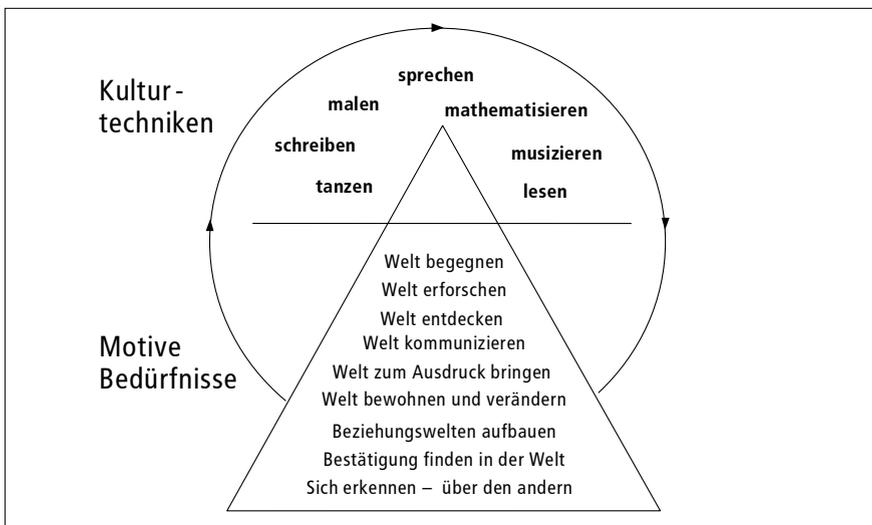


Abbildung 1: Der Erwerb von Kulturtechniken basiert auf Bedürfnissen und Motiven

Werden die Kulturtechniken von der Motiv- und Bedürfnisebene abgespalten und dadurch auf bloße Techniken reduziert, über isolierte Teilkompetenzen aufgebaut, kann der motivationale Grund erlöschen. Der ist durch *nichts* zu ersetzen. Die spontane innere Beziehung zur Lernaufgabe trocknet dann aus. Das fließende und flüssige Denken des Kindes versiegt. Trockenes Denken gehört zu den Phänomenen einer überhitzten Welt, die der Beschleunigung geschuldet, keine Zeit mehr zur inneren Kontaktnahme aufzubringen vermag. Anstelle inneren Kontaktes tritt Kontrolle, anstelle des Lerndialogs zwischen Kind und Welt tritt die Manipulation.

Dadurch verdunkelt sich auch der Blick auf die nach Verwirklichung drängenden Potentiale des Kindes. «Wenn der Mensch sich in einer Zwangslage befindet, ist die Beobachtung seiner natürlichen Anlagen schwer», stellte Dewey (2000, S. 158) bereits 1916 fest. Dies verweist auf die diagnostische Dimension der Motivebene. Was im Sinne einer *Entwicklungsdiagnostik* von Bedeutung ist, sind die sich anbahnenden, kommenden Lernbedürfnisse und Motive. Diese gilt es zu unterstützen. Auf welche Gegenstände, Themen und Tätigkeiten beginnen sich die Bedürfnisse des Kindes auszurichten? Nicht die abgeschlossenen, selbständig beherrschten Fähigkeiten im Sinne eines individuellen Lernstandes stehen dann im Vordergrund, sondern die – wenn auch noch so filigranen – Entwicklungsbewegungen, die sich in der sozialen Entwicklungssituation, im gemeinsam geteilten Lernen zu erkennen geben sowie die Frage, wie diese Prozesse zwischenmenschlich und didaktisch unterstützt werden können².

Entwicklungsfördernder Unterricht orientiert sich in diesem Sinn «nicht an durchschrittenen Zyklen der Entwicklung, sondern an heranreifenden Funktionen» (*Obuchova*, 2004, S. 138), nicht an der Vergangenheit, sondern an der sich bahnbrechenden Zukunft. Solcher Unterricht bewegt sich in der Zone der nächsten Entwicklung. Er holt das Kind nicht kleinschrittig dort ab, wo es steht, sondern schafft eine soziale Situation, die seiner Entwicklung vorausseilt. Er hebt die Potentiale des Kindes gerade deswegen, weil er sich «nicht so sehr auf die bereits ausgereiften Funktionen und Eigenschaften des Kindes stützt, als vielmehr auf die reifenden» (*Vygotskij*, 1984, S. 86). Gelingt es dem Unterricht in diesem Sinne entwicklungslogisch an die Motive der Tätigkeit anzuknüpfen, diese zu bestätigen (vgl. *Buber*, 1993, S. 167) und zu unterstützen, können auch die Lern-*Leistungen* eine ganz andere (authentische) Kraft entfalten, als dann, wenn die Kulturtechniken, auf ihre Oberflä-

² vgl. dazu auch Brief 10: Laurin

chengestalt reduziert, eingeübt werden. Lern-Trainingseinheiten, welcher Art auch immer, haben da ihren Ort, wo sie die Motivlage eines Kindes aufgreifen und weiterführen. Ist dies nicht der Fall, droht zum einen die Gefahr des Übergriffs (a) und zum andern eine Erziehung zur Verantwortungslosigkeit (b). Wie ist das zu verstehen?

Zu (a): Übergriffe können sich dann einstellen, wenn den Lernenden Förderprogramme und Trainingseinheiten aufgezwungen werden, die ihren aktuellen Entwicklungsbedürfnissen entgegenstehen. Die «Zone der nächsten Entwicklung» wird auf diese Weise fremdbestimmt ignoriert. Solchermassen losgelöste Trainings können dazu führen, dass das Kind sich innerlich schützt und abschottet. Es spürt, dass es nicht anknüpfen kann, «missfordert» wird und seine eigenen Lernbewegungen nicht in den Blick kommen. Der Effekt solcher Förderanstrengungen ist dann paradoxerweise eine Sklerotisierung der Entwicklung oder gar didaktisch provozierte Rückschritt. Diese Gefahr auszuschliessen, ist relativ einfach. Es bedingt einen respektvollen Dialog mit den Kindern und die achtsame Beobachtung ihrer Lernprozesse. Daraus können sich handlungsleitende Hinweise ergeben. Entwicklungspsychologisch findet sich insbesondere im Jugendalter eine lernmotivgeleitete Affinität zu verschiedenen Trainingsformen. Dies ist zum einen dem Bedürfnis nach Kompetenzerwerb für die Partizipation am sozialen Leben geschuldet, zum andern dem zunehmenden Wunsch zu wissen, wie andere uns sehen. Aber auch hier vollzieht sich das Lernen jedes Kindes den inneren und äusseren Bedingungen seines biografischen Entwicklungspfades entsprechend und kann sich «entwicklungsgemäss» unterschiedlich manifestieren (vgl. *Jantzen*, 1996). Die Achtsamkeit der Lehrperson ist immer gefragt.

Zu (b): Erziehung zur (Ver-)Antwortungslosigkeit geschieht dann, wenn durch die Entkoppelung des Lernens von den Gesetzmässigkeiten menschlicher Entwicklung das Kind nicht mehr als Subjekt auf die Welt *antwortet*, sondern zum Objekt der Förderung wird. Aus dialogischer Perspektive entspringt der Lernprozess dem Dialog mit der Welt. Niemand kann für das Kind die Welt benennen und enthüllen (vgl. *Freire*, 1987, S. 144). Es muss dies selbst tun. Damit es dies kann, muss es jedoch die Möglichkeit dazu erhalten! Im Mensch-Welt-Dialog entwickeln sich Kinder «zu mehr als zu blossen Apparaten, die trainiert und dressiert sind. Wir sind Wesen mit Option, von Entscheidung, von Intervention in der Welt. Wir sind Wesen mit Verantwortung» (*Freire*, 2007b, S. 110). Wie soll mit Programmen, die keine Entscheidungsmöglichkeiten provozieren, Verantwortungsübernahme eingeübt

werden? Gerade Kinder und Jugendliche, die durch Missachtung ihrer Autonomie (z. B. in Bezug auf ihre Neugierde und den Entdeckungsdrang) und durch Verletzung ihrer Abhängigkeit (z. B. in Bezug auf Bestätigung und Anerkennung durch Mitmenschen) frustriert wurden, gilt es schrittweise zur Erfahrung eigenen Antwortens hinzuführen – je nach Kind manchmal auch dazu zu provozieren. Für die Gestaltung einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung ist dies zentral.

(2) *Zum Passungsgedanken:* Mit dem zweiten Aspekt, dem Passungsgedanken, sind die Empfänglichkeitsbeziehungen zwischen Kind und Umwelt angesprochen. Diese dialogische Denkfigur verfügt – in didaktisch variierenden Kostümen – über breite Akzeptanz in allen Unterrichtskonzeptionen, die der Eigenaktivität des Kindes beim Lernen einen hohen Stellenwert beimessen. Weltbegegnung und Weltbildentwicklung sollen dem Kind in einer ihm ent-sprechenden Lehr-Lern-Umgebung ermöglicht werden, d. h., zum entwicklungslogischen Dialog herausfordern. Zum einen eilen aus dialogischer Sicht die Angebote einer solchen Umgebung der Entwicklung voraus (vgl. *Manske, 2004, S. 16; Siebert, 2006, S. 112*), zum andern ermöglichen sie auch Aktivitäten auf vorausgehenden Niveaus, im Sinne eines «reculer pour mieux sauter». Sich der sicheren Basis zu vergewissern, kann mutige, explorative Erkundungen einleiten.

Im Konzept von *Montessori* (1996, S. 39) manifestiert sich der Passungsgedanke in der vorbereiteten Umgebung und der damit einhergehenden Vorbereitung der Lehrerin auf ihren Rollenwechsel. Beides zusammen bildet «das praktische Fundament» (*Montessori, 1996, S. 39*) der Erziehung. Diese zweifache Vorbereitungsarbeit hat sich an den Entwicklungssensitivitäten und «Empfänglichkeitsperioden» (*Montessori, 1980, S. 63*) von Kindern und Jugendlichen zu orientieren. In diesem Punkt gibt sich in ihrer Konzeption eine Überschneidung zur kulturhistorischen Position zu erkennen.

In Anlehnung an Vygotskij hält *Manske* (2004, S. 48) nämlich unmissverständlich fest, dass Lehrer die Entwicklung von Kindern nur dann kompetent unterstützen können, wenn «sie die Stufenfolge der Ontogenese kennen. (...) Die Gesetze der menschlichen Entwicklung sind allgemein gültig, für jedes Kind, ohne Ausnahme. Daher ist es notwendig, dass jeder Pädagoge die Entwicklungsgesetze der menschlichen Metamorphose kennt, um jedem Kind, entsprechend seiner Entwicklungsstufe, die adäquate geistige Nahrung zukommen zu lassen». Erst so kann es gelingen, dass eine Lehr-Lern-Umgebung jene perzeptiven, sprachlichen, sozialen, kognitiven, emotionalen, motorischen und thematischen Anregungen, Aktivitäten und Herausforderun-

gen bietet, welche dem Kind ermöglichen, die mit einer Entwicklungsphase einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten. Die Passung ergibt sich dabei bei Montessori aus dem Zusammenspiel von vorbereiteter Umgebung und Wahlfreiheit bezüglich Thema, Aktivität, Sozialform und Zeit.

Ist dieser Grundgedanke einer entwicklungsorientierten Passung von Aussen- und Innen-Welt, von Objekt- und Subjektstruktur in seiner Bedeutung und Konsequenz verstanden, lassen sich die Überlegungen zur Gestaltung einer vorbereiteten Lehr-Lern-Umgebung auf der Grundlage aktueller und neuester entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse flexibel und spielerisch weiterentwickeln.

Auch Piaget, 1932 erster Präsident der Schweizerischen Montessorigesellschaft (vgl. *Baumann*, 1986, S. 34), weist in seinen pädagogischen Schriften immer wieder auf den Passungsgedanken hin. Für ihn ist klar: «Wenn die Naturkunde in der Grundschule sieben bis zwölfjährige Schüler so sehr interessiert, sobald sie von freiem Erkundungs- und Experimentiergeist getragen ist – und darauf legen die meisten Lehrpläne grossen Wert –, dann ganz sicherlich deswegen, weil sie entwicklungspsychologisch gesehen einer bereits vorhandenen Tendenz in dieser Altersphase entgegenkommt» (*Piaget*, 1999, S. 218). Er bezieht sich hier auf jenes Entwicklungsalter, dem aus kulturhistorischer Perspektive das «gemeinsam geteilte Denken» als zentrales Motiv zugeordnet wird (*Manske*, 2004, S. 64). Interessanterweise fordert auch er mit dem Hinweis auf das freie Erkunden und Experimentieren wie Montessori offene Lernformen als Bedingung ein, damit sich die dominierenden Tendenzen des entwicklungslogischen Lerndialogs entfalten können. Fundiert zeigt Piaget auf, dass mit dem Passungsgedanken nicht eine naiv-kindorientierte Position aufgewärmt werden soll, sondern der Erkenntnis ernsthaft Rechnung getragen wird, dass der Dialog Kind-Welt entwicklungspsychologischen Gesetzmässigkeiten unterliegt, die pädagogisch und didaktisch zu berücksichtigen sind.

Überlassen wir, liebe Ines, in diesem Sinn John Dewey das Schlusswort, da sich auch kognitionspädagogische und sozialkonstruktivistische Unterrichtsmodelle auf ihn zu beziehen pflegen. Mit dem Passungsgedanken nimmt er zugleich die Motivebene nochmals auf. «Die wahre Motivation beruht auf der unzertrennlichen Verbindung *zwischen* dem sich entwickelnden Kind und der Lernaufgabe, die gewissermassen in der Richtung der Entwicklung liegt und die von dem Kind in Angriff genommen werden muss, wenn es sich selbst *treu bleiben* will. Wenn diese Verbindung sicher gestellt ist, brauchen wir weder an die blossen Willenskraft des Kindes zu appellie-

ren, noch uns um eine geeignete Verpackung der Lernaufgabe zu kümmern» (Dewey, 1979 zit. nach Wittmann, 2001, S. 166). Der Blick in die Lernmittel lässt zuweilen befürchten, dass didaktisches Handeln als Kunst der Geschmacksverstärker und der Mogelpackungen missverstanden wird. Der Verrat am Lerngegenstand ist immer auch Verrat am Kind.

Wie das Beispiel des aktiv-entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht zeigt, entfalten auf der Grundlage fundierter entwicklungspädagogischer Überlegungen dann auch kursorische Angebote sowie vernetzte Trainings- und Übungsmöglichkeiten ihre eigentliche Bestimmung. Der Fehler bei reproduktiv-mechanisch-memorierenden Unterrichtsformen ist ja «nicht die Gedächtnisspeicherung an sich, sondern eine Gedächtnisspeicherung, der nicht das Begreifen des Objektes, was behalten werden soll, vorweg geht. Jeder wahre Erkenntnisakt impliziert notwendigerweise eine Gedächtnisspeicherung» (Freire, 1981, S. 47). Die Frage ist, ob die Gedächtnisleistungen mit den Bewusstseins- und Wissensstrukturen des Kindes korrespondieren. Ist dies nicht der Fall, entstehen Entfremdung und Spaltung.

Manipulative Unterrichtssituationen charakterisieren sich durch eine Geringschätzung oder sogar gänzliche Missachtung der Entwicklungsbedürfnisse und Motive. In diesem Sinn halte ich eine kritische Distanz zu all jenen Lern- und Entwicklungsratgebern, die zu wissen vorgeben, wie man Kinder motiviert. Wo beginnen die subtilen Grenzüberschreitungen in Richtung Manipulation?

Liebe Ines, treten wir zum Schluss nochmals in die Baracke jenes Kindergartens ein. Im Kreis der Kinder sitzt an jenem Morgen Petra, die Kindergärtnerin und lebt es vor: Manchmal braucht es nichts anderes, als dass auch die Lehrerin innerlich in Beziehung zur Situation tritt. So kann Petra situativ angemessen den Ereignissen und dem Lernen Raum gewähren. Sie versteht. Sie lässt Erna, der Sonne, ihren Lauf und Atavinthan, dem Schneemann, seine Hingabe. Die Verwandlung von «Schnee zu Wasser» – die Eroberung abstrakter Räume und fließenden Denkens – braucht ihre Zeit. Das Wissen um solche Zusammenhänge kann uns im Umgang mit schulischer Heterogenität hilfreich begleiten. Sollten wir als Lehrende nicht vor allem ein Bedürfnis entwickeln, mit Kindern und Jugendlichen Sinn- und Bedeutungsräume zu teilen?





6. Brief

Armin – oder vom Zusammenspiel der Beziehungen im didaktischen Dreieck

Der Mensch nimmt den Umweg
zu sich selbst über die Welt.

Theodor Ballauf

Die Erzählung der sechsten Situation

Svenja steht auf. Sie begibt sich zum Stehpult in der Mitte des vorderen Raumdrittels. Dort bespricht Florin mit dem Lehrer gerade eines seiner Textfragmente zum Thema «Fischfang». Seine Gedanken fasst Florin in einfache Hauptsätze. Zu seinem Vortrag möchte er allen ein Informationsblatt abgeben. Er ist Schüler der 8. Klasse. Während 6 Wochenlektionen wird er von einer Lehrerin der Heilpädagogischen Schule begleitet. Mit ihr zusammen hat er am Computer die Recherchen durchgeführt. Blitzartig konnte er bei den Fotos jeweils sagen, um welchen Fisch es sich handelt. Nun hat er einige Bilder in seinen Text eingesetzt. «Die Regenbogenforelle hat hier etwas, das da, das ist anders als bei der kanadischen Seeforelle», sagt Florin und zeigt auf den orange-rötlichen Streifen. «Bei der kanadischen Forelle ist es diese Farbe.» Er zeigt auf die bläulichen Kiemen. Er kennt die Tiere, kann sie jederzeit voneinander unterscheiden. Aber: «Wie bezeichnet man diese Farbe?» Das ist schwierig. In seinem Förderplan standen früher Zielsetzungen zur «Visuellen Wahrnehmung», bis er sein Fischfangprojekt startete. Die feinsten Nuancen konnte er erkennen. Alle staunten. Aber er fand nur wenige Worte dafür. Nun ist im Förderplan von «Begriffsbildung» die Rede. Florin weiss, wie man eine Forelle fängt und tötet. Er hat ihre Zähne gespürt, kennt ihre Augenfarbe. Seine Hände wissen um ihre Zuckungen und die glitschigen Schuppen. Wie wird aus Erfahrung Sprache? Oft fehlen ihm die Worte, um sein Wissen und Können zu beschreiben.

Die Blicke von Armin, dem Klassenlehrer, und Florin wandern hin und her, vom Text zum Gegenüber und wieder zurück. Armin gestikuliert entspannt. Beide unterhalten sich angeregt, beugen sich gemeinsam über Florins Arbeit.

Sie erwägen Verbesserungen, eine übersichtlichere Strukturierung, inhaltliche Schwerpunktsetzungen: «Was ist dir wichtig? Welches Ziel verfolgst du?» Svenja gesellt sich dazu. Sie steht nun rechts von Armin und wirft einen Blick auf den Text von Florin. Armin bezieht sie ein, stellt ihr eine Frage. Sie lächelt, hebt kurz die Schultern und wagt eine Anregung. Armin nickt anerkennend. Er wendet sich wiederum Florin zu, nimmt Svenjas Beitrag im Gespräch gleich auf. Florin wirkt unschlüssig, fragt nach. Wiederum beugen sich beide über den Text. Mit seinem Filzstift markiert und umkreist Armin nun im Entwurf eine bestimmte Stelle. Florin nickt. Armin richtet sich auf, streicht mit einer präzisen Geste über den gesamten Text, schaut Florin an, äussert ein anerkennendes Wort. Florin nimmt den Blickkontakt auf. Ein Lächeln huscht über sein Gesicht. Er nimmt seinen Text zu sich und schlendert zurück an seinen Arbeitsplatz.

Armin notiert etwas in sein Dokumentationsheft, dann wendet er sich Svenja zu. Sie streckt ihm ihr Arbeitsblatt entgegen. Armin legt es auf das Stehpult, beugt sich darüber, nimmt sich einen Moment Zeit. Aufmerksam überfliegt er das Geschriebene. Dann fragt er nach. Sie hat die Aufgabe gelöst, zweifelt jedoch an Lösungsweg und Resultat. «Ich weiss nicht mehr, wie das geht», sagt Svenja. «Das ist etwas allgemein», meint Armin, zwinkert ihr schelmisch zu und nimmt seinen Block zur Hand. Er legt ihn neben das Arbeitsblatt und schreibt die von Svenja gelöste Aufgabe nochmals gross und gut sichtbar auf: $2,48 : 1,6 = .$ Nun tritt Armin etwas zur Seite, öffnet den Raum über dem Stehpult, schiebt den Block in die Mitte und lässt sich von Svenja erklären, was sie überlegt und gerechnet hat. Er hört zu. Beide schauen konzentriert auf das Blatt. Mit ihrem Kugelschreiber zeigt Svenja auf die einzelnen Ziffern. Sie erläutert ihr Vorgehen. Armin unterbricht sie kurz, richtet sich auf, verlagert sein Gewicht vom linken auf den rechten Fuss, schaut sie an, fragt erneut nach. Auch Svenja richtet sich auf, erwidert seinen Blick, zeigt dann auf ihr Arbeitsblatt. Wiederum beugt sich Armin leicht nach vorn, stützt seinen Kopf mit der linken Hand. Er scheint zu überlegen und nickt nun. «Du bist also unsicher, wie das Komma im Resultat gesetzt wird», stellt Armin fest. Svenja nickt und Armin vermutet eine weitergehende Unsicherheit bezüglich der Bedeutung der Kommastellen im Dezimalsystem. Mit einer kleinen Bewegung des Filzschreibers in seiner rechten Hand richtet er Svenjas Aufmerksamkeit auf die von ihm notierte Rechnung. Er bettet den Divisor und den Dividenden in die Skizze einer Stellentafel ein, erläutert diese Hilfskonstruktion, verweist auf ihren Einsatz im Zusammenhang mit natürlichen Zahlen. Es entsteht ein kurzes Gespräch zu Svenjas

Vorerfahrungen mit dieser Struktur. Dann lässt er von Svenja das Resultat schätzen und verlangt eine Begründung ihrer Schätzung. Armin legt Wert auf lautes Denken. Er fordert es von Svenja ein und pflegt es auch selbst.

Anschliessend gehen sie die Aufgabe nochmals gemeinsam durch. Schrittweise besprechen sie den Lösungsweg. Beide stehen aufrecht, den Oberkörper leicht nach vorn gebeugt, ab und zu blickt Armin auf, sucht den Blickkontakt, um sich zu vergewissern, ob Svenja versteht. Hin und wieder hebt Armin leicht den Zeigefinger seiner rechten Hand, scheint damit die Bedeutung des Gesagten zu unterstreichen. Svenja wirkt konzentriert. Sie entdeckt den Grund ihrer Zweifel und stellt erleichtert fest, dass bisher bekannte Gesetzmässigkeiten des Dezimalsystems ihre Gültigkeit auch bei Dezimalbrüchen behalten.

In der Klasse herrscht rund um das Stehpult eine entspannte Lernatmosphäre. Nach dem Gespräch im Kreis, den organisatorischen Absprachen und der Präsentation einer neuen Arbeitskartei zum Thema «Biodiversität» steht der erste Teil des Morgens in dieser jahrgangsdurchmischten Klasse ganz im Zeichen der Planarbeit. Einige Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klasse sind mit den Vorbereitungen der kommenden Lernkontrolle beschäftigt, alleine sowie in Kleingruppen oder vertiefen sich in die Unterlagen zur Berufswahlvorbereitung. Die Schüler der 7. Klasse arbeiten vorwiegend an Texten, gestalten ihr Lernjournal oder lösen mathematische Übungsaufgaben. Andere Jugendliche recherchieren am Computer, studieren Vegetationskarten. Marlen bearbeitet «Unit 5» des Englischprogramms: «Shopping & having fun.» Renato und Fatema nehmen ihre Rolle als Coach wahr. Fatema unterstützt einen Kollegen bei der Konstruktion von Schrägbildern. Renato hilft bei den Experimenten mit der Energie-Forscherkiste. Armin und Monika, die Schulische Heilpädagogin, widmen sich während der Planarbeit der Lernprozessbegleitung, der Beobachtung und der Dokumentation.

Das didaktische Dreieck

Liebe Ines, die hier beschriebene Situation ist durch die Unterrichtsform «Planarbeit» geprägt. Dieses Lernarrangement erlaubt Armin und Monika eine individuelle Lernprozessbegleitung. Die Jugendlichen arbeiten an individuellen Arbeitsplätzen. Im Raum ist auch eine Sitzecke. Hier treffen sich alle zu den Morgengesprächen und zum wöchentlichen Klassenrat. Während der Planarbeit definiert der Lehrer seinen Ort: das Stehpult. Das schafft Klar-

heit und eine Ordnung, die das Lernen ins Zentrum stellt. Darum geht es, deswegen sind alle hier: um gemeinsam zu lernen. Zwar ist der Lehrer nicht an diesen Ort gebunden. Er kann sich jederzeit frei bewegen, wie die Jugendlichen auch. Manchmal geht er durch den Raum, überblickt die Schüleraktivitäten, tritt ein in ein kurzes Gespräch, gibt einen Hinweis oder nimmt Kontakt auf mit Monika, der anwesenden Schulischen Heilpädagogin.



Aber die Lernprozessbegleitung, der Dialog mit jedem einzelnen Jugendlichen zu den entstehenden Arbeiten, zu auftauchenden Fragen und versuchten Antworten, geschieht am Stehpult. Florin und Svenja kommen mit ihrem Anliegen zum Stehpult des Lehrers. Hier legen sie ihre Lernwege und -produkte «auf den Tisch» und «stehen dazu». Der Lehrer versucht zu verstehen. Er nimmt den Dialog auf. Der Dialog läuft über die Sache. Er bezieht sich auf das, was «auf dem Tisch» liegt. Indem sich Armin der Sache zuwendet, wendet er sich auch den Jugendlichen zu. Indem er ihre Lernwege und -produkte ernst nimmt, nimmt er auch die Jugendlichen ernst. In dieser Klasse geht es «zur Sache». Das entlastet die Beziehungsebene und bereichert sie gleichzeitig. Es schafft Klarheit. Individuelle Kontaktnahme und sachbezogene Perspektive gehen Hand in Hand. Armin wendet sich dem aufmerksam zu, was ihm unterbreitet wird. Seine Hinwendung drückt sich auch körperlich aus. Er beugt sich darüber. Die Jugendlichen stehen neben einer konzentrierten Lehrperson, die sich ernsthaft auf ihre Arbeiten einlässt. Konzentration wirkt ansteckend. Dadurch werden auch sie gesammelt. Aus der Körperhaltung des Lehrers spricht die Botschaft: «Dein Lernen ist mir wichtig! Darin unterstütze ich dich. Was du tust, hat Bedeutung und seinen Wert. Ich bin da, um dein Lernen zu unterstützen. Gleichzeitig verlange ich von dir, dass auch du dein Lernen ernst nimmst.» Es ist gut, dies von einem Gegenüber zu spüren. «Wer bin ich? Wie werde ich wahrgenommen? Gehöre ich dazu? Wo stehe ich? Glaubt jemand an mich und meine Fähigkeiten?» Dies sind entscheidende Fragen, insbesondere in diesem Alter der Identitätssuche und -bildung. Die Hände, die Augen und der ganze Körper einer Lehrerin und eines Lehrers sagen viel im Laufe eines Schultages.

Betrachten wir die Begegnungen am Stehpult aus dialogischer Perspektive, gibt sich im scheinbar Selbstverständlichen das filigrane Zusammenspiel der drei Beziehungssphären des didaktischen Dreiecks zu erkennen.

Eine erste Beziehungssphäre findet sich im Dialog zwischen dem Kind und dem Gegenstand, resp. dem durch ihn repräsentierten Thema. Im günstigsten Fall entwickelt sich dieser Dialog zu einer ansprechenden Begegnung, d. h., der Gegenstand spricht das Kind an, das Kind nimmt diesen An-Spruch auf und spricht zurück, in welcher Form auch immer.

Auch eine problematische Beziehung zwischen Kind und Gegenstand ist eine Beziehung. Wie ist diese Beziehung entstanden? Wie entwickelt sie sich weiter? Beziehungen haben ihre Geschichte. *Freire* (2008, S. 71) versteht eine gegebene Beziehungskonstellation nie als statische Gegebenheit. Auch Kind und Thema stehen zueinander in einem dynamischen Verhältnis, in einem wandelbaren. Für Florin ist das Thema «Fischfang» subjektiv bedeutsam und erfahrungsgesättigt. In der interessengeleiteten Auseinandersetzung mit diesem Inhalt bringt er seine Erfahrungen zur Sprache. Er vertieft sein Fachwissen, lernt seinen Lernprozess und seine eigene Impulsivität zu steuern, bedenkt bei der Vortragsvorbereitung gruppenspezifische, soziale, didaktische und medienbezogene Fragen. Projektintegriert entwickelt er methodische Kompetenzen. Seine Beziehung zum Thema vertieft sich. Was Kinder und Jugendliche «selbst als existentiell bedeutsam erkennen, bewegt sie weiter und lässt sie Dinge erfahren, die weit über ihre ursprünglichen Erfahrungen hinausgehen» (*Dabitsch*, 1997, S. 18). Dadurch wird die individuelle Erfahrung mit der Erfahrung anderer konfrontiert. Sie wird in Beziehung zum kollektiven Erfahrungsschatz und zum aktuellen Wissensbestand des Fachs gesetzt. Auch Svenja setzt sich mit konventionellem Fachwissen auseinander. Für sie sieht es jedoch in diesem Moment etwas anders aus. Die Division von Dezimalzahlen erlebt sie als glitschiges Terrain. Dennoch hat sie sich darauf eingelassen. Sie sucht Rat.

Im Moment, wenn Florin seinen Text und Svenja ihr Arbeitsblatt dem Lehrer übergeben, kommen die beiden anderen Beziehungssphären ins Spiel: die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Thema und die Beziehung zwischen Kind und Lehrer. Es sind die nun einsetzenden, oft unscheinbaren Zeichen, Gesten, Worte (...) all die inneren und äusseren Prozesse und Interaktionen, die auf den weiteren Verlauf der Situation entscheidend einwirken.

Armin, der Lehrer, legt das Blatt von Svenja auf den Tisch. Er lässt sich konzentriert auf das Thema ein. Er steht nicht nur in einem fachspezifischen

Sinn zum Thema «Division von Dezimalzahlen». Er begibt sich in eine konkrete Beziehung zu jener Gestalt, in der ihn das Thema vom Kinde her antritt. Wie kommt ihm dieses Thema auf dem Arbeitsblatt von Svenja entgegen? Wie lässt sich das «lesen»? Er studiert das Vorgehen von Svenja. Dadurch tritt er gleichzeitig in Beziehung zu ihr. Er fragt nach. Er erforscht die Gedanken der Lernenden. Er sucht den Blickkontakt und das Gespräch. Er möchte Svenja sowohl in ihrem Denken als auch in ihrer Beziehung zum Thema verstehen. Dazu braucht es die zwischenmenschliche Brücke, auf die beide vertrauen können.

Im Sinne *Freires* (2008, S. 90) ist für Armin «der pädagogische Raum ein Text, der konstant «gelesen», ausgelegt, «geschrieben» und «umgeschrieben» werden muss». Dazu braucht es soziale Verlässlichkeit und die Bereitschaft zur Begegnung. Über den Gegenstand gebeugt – auf gleicher Augenhöhe am Stehpult – vertieft sich auch der zwischenmenschliche Dialog. Die beiden haben sich etwas zu sagen. Die Situation gelingt, wenn sie einander zuhören.

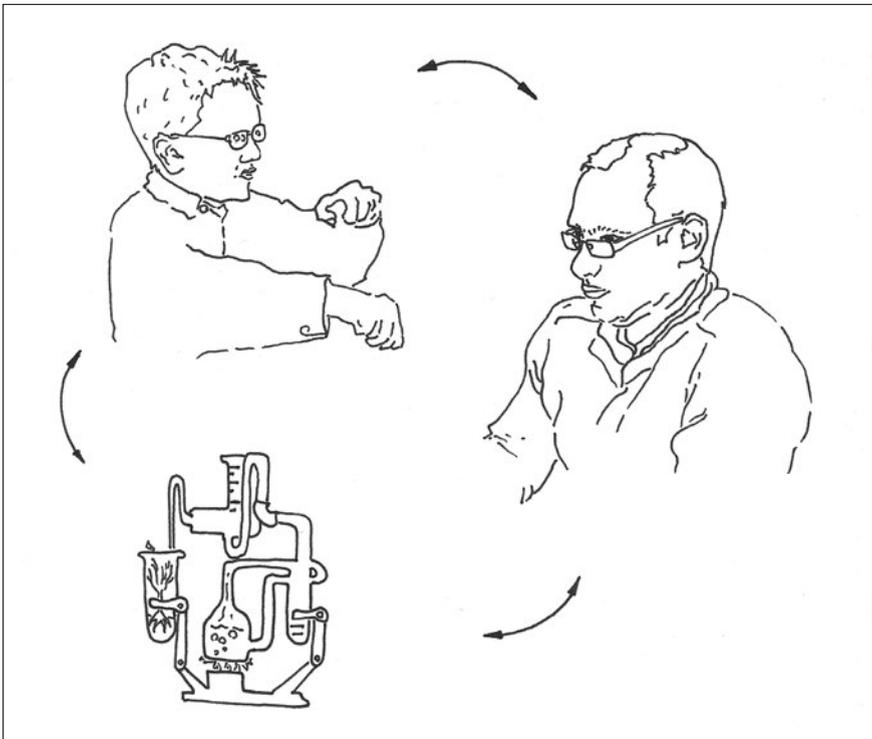


Abbildung 2: Didaktisches Dreieck

Entscheidend ist dabei der «dritte Punkt», das gemeinsame Thema, an dem sich der Dialog entzündet. Der «dritte Punkt» nährt den Dialog. Er bildet den Erdboden, in dem der Baum des Dialogs wurzelt und aus dem er sich entwickelt. Denn «Bildung, die den Widerspruch zwischen Lehrer und Schüler zu überwinden vermag, vollzieht sich in einer Situation, in der beide ihren Erkenntnisakt dem Objekt zuwenden, durch das sie vermittelt sind» (Freire, 1987, S. 76). Welcher Widerspruch wird von Freire angesprochen?

Lehrer-Schüler und Schüler-Lehrer³

In einem Dialog, der durch das Thema vermittelt wird, hört nach Freire (ebd., S. 65) «der Lehrer der Schüler und hören die Schüler des Lehrers auf zu existieren und es taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloss der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen». Weil Lernen und Lehren Prozesse sind, die in einer dialogisch gestalteten Situation durch die Beteiligten immer wieder neu entstehen müssen, sind die Rollen nicht eindeutig verteilt. Der Lehrer, der versucht, das Kind, sein Denken und Erleben zu verstehen, ist ein Lernender. Das Kind, das ihm seine Gedankengänge mitteilt oder einem anderen Kind eine Erklärung anbietet, ist ein Lehrender. «Ohne dieses gegenseitige «Sterben» und ohne diese gegenseitige «Wiedergeburt» ist Erziehung zur Befreiung nicht möglich» (Freire, 2007, S. 39)⁴. Auch Buber (1983, S. 23) verweist auf das Wechselspiel von Lehr- und Lernprozessen: «Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. Unsere Schüler bilden uns, unsere Werke bauen uns auf.» Im Dialog wird die Spaltung von Wissen und Nicht-Wissen überwunden.

Sicher, der Lehrer verfügt in Bezug auf sein Fachgebiet über ein differenzierteres Fachwissen. Das ist selbstverständlich. Aber was weiss er über die Entstehung des Wissens im Kind – bei eben diesem Kind, das nun vor

³ Diese Begriffe sind dem Originaltext von Paulo Freire (2007) entnommen. Mitgemeint sind allerdings Menschen aller Genderidentitäten.

⁴ Erziehung zur Befreiung beinhaltet für Freire stets Erkenntnis und Verwandlung der Wirklichkeit, Reflexion und Aktion (Freire, 1987, S. 83). Mit dem Aufbau von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) hat stets auch das Einwirken und Gestalten der gegebenen Realität einher zu gehen. Dies ermöglicht dem Lehrer-Schüler und dem Schüler-Lehrer Erfahrungen der Selbstwirksamkeit: «Ich kann etwas bewirken. Gemeinsam bewirken wir etwas.»

ihm steht und ihm sein Heft zuschiebt? Verfügt er über ein Wegbewusstsein in Bezug auf die Entwicklungswege von Fähigkeiten und Fertigkeiten? Wie soll er Weggefährte sein, wenn er die Lern- und Denkwege des Kindes nicht erkennt?

Mit diesem dialogischen Grundgedanken erfährt die im Rahmen einer inklusiven Pädagogik eingeforderte Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie eine für die Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen bedeutsame Ausweitung. «Die inklusive Schule hebt die Zwei-Gruppen-Theorie ‹behindert› – ‹nicht behindert› auf und ersetzt sie durch die Theorie einer heterogenen Gruppe» (Wocken, 2011, S. 78). Die dialogische Schule – in Anlehnung an Buber und Freire – geht einen Schritt weiter. Sie hebt die Zwei-Gruppen-Theorie ‹Lehrende› – ‹Lernende› auf und ersetzt sie durch die Theorie der gemeinsamen Weltbegegnung. Ausgangspunkt des Lernens ist der Dialog Mensch – Welt, sich in verschiedenen Beziehungssphären (vgl. Buber, 1983, S. 12) und auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus vollziehend.



Dabei geht es nicht darum, die Lehrer-Schüler aus ihrer Verantwortung zur Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen zu entlassen. Im Gegenteil: Es geht um die Vertiefung des Bewusstseins, dass eine Lehr-Lern-Umgebung durch gemeinsame Erkenntnisprozesse aller ‹humanisiert› wird (Freire, 1987, S. 54). Wenn Kinder und Jugendliche das Phänomen der ‹epistemologischen Neugier› (Freire, 2008, S. 30) – d. h. einer spontan-weltoffenen und gleichzeitig methodisch geleiteten Freude am schöpferischen Erforschen, Entdecken, Entwickeln, Gestalten und Lernen – am Vorbild ihrer Lehrerinnen und Lehrer erleben können, wirkt sich das auf die drei Beziehungssphären aus. Es vertieft und bereichert die Beziehung (1) zwischen Kind und Thema, (2) zwischen Kind und Lehrerin und (3) zwischen Lehrerin und Thema.

Erzieherische Kräfte

An dieser Stelle, liebe Ines, möchte ich – kurz nur – den Gedanken der «wechselseitigen Erschliessung» von Kind und Welt von Klafki aufgreifen. In unseren Gesprächen hat er oft eine wichtige Rolle gespielt. Wie kann dieses gegenseitige Erschlossenwerden gelingen? Eine mögliche Antwort findet sich für mich im geschilderten «dreifachen Dialog» (vgl. *Andresen*, 2000, S. 109ff.; 2006, S. 209ff.). Hier ereignet sich der Lernprozess im gemeinsam geteilten Wahrnehmen, Denken, Deuten und Handeln (vgl. *Freire*, 1987, S. 90; *Manske*, 2004, S. 62ff.) als aktiver «Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen «aufschliesst», zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich für geschichtliche Wirklichkeit «aufschliesst», also Verständnis- Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses» (*Klafki*, 2007, S. 96).

Die Lernprozessbegleitung von Armin am Stehpult bedeutet in diesem Sinn, das Kind und das Thema «so in Verbindung zu bringen, dass das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat» (*Roth*, 1976, S. 111). Dabei ist die *Art*, wie die Lehrperson zum Kind und zum Thema in Beziehung tritt, eine situative Kunst. Der dreifache Dialog ist verletzlich. Oft bricht er ein. Stellt sich etwa der Lehrer zwischen Kind und Thema, kann zwischen diesen beiden Polen kein dialogischer Beziehungsraum entstehen. Oder: Verlassen das Kind und der Lehrer den «dritten Punkt», so stehen nicht mehr Lern- und Entwicklungsprozesse im Zentrum, sondern Feststellungen und Zuschreibungen (positive und negative). Der Fluss des gemeinsamen Erkennens kann dann ins Stocken geraten, weil die Sache aus dem Blick gerät.

In diesem Zusammenhang weisen Freire und Buber insbesondere auf die Bedeutung der Gestik in diesem lebendigen Dreieck hin. Oft hinterlassen jene Geschichten des Alltags in der Erinnerung ihre Spuren, die einer intensiven Beziehungserfahrung entsprungen sind. Ein Jahr vor seinem Tod erzählt *Freire* (2008, S. 41f.) von einem solch bleibenden Erlebnis. Ich erlaube mir, liebe Ines, seiner Erzählung im vollen Umfang Raum zu geben, weil sie uns bei der Hand nimmt und aus der Ferne den Blick nochmals für die *Bedeutung* des Lerndialogs zwischen Armin und den Jugendlichen am Stehpult frei gibt.

«Man kann sich manchmal gar nicht vorstellen, welche Konsequenzen eine einfache Geste der Lehrerin im Leben eines Schülers haben kann. Wie prägend kann doch eine scheinbar unbedeutende Geste auf die Bildung oder auf die Selbstfindung der Schülerin wirken. In meiner schon langen Geschichte von Erinnerungen werde ich nie eine Geste eines Lehrers vergessen, die mich in meiner Jugend beeindruckte. Eine Geste, deren tiefgreifende Bedeutung dem Lehrer vielleicht entging und die mich stark beeinflusst hat. Ich war damals ein unsicherer Heranwachsender, der sich mit einem eckigen und hässlichen Körper sah, der glaubte, weniger fähig zu sein als die anderen und sich vollkommen unsicher war, welche Möglichkeiten in ihm steckten. Ich war mit dem Leben eher unzufrieden als zufrieden. Ich rastete leicht aus. Jede Rücksicht eines reicheren Mitschülers bezog ich auf meine Schwächen und auf meine Unsicherheit.

Der Lehrer nahm unsere Schularbeiten mit nach Hause und gab sie uns zur Korrektur zurück, wobei er uns einzeln zu sich kommen liess, um uns seine Beurteilung kundzutun. Irgendwann rief er mich dann auf und blätterte, ohne ein Wort zu sagen, in meinem Text und nickte dabei Respekt bekundend und achtungsvoll. Die Geste dieses Lehrers war für mich wertvoller als die beste Note, die ich für meinen Aufsatz bekam. Sie liess in mir ein bis dahin nie gekanntes Vertrauen aufkeimen, dass es mir möglich war, zu arbeiten und etwas zu schaffen. Dass es möglich war, mir selbst etwas zuzutrauen, aber dass ein Zutrauen, das die eigenen Möglichkeiten überschätzt, ebenso falsch wäre wie ein fehlendes Zutrauen. Der beste Beweis für die Bedeutung dieser Geste zeigt sich darin, dass ich jetzt so von ihr schreibe, als hätte ich sie gerade heute erst erlebt. Und sie fand wahrlich vor langer Zeit statt...»

Lesen wir diese Erzählung aus der Perspektive Bubers, gibt sich noch eine weitere pädagogische Facette zu erkennen. Für Buber manifestieren sich in diesen oft unscheinbaren Ereignissen die «erzieherischen Kräfte» (Buber, 1986, S. 18). Bildung und Erziehung sind aus dialogischer Perspektive nicht zu trennen. Den schöpferischen Kräften des Kindes begegnen die erzieherischen Kräfte des Lehrers. Daraus gibt es kein Entkommen, nur ein Verdrängen oder ein Erwachen an der Wirklichkeit.

Florin und Svenja haben sich mit dem Gegenstand auf den Weg gemacht. Sie erweitern und entwickeln in der Auseinandersetzung mit den Inhalten ihre Kompetenzen. Das ist die eine Hälfte. Aber «dieses so fast unmerklich Hinzutretende, dieses Leiseste, ein Fingerheben vielleicht, ein fragender Blick, ist die andere Hälfte des erzieherischen Geschehens» (ebd., S. 23). Solch atmosphärisches Einwirken begegnet dem jungen Paulo Freire im respektvollen, stummen Nicken des Lehrers. Da entsteht für einen Moment ein Zwischenraum, in dem das Selbst-Bewusstsein Kraft gewinnt. Es richtet sich auf an einem Du, durch das es Bestätigung erfährt. Der Aufsatz des jungen Paulo ist in dieser Szene der «dritte Punkt».

Florin erfährt diesen Zwischenraum in einer bestätigenden Geste und in einem anerkennenden «Augen-Blick». Svenjas Feststellung «Ich weiss nicht mehr, wie das geht», wird von Armin mit dem Hinweis «Das ist etwas allgemein» – und einem schelmischen Zwinkern beantwortet. Dann nimmt er den Block zur Hand, um sich gemeinsam mit ihr auf das Thema einzulassen. Bestätigung und Forderung fallen hier zusammen. Zum einen nimmt Armin Svenjas Aussage auf, zum andern gibt er zu bedenken, dass diese präzisiert und ausdifferenziert werden muss. Es kann nicht beim «Ich-weiss-nicht-mehr-wie» bleiben. Es gilt weiter zu forschen: Was *genau* ist nicht klar? Das achtsame Fordern ist hier Ausdruck des Zutrauens, des Vertrauens in die Potentiale des Kindes.

In diesem Zusammenhang spricht *Buber* (1984, S. 284) von personaler Vergegenwärtigung. Sie ereignet sich dann, wenn Armin die Jugendlichen nicht nur anzunehmen versucht, wie sie sind, sondern «wie sie werden können» (*Buber*, 1986, S. 81). Personale Vergegenwärtigung achtet auf das, was bei einem Menschen durch-klingt (per-sonare), auf jene Momente, die seine unverwirklichten Möglichkeiten aufscheinen lassen. Nicht die Untaten und das Versagen werden gezählt, sondern die Regungen und Manifestationen der noch unvollendeten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das wirkt unterstützend. Wiederum scheint hier das dialogische Thema des Zusammenspiels von Verborgenen und Erscheinendem auf, diesmal in Form vom «offensichtlich Gegebenen» und dem «tatsächlich Möglichen».

Situationen personaler Vergegenwärtigung

Das didaktische Dreieck, liebe Ines, hat uns bis zu Bubers Anliegen der Personalen Vergegenwärtigung geführt. Welche Erfahrungen und Bilder weckt dies wohl bei dir? Auch zu diesem dialogischen Phänomen der Vergegenwärtigung habe ich vom Süden gelernt. Zwei Situationen dazu möchte ich dir zum Schluss erzählen.

Zum einen ist da die Geschichte mit den Murmeln. Gegen Mittag biegen wir von der Hauptstrasse ab, ein staubiger Weg führt durch den lichten Wald, leicht hügelaufrwärts zum Heim für Strassen- und Waisenkinder. Erstmals besuchen meine Frau und ich in Honduras wieder jenen Ort, an dem wir gearbeitet und den wir vor 16 Jahren verlassen haben.

Die Mädchen und die Knaben jener Zeit sind inzwischen junge Frauen und Männer, viele mit eigenen Kindern. Von diesen Ehemaligen lebt nie-

mand mehr im Projekt. Dennoch treffen wir zufälligerweise drei von ihnen – ein besonderer Moment. Wir tauschen Erinnerungen aus. Sie erzählen von Erfolgen und Niederlagen, von den Träumen und Realitäten der Gegenwart. Wir erwandern das Gelände. Vieles ist anders. Bäume sind gewachsen, neue Häuser und Anlagen entstanden. Alles hat mehr Struktur. Auch hier führte die Entwicklung vom pionierhaften Aufbau zur bleibenden Institution. Jede Phase hat ihre Zeit und ihre Herausforderungen. Einiges ist für immer verschwunden, anderes wiederholt sich unter ähnlichen Vorzeichen. Die neue Generation trägt die gleichen Narben wie die vorausgegangene: Immer noch gibt es Kinder mit den Zeichen ausgedrückter Zigaretten auf der Haut, mit Striemen am Rücken, ihnen mit Gurten und elektrischen Kabeln einverleibt. Ebenso sind die seelischen Wunden die gleichen geblieben: verlassen, zurückgelassen, dem Schicksal überlassen. Aber auch Lebenswille, Lebenskraft und Lebensfreude verschaffen sich weiterhin Ausdruck!

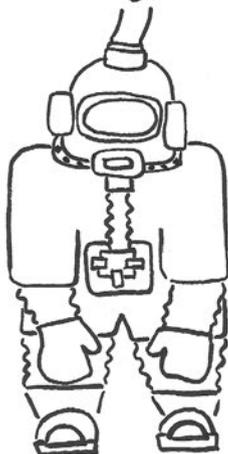
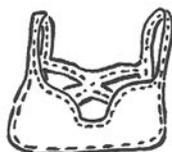
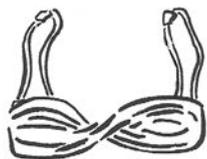
Beim Abschied nimmt mich Emerson am Arm und zieht mich etwas abseits zu sich. «Was ich dir noch sagen wollte: «Danke für die Murmeln!» – «Für die Murmeln?», frage ich erstaunt. –«Jemand hat mir damals meine Murmeln geklaut. Als du an einem Wochenende nach Tegucigalpa fuhrst, hast du mir Murmeln mitgebracht und geschenkt», erzählt Emerson. – «Das wusste ich nicht mehr.» – «Aber ich hab's nicht vergessen», sagt Emerson.

Einiges von dem, was ich mit jenen Jugendlichen damals erarbeitete und was ich mit ihnen unternahm, von den Freuden und Leiden jener Tage, könnte ich wohl noch benennen. Das meiste davon hat die Zeit in der Erinnerung gelöscht. Aber diese für mich damals unbedeutende Sequenz, diese Murmeln, haben all die Jahre, als Emerson zum Mann heranwuchs, in seinem Gedächtnis überdauert. Sie haben, ohne dass ich je darum wusste, bei diesem Kind damals jenen Bereich der Seele berührt, der Ausschau hielt nach einem Du, das seine Existenz bestätigt. Hat Nachhaltigkeit in Bildung und Erziehung mit «personaler Vergegenwärtigung» zu tun? Ich weiss, die Sprache aktueller Indikatoren tönt anders.

Zum andern ist da ein Gespräch mit Socorro Hudiell, Vizedirektorin einer nicaraguanischen Schule, die sich für arbeitende Kinder engagiert. Die meisten von ihnen verbringen den Tag auf der Strasse, als Schuhputzer, Verkäufer oder Lastenträger. «Schau», sagt sie mir eines Tages, «Millionen fliessen auf Regierungsebene in dieses Land. Es gibt wirtschaftliche Grossprojekte und wir spüren nichts davon. Im Bildungsbereich und an unserer Schule ha-

ben wir wenig finanzielle Möglichkeiten. Aber mit dem Wenigen, das wir haben, ermöglichen wir den arbeitenden Kindern eine Ausbildung.» Sie hält mir ein Blatt Papier hin. Es ist der Brief eines arbeitenden Kindes an seine Lehrerin. Ein Satz bleibt mir besonders im Gedächtnis haften. «Danke», schreibt der Junge, «dass du Vertrauen in mich hast». Was ist Bildungsqualität? Wie ist sie zu erreichen in Klassenzimmern ohne Ressourcen und mit grossen Schülerzahlen? «Danke, dass du Vertrauen in mich hast.» Ist es das?





7. Brief

Karin und Fabienne – oder das Wagnis, von den Bildern im Kopf zu erzählen

Keinem Menschen bleibt das Erkennenkönnen
und Erkennenwollen als Schicksal erspart.

Heinrich Jacoby

Die Erzählung der siebten Situation – erster Teil

Es ist die letzte Lektion dieses Morgens. Karin, die Lehrerin für Spezialunterricht⁵, legt mathematik-didaktische Materialien bereit, Wendepflichtchen, Punktfelder, Winkel (...) Während zwei Lektionen hat sie bereits in der Klasse von Nathalie, der Lehrerin der Unterstufe, mehrere Kinder beim Lernen unterstützt. Nach der Pause folgte eine mathematische Einzelförderung mit Sven, Schüler einer 5. Klasse. Nun steht eine weitere «Förderlektion Mathematik» auf dem Programm. «Das ist etwas, das mich beschäftigt», sagt Karin. «In meiner Rolle als Speziallehrkraft wird mein Tätigkeitsfeld häufig auf Mathematik und Sprache reduziert. Umso mehr schätze ich die Zusammenarbeit im Rahmen offener Unterrichtsformen, wie heute Morgen in der Klasse von Nathalie. Da kann alles zum Thema werden.»

In der Tür zum Zimmer für Spezialunterricht erscheinen Olga und Leila, zwei Mädchen der 4. Klasse. Ohne zu zögern treten sie ein. Sie grüssen gespannt, setzen sich an den vorbereiteten Tisch. Ihre Vertrautheit mit dem Raum und der Lehrerin wird spürbar. Olga erzählt, dass sie am Nachmittag mit ihrer Mutter in die Stadt fahre, um einen neuen Badeanzug zu kaufen. Leila und Karin hören zu. Es entsteht ein kurzes Gespräch. Der Kontakt ist hergestellt. «Was kostet wohl ein solches Kleidungsstück?», fragt Karin. Während sich die beiden auf diese Frage hin mit gespielter Verblüffung betrachten, als suchten sie die Antwort im Gesicht der Schulkollegin, zieht Karin aus dem nahe gelegenen Gestell eine Fotokartei. Auf jedem Kärtchen befindet sich das Bild eines Kleidungsstücks, darunter der entsprechende Preis. Noch legt sie «ihre Karten» nicht auf den Tisch und wartet.

⁵ Zur Kritik an diesem im Kt. Bern (CH) üblichen Begriff: vgl. Hinweis in Brief 9

Olga meint spontan, dass dies sicher teuer sei, etwa 20 Franken. Leila zuckt die Schultern. Auf welche Erfahrungen können die beiden zurückgreifen? Bei Kleidern ist dies nicht einfach. Da gibt es Ausverkauf, Prozente, Billigprodukte und Markenartikel. Aber was bedeutet der Satz «Sicher teuer, etwa 20 Franken?» Welche Vorstellungen und inneren Bilder verbindet Olga mit dem Begriff «20 Franken»? Lassen sich Vergleiche ziehen? Karin fragt nach: «Was könnt ihr mit 20 Franken kaufen?» Leila, die samstags mit der Mutter Einkäufe macht, nennt einige Produkte. Olga wirkt unsicher. Gemeinsam suchen die drei nach Anhaltspunkten und Stützpunktvorstellungen. «Hast du diese Woche etwas bezahlt, Olga?» – «Ja, in der Badeanstalt kaufte ich Süßigkeiten. Das Säcklein kostete mich 5.40 Franken.»

«Könnt ihr diesen Betrag auf den Tisch legen?», fragt die Lehrerin und schiebt den Mädchen den Kasten mit dem Schulgeld zu. Die Fotokartei muss noch warten. Sofort machen sich die beiden an die Arbeit. Der Auftrag bereitet ihnen keine Mühe. Ein 5-Frankenstück und zwei 20-Rappenstücke liegen auf dem Tisch. Geldstücke sind ihnen vertraut. Jetzt liesse sich fragen: «Könnt ihr das noch anders legen?» Aber Karin weiss, dass dies nun nicht das Thema ist. Das Thema hat sich durch den Satz «Sicher teuer, etwa 20 Franken?» zu erkennen gegeben. Es geht um den Aufbau von Vorstellungen. Mathematik ohne innere Bilder, so scheint es Karin, gleicht einem Handel mit ungedeckten Scheinen. Die Angst, dass dieser eines Tages auffliegt, lässt jede Unbekümmertheit im Umgang mit Zahlen erstarren.

Karin sagt: «Angenommen du hättest zwei, drei Gummibärchen weniger gekauft, dann würde das Säcklein ungefähr 5 Franken kosten. Einverstanden?» Die beiden nicken. Karin nimmt die beiden 20-Rappenstücke weg. «Wie viele Säcklein für 5 Franken könnt ihr mit einem 20-Franken-Schein kaufen?» Die Antwort darauf gelingt problemlos. Die beiden legen vier 5-Frankenstücke auf den Tisch. «Was meinst du Olga, kostet dein Badeanzug etwa so viel wie vier Säcklein mit Süßigkeiten?» Olga vermutet, dass der Anzug wohl teurer zu stehen kommt. Karin lässt begründen. Sie unterstützt Olgas Aussagen, bestätigt auch, dass diese Schätzung nicht einfach ist. Dann legt sie eine Karte aus der Fotokartei auf den Tisch. Auf dem Bild ist ein Badeanzug. Er kostet 38 Franken. Zuerst wollen das Design und die Farbe besprochen werden, denn die spontane Reaktion von Olga ist: «So was würde ich mir nie kaufen.» Selbstverständlich ist diese Aussage wichtig. Der mathematische Aspekt wird beim Kauf am Nachmittag nicht das einzige Kriterium sein.

Aber, er ist *auch* eines. «Wenn ihr mit einer Hunderternote bezahlt», fragt Karin, «wie viel bekommt ihr zurück?» Nun ist sie gespannt. Sie hat den Faden zu den beiden letzten Förderstunden aufgenommen: Leila und Olga übten das Ergänzen bis auf eine Million. Dabei arbeiteten sie mit der Stellentafel und dem Dienes-Material. Mit diesem didaktischen Zugang gelangen die Ergänzungen zusehends besser, liessen sich handlungsbegleitend auch gleich protokollieren. Olga zückt die Finger und beginnt abzuzählen. Leila nimmt einen Bleistift und schreibt in ihr Heft 38–100. «Moment», sagt die Lehrerin, «könnt ihr mir erklären, wie ihr das rechnet?» Olga sagt, dass sie von 38 bis 100 zähle und Leila meint, dass sie von Hundert Franken 38 abziehe, dann wisse sie, wie viel ihr noch zustehe. «Hast du das, was du denkst, auch so geschrieben, Leila?», fragt Karin. «Ja», meint Leila, schaut dann ins Gesicht der Lehrerin, sieht dort eine Stirnfalte, schaut dann nochmals in ihr Heft, schweigt einen Moment, sagt dann «Nein» und nimmt den Radiergummi.

Nun baut Karin den beiden eine Gedanken-Brücke: «Erinnert ihr euch an unsere letzte Lektion?» Sie schiebt das Sperrholzbrett mit der Stellentafel in die Tischmitte, bittet Leila, die Zahl 38 mit Dienes-Material in dieser Tafel darzustellen und fordert Olga auf, mit dem Schulgeld daneben 38 Franken auf den Tisch zu legen. «Aha», sagen beide, schauen sich an und lachen los. «Das haben wir ja das letzte Mal gemacht – das Ergänzen!» Während die 38 Franken von Olga auf 40 ergänzt werden, führt Leila daneben die gleiche Operation mit dem Dienes-Material durch. Auch sie ergänzt die Einer, tauscht sie gegen ein Zehnerstäbchen ein und ergänzt dann die Zehner. Karin achtet darauf, dass die beiden Mädchen ihre Handlungen sprachlich sorgfältig begleiten. In einer laminierten Stellentafel wird jeder Schritt von ihr auf der symbolischen Ebene (Ziffern) handlungsbegleitend protokolliert.



Nach diesem spontan entstandenen Lektionseinstieg leitet Karin zum neu geplanten Thema über. Mit Fabienne, der Klassenlehrerin von Olga und Leila, hat sie vereinbart – zuerst anhand von Übungen zur Verknüpfung des 100er-Punktefeldes mit der 1x1-Tafel – mit den beiden Mädchen nochmals die *Beziehungen* zwischen den Einmaleinsaufgaben zu bearbeiten. Auf die-

ser Grundlage möchte Karin anschliessend die Arbeit insbesondere in Bezug auf drei Kompetenzen vertiefen: Die Mädchen sollen fähig sein,

- mithilfe der Merkaufgaben die Multiplikationen des kleinen Einmaleins zu rechnen,
- Aufgaben im grossen Einmaleins (400er-Feld) durch günstiges Zerlegen geschickt zu lösen (Malkreuz) und
- die Multiplikation auch im Rahmen von Sachaufgaben anzuwenden.

Diese Förderthematik haben die beiden Lehrerinnen aufgrund von Beobachtungen sowie der Durchführung und Analyse einer Lernstanderfassung mit dem Heilpädagogischen Kommentar zum Zahlenbuch 4 festgelegt (vgl. *Schmassmann & Moser Opitz, 2009*).

Den Einstieg in diese Sequenz gestaltet Karin vordergründig unspektakulär. Leila und Olga erhalten je ein leeres Blatt Papier. Sie werden aufgefordert, die Aufgabe 3×6 als Geschichte darzustellen: Mathematik als Sprache, die sich in ihrer Abstraktion auf verschiedene Handlungen und Realitäten beziehen kann. Damit bleibt Karin der tieferliegenden Fragestellung dieser Förderstunde treu: Auf welche (dynamischen) Vorstellungsbilder können die beiden Kinder zurückgreifen? In diesem Fall: Wie steht es um das operative Verständnis der Multiplikation? Zuerst schauen die beiden Mädchen die Lehrerin erstaunt an. «Eine Geschichte zeichnen?» Karin nickt: «Ja, eine Geschichte zeichnen», und sie fügt an: «Die Zahl 6 bspw. kann ja Verschiedenes bezeichnen, 6 Birnen, 6 Pferde, 6 Badekleider, 6 Franken (...) ich hoffe also, dass ihr mir eine interessante Geschichte erzählt zu 3×6 .»

Wie gehen die beiden vor? Karin beobachtet, nutzt die (förder-)diagnostisch aufschlussreiche Situation. Olga greift auf die Süssigkeiten der Badeanstalt zurück. Sie zeichnet drei Kinder, die zusammen im Besitz von 6 Süssigkeiten sind. Dann zögert sie? Ist das 3×6 ? Sie überlegt. Schliesslich zeichnet sie etwas abseits eine zweite Gruppe mit 5 anderen Kindern. Diese haben zusammen 12 Süssigkeiten. Zusammen gibt das 18 Süssigkeiten und das ist ihre Geschichte zu 3×6 .

Auch die Geschichte von Leila ist «süss». Sie zeichnet 9 Personen. Jede hat im Mund einen Chupa Chup, der 2 Franken kostet. Das gibt 18 Franken und ist ihre Geschichte zu 3×6 . Karin lässt sich die Geschichte erzählen und stellt sie den beiden mit geschickten Fragen zur Diskussion. Das gibt Gesprächsstoff für den Rest der Stunde und einen tieferen Einblick in die Vorstellungswelt der beiden Kinder. Was sich bestätigt: Die beiden orientieren sich am Resultat. Beide haben die Aufgaben des Einmaleins abrufbar recht gut memorisiert. Auf ein tragfähiges Operationsverständnis können sie bei

ihren Überlegungen jedoch (noch) nicht zurückgreifen. Im Umgang mit Sachrechnungen, die Mathematisierungsfähigkeiten voraussetzen und sich an realen Situationen orientieren, bricht das unverstandene Angelernte ein.

Vorstellungs- und Begriffsbildung

Liebe Ines, wie oft haben wir zusammen über den Aufbau mentaler Repräsentationen gesprochen! Mit dem mathematischen Bereich haben wir uns in diesem Zusammenhang am liebsten beschäftigt. Zum einen, weil hier besonders offensichtlich ist, dass die Kinder zum Verständnis mathematischer Operationen und Beziehungen *dynamischer* Repräsentationen bedürfen, die *zwischen* Handlung und Abstraktion, zwischen Operation und Verinnerlichung vermitteln (da ist er wieder, der Zwischenbereich), zum anderen, weil sich daraus faszinierende didaktische Konsequenzen ergeben. So versuchst du bis heute, Veranschaulichungen und Materialien sorgfältig auszuwählen. Sie sollen zur Entdeckung von Beziehungen und Gesetzmässigkeiten beitragen und den Abstraktionsprozess unterstützen. Es ist dir wichtig, dass die gewählten Anschauungsmittel «auf allen Stufen des Lernprozesses als *Erkenntnismittel* des Lernenden dienen; ihnen sollte *epistemologischer*, nicht bloss didaktischer Status zukommen» (Selter, 1994, S. 85). Ich weiss, genau dieser Aspekt ist es auch, der dich an den Materialien von Maria Montessori überzeugt. Einige davon stellst du den Kindern in der vorbereiteten Umgebung zur Verfügung. Im Gespräch mit deinen Kolleginnen verweist du jeweils darauf, dass es sich dabei letztlich weder um Anschauungs- noch um Beschäftigungs- und Spielmaterialien handelt, sondern um Entwicklungsmaterialien (vgl. Eichelberger, 1999, S. 33), die experimentell durch langjährige Versuchsstudien festgelegt wurden (vgl. Montessori, 1996, S. 92). Seit Jahren versuchst du, das von Montessori bedachte Zusammenspiel von entwicklungspsychologischen Bedürfnisstrukturen und einer *entsprechenden* Lehr-Lern-Umgebung für den Aufbau reichhaltiger und bedeutungsvoller mentaler Repräsentationen nutzbar zu machen⁶.

Dabei hast du entdeckt, wie der Lernprozess nicht einfach vom Konkreten zum Abstrakten, sondern massgeblich auch von der Abstraktion zur Handlung verläuft. Bereits im Kindergarten zeigt sich ja im Laufe der Spielentwicklung, «dass sich in der Spielhandlung der Gedanke vom Gegenstand

⁶ vgl. dazu auch Brief 13: Mirjam

löst und die Handlung beim Gedanken ihren Anfang nimmt, nicht beim Gegenstand» (*Elkonin*, 1980, S. 452f.). Dass dabei auch Begriffe und Sprache ganz allgemein als Ausgangsabstraktionen zur Realitätsergründung und Weltbildentwicklung dienen (vgl. *Jantzen*, 2004, S. 40) – ebenso wie Metaphern, Gleichnisse, Märchen und Bilder – hat in der Ausgestaltung deiner Lehr-Lern-Umgebung vielfältige Spuren hinterlassen.

Erinnerst du dich in diesem Zusammenhang an Marcel? Seine Integration wurde durch die Sonderschule begleitet. In jenem Jahr, als zu deinem Pensum einige IF-Stunden (Integrative Förderung) gehörten, hast du mit ihm gearbeitet. Eine Szene sehe ich noch genau vor mir: Nebeneinander setzt ihr euch an den grossen Arbeitstisch. Du schiebst ihm eine Karte zu. Darauf steht $63 + 25$. Marcel liest zuerst 36 anstatt 63. Mit deiner Hilfe gelingt es. Dann zeigst du ihm die vorbereiteten Materialien auf dem Tisch. Du hast viel mitgebracht. Er darf auswählen, mit welchem Material er die Aufgabe lösen will. Zuerst nimmt er den Hunderterrahmen aus Holz. Sorgfältig legt er die Holzscheiben in die Vertiefungen der grossen Zehnerstäbe. Mit geschickten Fragen hältst du ihn an, laut zu denken, sein Vorgehen sprachlich zu kommentieren. Wenn dies nicht gelingt, kommentierst *du* seine Handlungen. Gelingt es ihm, den Zehnerstab als Einheit wahrzunehmen? Nach dem Hunderterkasten spielt er diese Addition mit dem Dienes-Material durch, anschliessend mit dem Markenspiel, dem kleinen Rechenrahmen und schliesslich mit dem Geld. Auf deine Frage nach seiner Vorliebe meint er. «Am liebsten mache ich es mit den Stäbchen und Würfelchen.» Du schiebst ihm eine weitere Aufgabe zu: $45 + 57$. Er bearbeitet diese mit dem von ihm gewählten Dienes-Material. Da wird er eintauschen müssen. In diesem Moment bemerkst du, dass die Hunderterplatten nicht auf dem Tisch liegen. Sie sind noch im Korb in deinem Auto. Der Wechsel von einem Schulhaus zum nächsten muss manchmal hastig erfolgen. Während du sie holst, arbeitet Marcel alleine weiter.

Wie geht er vor? Er zieht zuerst die Schachtel mit den Montessori-Zahlenkarten zu sich heran. Lange sucht er die blaue 40, dann nimmt er die grüne 5 dazu, legt sie gekonnt übereinander. Nun liest er für sich halblaut ab: «4 Zehner ... » Er greift sich 4 Stäbchen aus dem Kasten, legt diese in die Stellentafel auf dem Tisch. Dann liest er «5 Einer», greift sich 5 Würfelchen und legt auch diese korrekt in die Stellentafel. Er orientiert sich am Symbol. Von hier aus führt seine Tätigkeit zum konkreten Gegenstand – vom Abstrakten zum Konkreten. Anhand solcher Beobachtungen hat sich unser Verständnis zur Bedeutung von Ausgangsabstraktionen vertieft, insbesondere bei lernschwachen Kindern und Jugendlichen.

Aber nicht ausschliesslich dazu möchte ich dir heute schreiben, liebe Ines. Ob du es geahnt hast? Ich gestehe: Die grundlegende Bedeutung der Vorstellungs- und damit auch der Begriffsbildung für den Lernprozess dient mir eigentlich nur als Ausgangspunkt, um dir den zweiten Teil dieser Situation zu erzählen.

Die Erzählung der siebten Situation – zweiter Teil

Olga und Leila sind gegangen, zufrieden und ausgelassen. Aber: Was tut eigentlich Karin, wenn sie solche Beobachtungen macht? Wer gemeinsam mit Kindern deren Lernschwierigkeiten auf den Grund geht, entdeckt wie Unsicherheiten, Fehler, Verständnislosigkeit, Lernangst, fehlendes Selbstvertrauen ... «eine Sprache» sprechen. Diese weist auf Einflussbereiche hin, die mit der gemeinsamen Korrektur eines Arbeitsblattes kaum berührt werden. Verstehen wir diese Sprache? Falls wir danach trachten, sie zu verstehen: Wie antworten wir? Dialogik manifestiert sich in vielfältiger Gestalt. Lass uns daher mit diesen Fragen nochmals zu Karin zurückkehren.

Vor ihrer Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin hat Karin zweiundzwanzig Jahre als Primarlehrerin gearbeitet. Sie ist mit den Inhalten und den angestrebten Kompetenzen der Grundschule bestens vertraut. Es ist ihr ein Anliegen, dass Kinder *verständnis*-voll lernen. Im Gespräch mit Fabienne, der Klassenlehrerin, bringt sie ihre Beobachtungen aus der Lektion mit Olga und Leila anderntags zur Sprache. Fabienne reagiert interessiert. Sie erzählt spontan von eigenen Beobachtungen und vermutet, dass möglicherweise noch andere Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Grundoperationen nur über lückenhafte Vorstellungsbilder verfügen.

Karin fühlt sich ermutigt, eine Anregung einzubringen. «Vielleicht könnten wir die Förderstunde an dieser Klasse für ein kleines, gemeinsames Projekt nutzen», überlegt sie, «bei dem der Aufbau von Vorstellungen und der Einblick in mathematische Muster vertieft werden.» Sie demonstriert kurz, wie sie in der nächsten Stunde mit Olga und Leila das Tausenderbuch und den Winkel einsetzen will. Mit diesem Vorgehen hofft sie, den Kindern die Einsicht zu erleichtern, dass der Unterschied zwischen der grossen und der entsprechenden kleinen Einmaleinsreihe (z. B. 6er-Reihe und 16er-Reihe) stets der 10er-Reihe entspricht. «Es geht mir darum, dass sie in der Anwendung der Materialien mathematische Beziehungen entdecken, diese verstehen und für ihre Arbeit nutzen lernen», fügt Karin an. «Findest du, es

macht Sinn, in dieser Art einmal mit der ganzen Klasse das Multiplikationsverständnis zu vertiefen?», fragt sie weiter.

Fabienne zögert. Das Thema interessiert sie. Gleichzeitig spürt sie, wie sich in ihr eine Spannung aufbaut. «Wie stellst du dir das vor?», fragt sie nach. «Mit meiner Unterstützung könnten Olga und Leila beispielsweise eine Einstiegssequenz vorbereiten und im Kreis mit der Klasse durchführen», meint Karin. «Für die anschliessende Arbeitsphase stellen wir dann gemeinsam Vertiefungsangebote auf verschiedenen Anspruchsniveaus bereit. Wäre das eine Möglichkeit? Was meinst du?»

Fabienne fühlt immer stärker, wie sie durch das Aufdecken fehlender Vorstellungen bei den Kindern in ein grundlegendes Dilemma geworfen wird. «Ich sehe das ja ein», sagt sie, «die Arbeit an den Vorstellungen wäre sicher eine gute Idee. Aber ich habe keine Zeit dafür.» Sie spricht jetzt etwas lauter, hebt Schultern und Hände, schüttelt energisch den Kopf. «Bis Ende Jahr muss das Buch durchgearbeitet sein. Schon jetzt bin ich leicht in Verzug.» Nun schaut sie Karin direkt ins Gesicht. «Es geht nicht. Ich bin froh, wenn du einfach zu den beiden Mädchen schaust. Es ist nicht gut, wenn ihr Rückstand zur Klasse noch grösser wird.»

Die Zusammenarbeit mit Karin erlebt Fabienne in solchen Momenten als unangenehm. Sie stört den planmässigen Ablauf ihres Unterrichts. Aber das sagt sie nicht. Sie mag Karin gut. Es fällt ihr schwer, die Beziehung von der Sache zu trennen. Ingeheim ärgert sie sich darüber. Sie möchte das können. «Vielleicht sag ich's ihr ein andermal», denkt Fabienne.



Auch Karin fühlt sich nicht wohl. Als Schulische Heilpädagogin im Arbeitsfeld der integrativen Förderung ist sie oft mit solchen Situationen konfrontiert. Es gehört zu ihrer Aufgabe, dort Anknüpfungspunkte des Lernens zu finden, wo diese dem Kind und/oder der Lehrerin verloren gingen. Der Aufbau von Lernvoraussetzungen und -strukturen wird dann zum eigentlichen Lernziel. Für sie ist klar, dass lernzieldifferenziertes (nicht nur lernzieldifferentes!) Lernen zu den Gelingensbedingungen integrativen Unterrichts ge-

hört. Sie weiss: Dies ist eine der ältesten Erkenntnisse der Integrationspraxis und -theorie. Sie erwidert, dass die Durchführung einer solchen Unterrichtssequenz ja nochmals in aller Ruhe überlegt werden könne. In ihrer Stimme schwingt eine leise Resignation mit.

Zersetzende Banalitäten

Beklemmende Gefühle steigen da auf. Dass Lehrpersonen über Stoffdruck und -fülle klagen, mag eine altbekannte und banale Aussage sein, liebe Ines. In Bezug auf die Realisierung einer inklusiven Schule kann dieser scheinbaren Banalität meines Erachtens jedoch nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dieser Klage gilt meine volle Aufmerksamkeit. Versteckt sich dahinter nicht eine nagende, den Schulalltag zersetzende Angst? Das Banale ist oft besonders hinterhältig.

Im Gespräch zwischen Fabienne und Karin verschiebt sich die Thematik der inneren Bilder und Vorstellungen von den Kindern auf die beiden Lehrerinnen. Welche Bilder vom Lernen und Lehren kommen bei ihnen zum Tragen? Unschwerwiegend wird das divergierende Lehr-Lern-Verständnis der beiden zum Thema. So wie Blanca in Nicaragua⁷ sagt: «Ich bin verunsichert. Wir müssen doch fordern, oder?!», meint Fabienne in der Schweiz: «Das finde ich eine gute Idee. Aber ich muss den Stoff durchnehmen.»

Wie ist das zu verstehen? Bedeutet das: Gerne möchte ich den Kindern Raum zum *Lernen* geben, aber ich muss *lehren*? Welcher Konflikt widerspiegelt sich in dieser Aussage? Tut sie etwas, das sie «im Grunde genommen» so gar nicht tun möchte, bei dem sie aber unverrückbar davon ausgeht, dass sie es tun *muss*? Wie stark erlebt sie den institutionellen Zwang? Wie wirkt ihr Erleben auf sie zurück? Wie wirkt es auf die Kinder?

Für Freire gehört solcher Zwiespalt zur Grunderfahrung menschlicher Existenz. Seine befreiende Bildungsarbeit zielt darauf ab, dass Menschen ihre konkrete Situation und ihre «Geschichte als Möglichkeit und nicht als vorbestimmt betrachten» (Freire, 2008, S. 71). Nähern wir uns dem Gespräch zwischen Fabienne und Karin aus dieser Perspektive, drängen sich insbesondere zwei Aspekte dieser Situation in den Vordergrund.

Zum einen ist das Thema der Verinnerlichung (Internalisierung) gesellschaftlicher und institutioneller Mechanismen und Denkmuster angespro-

⁷ vgl. dazu Brief 2: Blanca

chen. Zum andern drängt sich die Frage des Umgangs mit Grenzsituationen und dem «historisch Möglichen» (Freire, 1981, S. 99) auf. Wenn wir unsere Situation als gestaltbaren Prozess wahrnehmen und «uns in den radikalen Veränderungsprozess der Welt einbringen» (Freire, 2008, S. 73), bedingt dies nach Freire (1987, S. 108) gleichzeitig eine «kritische Analyse der Wirklichkeit» in Hinblick darauf, was zu einem bestimmten Zeitpunkt tatsächlich möglich ist.

Beide Themen rufen in der Regel Abwehrkräfte und heftige Diskussionen wach – in uns selbst als innerer Dialog und zwischen uns als äusserer Dialog. Manchmal braucht es eine Prise Furchtlosigkeit, um dieser dialogischen Fährte zu folgen. Es wäre einfacher, an der didaktischen Oberfläche in Aktivismus zu verfallen, mit allerlei Ratschlägen um sich zu schlagen oder sich mit den Gegebenheiten zu arrangieren.

Die Situation lesen und (be-)schreiben

Fassen wir uns dennoch ein Herz, liebe Ines. Zuerst erlaube ich mir einen kleinen Umweg, vergleichbar mit einer Wanderung auf einen nahe gelegenen Hügel. Der Weg führt bei solchem Vorgehen üblicherweise zuerst vom Ort des Geschehens weg. Erkenntnis ergibt sich nicht selten aus labyrinthischen Bewegungen, d. h., mit einem Maximum an Umwegen den Erkenntnisraum füllend.

Um uns einen erweiterten Blick auf das Gespräch von Karin und Fabienne zu ermöglichen, erklimmen wir Paulo Freire folgend (s)einen «brasilianischen Aussichtspunkt». Zuerst nähern wir uns auf diesem Weg der Frage, «wie die einzelnen sich einbauen in die vorhandenen Strukturen und dabei sich selber formen; wie sie die gesellschaftlichen Strukturen wiederherstellen» (Haug, 1990, S. 56) und dadurch reproduzieren. Anschliessend wenden wir uns der Frage nach Änderungsmöglichkeiten im Umgang mit dieser Situation zu.

In seiner Reflexion der Alphabetisierung ausgebeuteter Landarbeiter Brasiliens setzt sich Freire mit dem Phänomen des fremdbestimmten Bewusstseins auseinander. Er stellt fest, wie die Unterdrückten ihre eigene Situation mit den Augen des Unterdrückers wahrnehmen, dessen Werte und Weltsicht verinnerlichen und sich selbst als unfähig und minderwertig betrachten. Dadurch werden sie zu gespaltenen, zwiespältigen Wesen. «Sie sind zu ein und derselben Zeit sich selbst und der Unterdrücker, dessen Bewusstsein sie in-

ternalisiert haben» (Freire, 1987, S. 35). Freire beobachtet, wie sich die äussere, objektiv wirkende Figur des Unterdrückers im Dialog mit den Landarbeitern – d. h. bei der gemeinsamen Dekodierung ihrer Lebenssituation – als innere, subjektiv wirkende Denk-Figur im Bewusstsein der Unterdrückten zu erkennen gibt. Zudem stehen die vom «herrschenden» sozio-politischen Kontext bereitgestellten Denkschablonen im Einklang mit dem objektiv und subjektiv wirkenden Unterdrücker. Sie bilden das Unhinterfragte. Das Gewohnte und damit auch Vertraute ist, sich damit zu arrangieren.



Aus der Analyse dieser Beobachtungen ergeben sich für Freire pädagogische Konsequenzen. Sie führen ihn dazu, in den von ihm initiierten Kulturzirkeln der Erwachsenenalphabetisierung «beim Lesen- und Schreibenlernen die Menschen herauszufordern, ihre Wirklichkeit lesen und schreiben zu lernen, d. h. die Ursachen der Fakten zu verstehen und ihre Wirklichkeit zu verändern» (Freire, 1981, S. 110). Das Eindringen in die Sprache geht für ihn damit einher, dass Menschen lernen sich «als Präsenz in der Welt zu begreifen, als Wesen der Praxis, das heisst als Wesen von Aktion und Reflexion gegenüber der Welt» (Freire, 2007a, S. 37). Durch die Erfahrung des Dialogs und der Selbstwirksamkeit humanisiert sich ihre Situation (vgl. ebd., S. 52).

Zum «Lesenlernen» gehört für Freire demnach das Anliegen, alltägliche, institutionelle und gesellschaftliche Realitäten kritisch zu begreifen. «Die Welt lesen» (Freire, 2008, S. 75) bedeutet für ihn, die eigene Situation als «Text» zu verstehen. Dieser Text lässt sich kritisch entschlüsseln. Er birgt Hinweise und Botschaften.

Das «Schreibenlernen» meint, die eigene Lebenssituation schöpferisch mitzugestalten und – gemeinsam mit anderen – aktiv zu verändern. Schreibenlernen beinhaltet für Freire, seine Stimme zu erheben und zu entdecken, dass das Gewohnte auch um- und neugeschrieben werden kann. Es bedeutet zu akzeptieren, dass Menschen historische Wesen sind (vgl. Freire, 1987, S. 81), ihre Situation also eine gewordene und damit der Veränderung zugänglich ist.

Das Lesen- und Schreibenlernen gelingt in diesem Sinne dann, wenn die eigene Perspektive auf den (Berufs-)Alltag zum Thema des Dialogs wird. In der gemeinsamen Analyse *konkreter Situationen* kann sich diese zu erkennen geben. Weil die konkrete Situation stets eine Aussen- und eine Innenseite hat, umfasst die dialogische Bildungsarbeit in den Kulturzirkeln die Auseinandersetzung sowohl mit Aussen- als auch mit Innenräumen. Der Prozess der *conscientização* (Bewusstseinsbildung) beinhaltet, dass die «Besessenheit» von den das eigene Bewusstsein entfremdenden Anteilen erkannt und benannt wird. Was hat von uns Besitz ergriffen? Was besetzt unser Denken?

Mit dem äusseren Ereignis der Situation korrespondieren also innere Bewusstseinszustände. Im Sinne der Phänomenologie Husserls umfasst für *Freire* (vgl. 1987, S. 67) die Situation sowohl das sichtbare Ereignisphänomen als auch das unsichtbare, mit dem Ereignis intentional verknüpfte Bewusstseinsphänomen (vgl. *Danner*, 1994, S. 125). Dem widmet Freire besondere Aufmerksamkeit. Zwar findet für ihn das Lesen- und Schreibenlernen der Wirklichkeit seinen Ausgangspunkt in den konkreten Lebens- und Berufssituationen, «aber den eigentlichen Gegenstand seiner Reflexion bilden die Zustände des Bewusstseins» (*Weffort*, 1974, S. 122). Wenn es gelingt, der Situation als Phänomen mit einer äusseren Ereignis- und einer inneren Bewusstseinsseite zu begegnen, wird sie bearbeitbar.

Dadurch aber wird sie zum existentiellen An-Spruch. Wie Freire schildert, entpuppt sich für die Kursteilnehmenden als Hindernis, dass die mit allen geteilte Verantwortung gegen die eigene eingelöst werden muss. Angst keimt auf – vor eigener Verantwortung und Freiheit. Weil «die Unterdrückten das Bild des Unterdrückers internalisiert und seine Richtlinien akzeptiert haben, fürchten sie sich vor der Freiheit. Freiheit würde verlangen, dass sie das Bild aus sich vertreiben und es durch Autonomie und Verantwortung ersetzen» (*Freire*, 1987, S. 34). Das ist ein radikaler Wandel. Freire beobachtet, dass das Leiden an der vermeintlichen Statik einer Situation erträglicher sein kann als das Erschrecken vor den eigenen Handlungsmöglichkeiten und den sich daraus ergebenden Konsequenzen. Die dialogische Perspektive wird zur unbequemen Herausforderung. Sie fordert dazu auf, die Situation in ihrer dynamischen Gestalt zu erkennen, die einem Wandlungsprozess zugänglich ist und persönliche Verantwortung bedingt (vgl. *Buber*, 1986, S. 28; *Freire*, 1987, S. 67). Jede Situation ist Anrede. Unser Tun und Lassen ist Antwort.

Herrschende Denk-Figuren

Lässt sich diese Thematik des fremdbestimmten Bewusstseins auch auf den institutionellen Kontext der Schule übertragen? Für Freire ist dies naheliegend. «Was auch das Spezialgebiet des Lehrers sein mag, er wird entweder das naive Bewusstsein des Schülers oder sein kritisches Bewusstsein stärken» (Freire, 2007a, S. 38). Er wird eine statische oder eine dynamische Sicht der Wirklichkeit und ihrer Themen vermitteln. Der schulisch-institutionelle Kontext wird «bevölkert» von pädagogischen Denk-Figuren – Vielfalt auch hier. Diese Denk-Figuren «behausen» (vgl. Freire, 1987, S. 117) das berufliche Bewusstsein und das Lehr-Lern-Verständnis der Lehrenden. Sie manifestieren sich im Unterricht und entfalten breite Wirkung.

Welche «herrschenden» Denkfiguren aber stehen im integrativen Unterricht auf dem Spiel? Bei einem Treffen integrationsinteressierter Kolleginnen und Kollegen meint Paul, Lehrer der Sekundarstufe, scherzend: «Wir sind eine Winkelriedtruppe. Die Lanzen sind schon gespitzt.» Auch der Humor ist eine gute Waffe – und hat seine Wahrheit. Aus der Fülle dieses «Lanzenwaldes» werden von Lehrerinnen und Lehrern, die sich auf dem Weg zur Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen befinden, drei besonders oft genannt. Es sind Denk-Figuren, die durch Einfachheit bestechen: 1. Ich muss den Stoff im Buch durchnehmen! 2. Ich muss Leistungen benoten! 3. Ich muss alle gleich behandeln!

Mit dem Auftauchen der bisherigen «Randfiguren» des Bildungssystems im durchschnittsorientierten Zentrum geben die dort unterschwellig festgelegten Normen zum Umgang mit (1) den Inhalten, (2) der Beurteilung von Leistung und (3) der lebendigen Vielfalt der Menschen ihre destruktive Kraft zu erkennen. Ein langsames Kind, ein nachdenklich-fragendes, ein seelisch verletztes, ein musisch begabtes, ein auffassungsschnelles, ein mehrsprachiges, ein unruhiges, ein aufbrausendes, ein temperamentvolles (...) wird vor dem Hintergrund dieser drei Denk-Figuren *immer* als Störfaktor wahrgenommen.

Halten wir uns im Weiteren vor Augen, dass jeder Mensch in sich selbst heterogen ist (vgl. Prengel, 1995, S. 189), d. h., all diese Anteile in sich vereint und je nach Kontext und Lebenssituation begabt, aggressiv, sensibel, intelligent, lernschwach, aufbrausend, gewitzt, neugierig, klein- oder vorlaut sein kann, wird in einem Unterricht, der latent und permanent von diesen drei «Lanzen» durchdrungen ist, *jedes* Kind zu einem potentiellen Störfaktor. Mehr noch: Das Lernen der Kinder selbst wird zum Störfaktor, weil der «Akt

des Erkennens, des Lernens eine ungeduldige, unruhige nicht fügsame Haltung vom Menschen fordert, eine Suche» (Freire, 2007a, S. 56). Lernen *als Prozess* geht nicht reibungslos vonstatten.

Anstatt den An-Spruch – im Sinne einer *personalen* Anrede – an die Lernprozesse der Kinder hoch und in Gang zu halten, behindern diese «Lanzen im Kopf» das Lernen der Kinder, da der Prozess des Lernens aus dialogischer Sicht nichts mit unbedachter Übernahme von Stoff zu tun hat (Widerspruch zu Lanze 1), mit keiner Note gerecht bewertet werden kann (Widerspruch zu Lanze 2) und sich auf individuellen Wegen abspielt (Widerspruch zu Lanze 3). Solange Lehren mit Lernen gleichgesetzt wird, entsteht kein Widerspruch. Diese Sicht lässt sich jedoch in einer integrativen Schule nicht mehr aufrechterhalten. Lehrpersonen stehen hier vor jenem Paradox, das Fabienne im Gespräch mit Karin benennt. Sie fühlen sich einer institutionellen Struktur unterworfen, die ihnen Zeit zum Lehren zugesteht, sie aber gleichzeitig zwingt, den Kindern die Zeit zum Lernen vorzuenthalten.

Grenzsituation

Indem Karin das Lehren vom Lernen her denkt, vollzieht sie gegenüber Fabienne einen Perspektivenwechsel. Diese denkt das Lernen ausgehend vom Lehren. Dadurch werden andere schulische Denk-Figuren wachgerufen. Die unterschiedlichen Positionen und Rollen provozieren innere und äussere Widersprüche. Fabienne bringt im Sinne Freires eine «Grenzsituation» (1987, S. 85) zur Sprache, die sie im bestehenden institutionellen Rahmen als Sach-Zwang erlebt und die für sie unauflösbar scheint. Karin macht einen Vorschlag (gemeinsam Unterricht planen und durchführen), der das subjektive Erleben dieses Sachzwangs bei Fabienne noch verstärkt, aus der Perspektive der Kinder aber Sinn macht. Fabienne erlebt sich innerlich hin- und hergerissen zwischen ihrer Interpretation der institutionellen Vorgaben und den Konsequenzen, die sich aus den förderdiagnostischen Erkenntnissen von Karin ergeben.

Die «Grenzsituation», in der sich Karin und Fabienne wiederfinden, ist vor diesem Hintergrund mindestens eine dreifache. Zum einen erlebt Fabienne sich gefangen in ihrem Zwiespalt. Zum andern macht die Arbeit von Karin nur Sinn, wenn ihr für den Aufbau dynamischer Vorstellungen mit Leila und Olga genügend Zeit zugestanden wird, lernzieldifferenziert zur Klasse.

Drittens befinden sich die beiden gemeinsam in einer fragilen kommunikativen Situation, die ein- und abubrechen droht. Der von ihnen erlebte institutionelle Widerspruch findet seine Entsprechung in persönlichen Widersprüchen, der äussere Zwiespalt in innerer Zwiespältigkeit.

Freiräume entdecken

Dies führt uns zur zweiten Frage: Wie lässt sich mit dieser Situation umgehen und das «historisch Mögliche» erkennen? Das kurze Gespräch zwischen Karin und Fabienne muss nicht zwingend in eine Verdrängung münden. Es braucht auch kein resignativer Schlusspunkt zu sein. Im Gegenteil, es eröffnet den beiden aus dialogischer Perspektive die Chance, auf dem Weg der Integration gemeinsam voran zu schreiten. Denn: Nicht die Widersprüche sind das Problem. Die Widersprüche sind die Wegweiser. «Widersprüche bilden die eigentlichen Grenzsituationen, sie schliessen Themen ein und weisen auf Aufgaben hin» (*Freire*, 1987, S. 94).

In einem *ersten* Schritt gilt es daher, die Widersprüche zu erkennen, zu benennen, stehenzulassen, d. h. zu akzeptieren und auszuhalten. Das klingt einfach und «weich». In der Realität wird dieser erste Schritt jedoch oft gemieden, umgangen oder als unerträglich erlebt. Das Ungewohnte der Dialogik besteht darin, den Widerspruch beim Namen zu nennen und ihm Raum zu geben. Können die Dialogpartnerinnen der Situation «mit all ihrem Widerspruch, der wie Widersinn anmutet, standhalten, ohne die Wucht der Andersheit in ihr abzuschwächen?» (*Buber*, 1984, S. 240). Erst wenn der Widerspruch offen ersichtlich ist, können sich die einzelnen Themen und Aufgaben der gemeinsamen Situation zu erkennen geben. Wer angesichts des Widerspruchs «seine Meinung verteidigt, ist (...) nicht ernsthaft», mahnt *Bohm* (2008, S. 91) in Bezug auf das dialogische Vorgehen an. «Wenn wir einen Dialog führen, müssen wir ernsthaft sein» (ebd.).

In der Tiefenschicht des Widerspruchs stehen Fabienne und Karin der gleichen Grundfrage gegenüber: «Verstehendes Lernen oder Aufgaben durchführen?» Diese «Gemeinsamkeit» in der Fragestellung lässt sich konstruktiv aufnehmen. Die Hauptanstrengung liegt in diesem Moment im Verzicht, der Gewohnheit zu folgen, die Aussagen des Gegenübers und die «Gegebenheiten sogleich mit Bewertungen zu versehen» (*Haug*, 1990, S. 65). Auch die eigene Sprachlosigkeit angesichts der Situation kann – als Paradox – zum Thema werden. In diesem ersten Schritt geht es also um eine vertief-

te Situations- und Widerspruchswahrnehmung. Eine vorschnelle Auflösung der Spannung muss warten. Die Spannung selbst wird den Weg weisen. «Jede Wirklichkeit entwickelt sich in sich selbst durch das Zusammenspiel ihrer Widersprüche» (Freire, 1987, S. 115). Damit das Entwicklungspotential der Widersprüche ins Spiel kommt, gilt es ihnen standzuhalten.



Alles kommt nun, in einem *zweiten* Schritt, darauf an, wie die Ambivalenz der Situation gemeinsam gedeutet wird. Gelingt es den beiden, sie als Herausforderung zu erkennen, die der Bearbeitung zugänglich ist? Deuten sie «fataлистisch, dynamisch oder statisch?» (Freire, 1987, S. 88). Wie widerspruchsfähig sind sie? Gelingt es ihnen, mindestens einen Aspekt der Zwiespältigkeit und der Ambivalenz dieser Grenzsituation gemeinsam zu erforschen?

Falls sie den Mut aufbringen, eigene Zwiespältigkeiten offen zu legen und die Widersprüche ihrer Situation zu «objektivieren» (ebd., S. 82), d. h., im Sinne Freires «aus sich zu vertreiben», zum Objekt der gemeinsamen Reflexion zu machen und zur gemeinsamen Betrachtung vor sich hin zu stellen, verliert der Sach-Zwang seine Statik. Das von ihm besetzte Terrain wird der Veränderung zugänglich, seine Macht gebrochen. In der Auseinandersetzung mit der Grenzsituation lässt sich nach Freire zur «unerprobten Möglichkeit» (ebd., S. 85; S. 95) vorstossen. Im gemeinsamen Gespräch, das auf der gegenseitigen Anerkennung des Widerspruchs aufbaut, beginnen sich Alternativen abzuzeichnen.

Zwar können Fabienne und Karin die gesellschaftlichen Wertsetzungen weder ändern noch die Schule als gegebene Institution umkrepeln. Sie haben alle Hände voll zu tun mit all den Leilas und Olgas. Darin sind *sie* die Profis. Aber Freire (1981, S. 96) erinnert daran, dass es zur pädagogischen Aufgabe gehört, «die Freiräume in der Gesellschaft und in den Institutionen dieser Gesellschaft zu entdecken. Wir müssen uns fragen: Was machen die Freiräume aus, die wir innerhalb des Systems haben und die es uns ermöglichen, etwas zu tun? Der Begriff des Freiraums führt uns zu dem historisch Möglichen. D. h., wir können nur das tun, was unter den jeweiligen historischen Bedingungen möglich ist und nicht, was wir vielleicht gern tun möchten. Sind wir

uns der Situation des Freiraums bewusst, müssen wir sehr konkret darüber nachdenken, wie wir die Freiräume nutzen und darin arbeiten können, um unsere gegenwärtige Situation zu verändern». Dabei werden der Sach-Zwang, seine Entstehung und das eigene Verstrickt-Sein in ihn kritisch befragt.

Gleichzeitig ist diese Suche nach Freiräumen – und das ist entscheidend, liebe Ines – ohne bewussten Theoriebezug zum Scheitern verurteilt (vgl. *Haug*, 1990, S. 52; *Freire*, 2007, S. 48f.). Die theoretische Perspektive bietet den dritten Punkt. Sie verhindert, dass sich institutionell-strukturelle Probleme auf die zwischenmenschliche Ebene verschieben und dort ausgetragen werden. Wie zeigt sich dieser Theorieaspekt in der gegebenen Situation?

Fabienne wendet sich an Karin mit dem Hinweis: «Ich bin froh, wenn du einfach zu den beiden Mädchen schaust. Es ist nicht gut, wenn sich ihr Rückstand zur Klasse noch vergrößert.» Mit einer theoretischen «Perspektive der Fürsorge» wird das anders gehört als mit einem integrationstheoretischen Bezug. Während aus fürsorgeorientierter Perspektive die Aussage von Fabienne auf ihr Engagement für «ihre Klasse» verweist, bergen die gleichen Sätze aus integrativer Perspektive die Gefahr, dass die Integration von Kindern über deren Leistung legitimiert werden muss. Das öffnet für Kinder mit besonderen Bedürfnissen keine Freiräume im Sinne Freires.

Um beim Beispiel zu bleiben: Liegen bei Kindern tiefgreifende Lernschwierigkeiten oder behinderungsspezifische Lernbedürfnisse vor, kann es nicht darum gehen, einen «Klassenrückstand» aufzuholen. Ziel ist es in diesem Fall, ihnen täglich einen ihren Lern- und Entwicklungsfähigkeiten entsprechenden Lernzuwachs zu ermöglichen (vgl. *Lanz-Zeilinger*, 2009, S. 217). Die Analyse von lernförderlichen und -behindernden Bedingungen wird dabei eine zentrale Rolle spielen.

Handelt es sich demgegenüber jedoch um vorübergehende Lernblockaden, die mit didaktischen Hilfestellungen bearbeitet werden können – wie dies bei Olga und Leila eher zu vermuten ist – legt dies erst recht nahe, dass die Lehrerinnen in der Zusammenarbeit (fach-)didaktische Fragen zum Thema erheben und eine unterrichtsbezogene Kooperation suchen.

In einer unterrichtsbezogenen Ausrichtung der Zusammenarbeit können sich für Karin und Fabienne mögliche Freiräume beispielsweise in einer veränderten Beziehung zu den Inhalten ergeben, in einer klaren Bestimmung von Fundamentum (Basisstoff) und Additum (vgl. *Klafki*, 2007, S. 183), in der Fokussierung auf Kompetenzen anstatt auf Schulbuchseiten, in gemeinsamen Einführungs- und Darbietungssequenzen, in der Entwick-

lung von Lernpartnerschaften, in der Anwendung erweiterter Beurteilungsformen, in der Analyse von Schüleraussagen und Lernwegen, im Aufbau einer konstruktiven Fehlerkultur, in der sorgfältigen Einführung eigenständiger Arbeitsformen und -sequenzen, in der Veränderung von Zeitstrukturen usw. Das Feld ist weit gesteckt. Die nächsten Schritte sind nicht allgemein bestimm- und voraussehbar. Sie müssen von Karin und Fabienne gemeinsam festgelegt und gegangen werden. Das gemeinsame Entdecken und offensive Bearbeiten von institutionellen Freiräumen kann zum Abbau der erlebten «Sachzwänge» beitragen.

Der Schlüssel zur (integrativen) Entwicklung der Praxis liegt nach Freire letztlich in einer radikalen, d. h. ehrlichen und kritischen Situationsanalyse. Wird die Situation jedoch von den damit einhergehenden Bewusstseinsstrukturen losgelöst wahrgenommen, wird es schwierig, die inneren und äusseren Spiel-Räume zu erweitern und «die unerprobte Möglichkeit zu begreifen, die jenseits der Grenzsituation» (ebd., S. 97) liegt. Die «Lanzen im Kopf» drohen dann das innovative Denken vorschnell «abzustechen».



Kleine Schritte – grosser Rahmen

Solches Aufspüren und Gestalten von Freiräumen in Richtung Inklusion mag sich wie eine «Strategie der kleinen Schritte» lesen. So verstanden kommt jedoch nur die Hälfte dieses Vorgehens in den Blick.

Zum einen entfalten innovative, kleine Schritte tatsächlich im Sinne eines «Sauerteigs» verändernde Kraft und können auf das Ganze einwirken. So führte die Lehrerin der 5./6. Klasse in Zusammenarbeit mit Karin im Sachunterricht ein Projekt durch, das es ermöglichte, die Textkompetenz der Kinder auf verschiedensten Niveaus weiterzuentwickeln. Dies weckte das Interesse einiger Kolleginnen. An einem internen Weiterbildungstag wurde das Projekt vorgestellt. Es mündete in den gemeinsamen Beschluss der Mittel- und Oberstufenlehrkräfte, beim Aufbau der Textkompetenz die von den beiden Lehrerinnen vorgestellten Strategiebündel (Absatz; Plasma; 3-Phasen-

Modell) mit den dazugehörigen Denkblättern in allen Klassen einzusetzen (vgl. *Philipp*, 2012, S. 94ff.; *Schmölzer-Eibinger*, 2008, S. 192ff.). Auf diese Weise wurde für die Kinder ein zyklusübergreifender Bezugspunkt geschaffen. Integrative Unterrichtsentwicklung verbindet auf diese Weise fachdidaktische Anliegen mit konzeptionellem Denken.

Zum andern umfasst die Dialogik Freires stets auch den Blick auf die sozio-politischen und institutionellen Strukturen. Der Rahmen, in dem die kleinen Schritte gemacht werden, muss selbst zum Gegenstand der Reflexion werden. Was *Freire* (2007a, S. 46) mit Blick auf fürsorgeorientierte Sozialarbeit oder kirchliches Engagement kritisch hervorhebt, lässt sich auch auf die Heilpädagogik übertragen: «Ihre Zukunft liegt entscheidend in der Weigerung, die bloße folgenlose Zuflucht der Unterdrückten zu sein», respektive der Lernschwachen.

Im Prozess hin zu einer inklusiven Schule bedürfen die schulischen Strukturen einer permanenten Überprüfung. Menschen werden auch dadurch behindert, dass die Lehr-Lern-Umgebung ihnen durch eine inadäquate Ausgestaltung den Zugang zum Lernen erschwert oder verunmöglicht, durch institutionelle und soziale Bedingungen und Barrieren. Eine Lehr-Lern-Umgebung, welche die Integration von Kindern von deren schulischen Leistungen abhängig macht, «möchte Menschen ändern, aber soziale Strukturen nicht antasten» (ebd., S. 33). Dem Weg zur Inklusion steht dies diametral entgegen.

Integrative Pädagogik zielt nicht darauf ab, Methoden aus dem Hut zu zaubern, die dazu führen, dass plötzlich alle alles können, dass «Blinde sehen und Lahme gehen». Sie verspricht weder ein schulisches Paradies noch einen harmonischen Rosengarten. Sie zielt darauf ab, *dass alle in ihrer Verschiedenheit dazu gehören*. Das hat strukturelle Konsequenzen. Denn die Akzeptanz des Lebens und des Lernens in seiner Vielfalt bringt die Starrheit segregierender Denkfiguren und Strukturen ans Licht. Das ist schmerzhaft. Das schürt Angst. Wohin mit ihr?

Apokalyptische Angst

Eine mögliche Strategie mit dem Bedrohlichen umzugehen, besteht darin, die strukturtransformierende Kraft der Integration zu negieren. Integration wird in einem solchen Fall bspw. bildungspolitisch gefordert, ohne dass die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen. So entstehen Programme, die dazu neigen, «die Verhältnisse zu versüßen und zu verharmlosen» (Freire, 2007a, S. 45). Engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die ernsthaft mit der Realisierung einer inklusiven Schule beginnen, werden dadurch in ein Dilemma gestürzt. Sie sehen sich allein gelassen. Sie wissen: Integration kann nicht auf halbem Weg stehen bleiben. Als Entwicklungsprozess ist sie per Definition darauf angelegt, die Ränder auszuweiten, Rand- und Schattenbereiche einzubeziehen.

Zum ändern wird (auch bildungspolitisch) sehr wohl und scharfsinnig erkannt, was der Prozess der Integration *wirklich* bedeutet. Befürchtet werden ein «Chaos» und ein «apokalyptisches Geschehen». Der Wandel provoziert Angst. Dieser Angst nachzugehen lohnt sich, weil sie sich als Wegweiser zu erkennen gibt. Der Vorwurf der «Chaosprovokation» wendet sich plötzlich in sein Gegenteil. «*Apokalyptein* heisst aufdecken, enthüllen, entlarven, offenbaren. Apokalyptische Sicht will genau wahrnehmen. Etwas für wahr nehmen, auch wenn es viele andere nicht sehen können, etwas ernst nehmen, auch wenn es leicht weggewischt werden könnte, ja, es solange analysieren, bis «es» einen Namen bekommt, ein Gesicht, eine Farbe. Oft sind es Ängste, die in der Apokalyptik benannt werden» (Sutter Rehmann, 1998, S. 64). Welche Ängste behausen den schulischen Raum?

Es gibt Ängste bei Kindern, Lehrerinnen, Lehrern und Eltern. Spielend könntest du wohl, liebe Ines, eine Fülle solcher Ängste benennen. «Ich hatte Angst, als wir im Heim die Gruppe der schwer- und mehrfachbehinderten Kinder auflösten und diese auf die verschiedenen Gruppen verteilten», sagt mir eine bestandene Erzieherin und fügt bei: «Nun, nach einem Jahr, bin ich völlig überzeugt davon. Unglaublich, was das bei allen an Entwicklungen in Gang gesetzt hat.» Die integrativen Prozesse können dort beginnen, ganz unten, wo die alltägliche Situation gelebt und gestaltet wird, innerhalb jeder Institution. Die von Freire geforderte Erforschung der Freiräume führt dabei nicht selten durch angstbesetzte Bewusstseinsräume.

Das Eingeständnis der Angst ist entscheidend. Es trägt zur Entspannung bei. Einmal erkannt, kann die Angst bearbeitet, vielleicht sogar integriert werden. Vom Prozess der Integration sind die Ängste im schuli-

schen Lern- und Lebensraum nicht ausgeschlossen. Freies Pädagogik ist tatsächlich eine «apokalyptische Pädagogik», die auf-deckt, hinschaut, verkrustete Strukturen ins Fliessen bringen will. Sie stellt den Menschen als schöpferisches Wesen ins Zentrum, schöpferisch auch im Umgang mit den Ängsten.

Kehren wir mit diesem Gedanken nochmals zu Fabienne und Karin zurück. Beide sehen sich in der gegebenen Situation mit Angst konfrontiert. Der Angst, den Stoff nicht rechtzeitig durchzunehmen, steht die Angst vor oberflächlich Angelerntem gegenüber. Es scheint, dass in dieser Lehr-Lern-Umgebung die Zeit für das Lehren in Konkurrenz zur Zeit für das Lernen steht. Beide Ängste sind wie die zwei Seiten der gleichen Medaille.

Jede Angst hat ihre Bedeutung. Weil Ängste aus dialogischer Sicht ebenfalls als Anrede gedeutet werden, lohnt es sich, mit ihnen in einen forschenden Dialog zu treten. Für dieses «Gespräch» lassen sich Hypothesen bilden: Könnte sich der angstbesetzte Druck, allen «Stoff» des Schulbuchs durchzunehmen, als Schutzmechanismus erweisen, um allfälliges Schulversagen den Kindern gleichsam prophylaktisch zu überantworten? «Wir haben das doch durchgenommen!», sagen wir dann.

Aber: Mit der pädagogischen Arbeit ist stets das Risiko des Scheiterns verbunden. Die Heilpädagogik ermöglichte der allgemeinen Schule bisher durch die Übernahme dieses Problems, das Leistungsversagen aus ihrer Zuständigkeit weitgehend auszugrenzen. Auch wenn nicht alle Leistungsschwachen den bereitgestellten Subsystemen zugewiesen wurden – die Wege sind da oft verschlungen – hat die Heilpädagogik dennoch als Nebeneffekt ihres Engagements dazu beigetragen, eine «symbolische Nicht-Zuständigkeit für das Leistungsversagen in der allgemeinen Schule aufrecht zu erhalten» (Reiser, 1998, S. 157). Nun kehrt diese Thematik zurück. Sie klopft an die Türen aller Schulzimmer. Auch bei Fabienne.

Solange die Gefahr, dass ein Kind im Unterricht scheitert, unhinterfragt mit der Gefahr verbunden wird, «dass der Unterricht scheitert und somit der Gefahr, dass der/die LehrerIn am Unterricht scheitert» (ebd.), wird den angstbesetzten Abwehrmechanismen gegen das Scheitern und Versagen der Kinder «viel Baumaterial» zufließen. Kränken die Kinder mit ihren Fehlern und ihrem Scheitern den Berufsstolz der Lehrenden? Wie sollen sie dann aus Fehlern lernen? Es gilt zu erkennen, dass auch bei hervorragendem Unterricht Schulversagen nicht einfach «ausgemerzt» werden kann. Von Pädagogen und Pädagoginnen ist zu erwarten, dass sie das Phänomen des Schei-

terns als Herausforderung verstehen, um in ihrer Unterrichtspraxis immer wieder eine Antwort darauf zu entwickeln. Sie suchen im Scheitern nach Anknüpfungspunkten, um Lernbrücken zu bauen. Guter Unterricht lässt sich jedoch nie einseitig an «Output-Faktoren» festmachen. «Outcome» und «Output» sind nicht identisch. Der «Outcome», die langfristige-nachhaltige Wirkung, kann eine völlig andere sein, als der «Output» suggeriert.



Vor diesem Hintergrund muss auch die «Angst vor der Integration» in den Prozess der Integration einbezogen werden. Sie hat im aktuellen Kontext durchaus berechtigte Gründe⁸. Dennoch ist Achtsamkeit in Bezug auf deren Übertragungsmechanismen gefordert. Woran heftet sie sich? Bezieht sie sich auf die Kinder oder auf die Institution? Mit Freire lässt sich fragen: Entsteht die Angst durch die Vielfalt des Lebens oder durch die Strukturen, welche die Lebensvielfalt nicht (mehr) zu fassen vermögen? Gleich die überlieferte Gestalt der Schule einer Mutter, die ihrem 12-jährigen Kind immer noch jene Kleider aufnötigen will, die es als 4-jähriges trug? Würden wir den Protest des Kindes als «Verhaltensauffälligkeit» brandmarken? Verteidigen wir alte Strukturen, die der heute erkannten, lebendigen Vielfalt des Menschen nicht mehr entsprechen?

Die Vielfalt menschlicher Entwicklungs- und Lernwege ist uns längst bewusst geworden. Auch die Neurowissenschaften haben ihren Beitrag dazu geleistet. Dass wir vom Baum der Erkenntnis gegessen haben, lässt sich nicht rückgängig machen. Ist Inklusion der Bote, der uns die Nachricht von einer «Schule für alle» zuspielt und das Ende einer alten Struktur vor Augen führt? Für wen ist das bittere Kost und wer schöpft Hoffnung? Wir können den Boten hinrichten oder versuchen, seine Botschaft zu manipulieren. Dennoch bleibt die Frage, ob wir das Potential heterogener (Lern-)Gemeinschaften abspalten oder integrieren wollen.

⁸ vgl. dazu auch Brief 3: Sybille

Notwendiger Austausch

Liebe Ines, mit Freire haben wir einen Aussichtspunkt bestiegen, die Landschaft auf uns wirken lassen und in ein paar Abgründe geschaut. Fragen sind entstanden. Sie können uns Anlass zu weiterem Dialog und zur Diskussion geben. Noch gäbe es vieles zu sehen. Nun aber steht der Abstieg bevor. Kehren wir diesmal zurück in dein Schulzimmer. In deiner E-Mail schreibst du, auf welchen Wegen du zum schrittweisen Aufbau einer vorbereiteten Lehr-Lern-Umgebung gefunden hast. Bereits kannst du diese Umgebung mit verschiedenen Unterrichtsformen kombinieren: Planarbeit, thematische Epochen, kleinere und grössere Projekte, auch mit Trainingsprogrammen und mit der von dir geschätzten Frei-Arbeit.

Ich erinnere mich an deine Zeit in der Einführungsklasse und weiss, wie dir die Öffnung didaktischer Freiräume und deren Ausgestaltung innere Prozesse abgerungen haben. Die Erkenntnis, dass du den Kindern nur so viel Selbständigkeit zugestehen kannst, wie du dir selbst innerlich erarbeitet hast, stand dabei ziemlich am Anfang. Aber dann war da eine weitere Entdeckung. Durch die Auseinandersetzung mit angstbesetzten Denk-Figuren hast du dir zusammen mit deiner Stellenpartnerin Freiräume zurückerobert, deren Realität dir heute Kraft gibt, um dich hartnäckig am strukturellen Wandel der Schule als Ganzes zu beteiligen.

Wir wissen es beide, liebe Ines: Findet zwischen Karin und Fabienne kein Dialog statt, können sich die Spannungen, die sich aus dem Erleben ihres Zwiespaltes aufbauen, mit der Zeit verstärken. Der *institutionelle* Widerspruch wird dann auf der *zwischenmenschlichen* Ebene ausgetragen. Früher oder später stehen sie vor einer Entscheidung.

Vielleicht ist Fabienne die «Sicherheit der Konformität mit ihrem Zustand der Unfreiheit (...) lieber als die schöpferische Gemeinschaft, die Freiheit schafft» (Freire, 1987, S. 35), weil sie für sich einen bequemen Weg gehen möchte. Sie meidet dann die Zusammenarbeit. Für die Kinder könnte das unbequem werden.

Vielleicht leidet Karin still vor sich hin und wagt es nicht, die Ambivalenzen aus- und anzusprechen, weil sie unlösbare Konflikte befürchtet. Sie zieht sich dann in ein Spezialzimmer zurück. Für die Kinder könnte das stigmatisierend werden.

Das dialogische Thema des Verborgenen und Erscheinenden begegnet den beiden hier in Form des Unausgesprochenen und des Ausgesprochenen. Noch wissen wir nicht, wie sich die Zusammenarbeit zwischen ihnen weiter entwickeln wird. Sicher aber ist: «Eine inklusive Unterrichtung einer vielfältigen Kindergruppe ist in hergebrachter Art mit einem Klassenlehrer als Solisten völlig undenkbar. Inklusion braucht die Mitarbeit mehrerer pädagogischer Professionen» (Wocken, 2011, S. 114). Ohne Dialog geht das nicht.

Eine der grossen Herausforderungen einer Schule auf dem Weg zur Inklusion besteht wohl darin, dass sie auf offene, «rückhaltlose» (Buber, 1984, S. 143) Kommunikation angewiesen ist. Es braucht einen ehrlichen Austausch im Dienst der gemeinsamen Sache – dem Unterricht mit heterogenen Gruppen. Es braucht die Bereitschaft, mit Kolleginnen und Kollegen – noch besser im gesamten Kollegium – die «herrschenden Denk-Figuren» zur Sprache zu bringen und zu betrachten. Es braucht den Mut, gemeinsam in diesem Sinn «apokalyptische Arbeit» zu leisten. Dabei kommt der Schulleitung die Aufgabe zu, die Entstehung eines solchen Dialogs aktiv zu wollen und zu unterstützen.

Der schalkhaften Anmerkung des Oberstufenlehrers Paul zum Trotz: Auf dem Weg zur inklusiven Schule scheint die Zeit der einzelnen Winkelried-Helden abgelaufen. Zudem sind es, worauf du gerne hinweist, liebe Ines, vor allem die Frauen, die sich bei der Verwirklichung einer integrativen Schule an vorderster Front dem integrativen «Spiessrutenlauf» stellen. Mut und Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft sind dabei weiterhin gefragt, gerade in Bezug auf die internalisierten «Lanzen im Kopf».

Gut möglich also, liebe Ines, dass wir Lehrenden uns bei der Analyse konkreter Unterrichtssituationen als «gespaltene Wesen» zu entdecken beginnen. Das wäre Teil einer vertieften Situationsanalyse, Teil des Erwachens an der Wirklichkeit, Teil einer authentischen Entwicklung. Der Weg zur Inklusion lässt sich schwerlich beschreiten, ohne sich der Frage zu stellen, von welchen pädagogischen Denk-Figuren wir uns behausen und hetzen lassen. Denn: Was geschieht, wenn wir als «gespaltete Wesen» (Freire, 1987, S. 136) in den Prozess der Integration einsteigen, ohne uns dessen bewusst zu sein? Haben wir dann nur die Illusion, uns zu entscheiden und zu handeln?





8. Brief

Joely – oder die Kraft der Gruppe im didaktischen Viereck

Auch Gemeinschaft darf nicht zum Prinzip werden; auch sie soll,
wenn sie auftritt, nicht einem Begriff, sondern einer Situation Genüge tun.
Verwirklichung der Gemeinschaftsidee, wie Verwirklichung irgendeiner Idee,
gibt es nicht ein für allemal und allgemeingültig,
sondern immer nur als Augenblicksantwort auf eine Augenblicksfrage.

Martin Buber

Die Erzählung der achten Situation

Morgens um vier brechen wir in Managua auf. Wir erreichen die Dorfschule in Puertas Viejas mit dem anbrechenden Tageslicht. Beim Gesundheitsposten treffen wir auf den Wächter Juan Vidal, den Bauern Francisco Palacios und Isabelita Moran. Sie hat die Schlüssel zur Schule. Im Gespräch kommen einige jener Krankheiten zur Sprache, die der Landbevölkerung besonders zusetzen. Dann führt uns Isabelita zur Dorfschule, öffnet die vergitterte Tür und wir beginnen uns im Raum einzurichten. Staubpartikel tanzen im Sonnenlicht, das in gebündelten Strahlen den Raum durchdringt.

Gemeinsam mit Lucila, meiner Kollegin von der «Universidad Centro America (UCA)» führe ich heute in dieser Region Nicaraguas den 2. Mathematik-Didaktikkurs durch. Am Treffen nehmen Kinder, Jugendliche, Eltern, Lehrerinnen, Lehrer und die Direktorin der Dorfschule teil – lebendige Vielfalt. Bei den teilnehmenden Kindern handelt es sich um sogenannte «niños monitores». Es sind Kinder, die durch soziale Fähigkeiten und besondere Auffassungsgabe die Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben. In den ländlichen Mehrjahrgangsklassen wirken sie als Tutoren und Tutorinnen – so auch Joely. Sie besucht das 4. Schuljahr und unterstützt an ihrer Dorfschule Kinder von der 1.–4. Klasse im Fach Mathematik.

In dieser abgelegenen Gegend können Kinder und Jugendliche in ihrem «Beruf» als Schüler und Schülerinnen «Karriere» machen. Ein Schüler bleibt nicht einfach ein Schüler. «Warum sollten wir die Kinder von der 1.–6. Klasse als Unwissende behandeln?», fragt Lucila. «Sie entwickeln sich weiter, erwerben Kompetenzen. Da entsteht ein Potential!» Es soll den Kindern mög-

lich sein, ihre Kompetenzen immer mehr ins Schulleben einzubringen. Dies führt, folgen wir Lucilas Ausführungen, zu sozialer Anerkennung. Es bietet Entwicklungsmöglichkeiten und leistet einen echten Beitrag für die Gemeinschaft. Verschiedene schulische Funktionen warten in diesem von Armut geprägten Kontext auf engagierte Menschen. Jede Ressource ist willkommen. Tutorin oder Tutor zu werden, ist eine davon. Solche Perspektiven lassen das Engagement einiger Kinder geradezu aufblühen. Joely weiss: «Meine Kompetenzen sind gefragt und leisten einen Beitrag für die Schulgemeinschaft.»

Zu Beginn des Kurses fragen wir nach: «Welche Erfahrungen habt ihr seit dem letzten Treffen gemacht? Konnte etwas angewandt werden? Was hat sich bewährt?» Die Beiträge kommen zuerst zögerlich, dann immer fließender. Lendita steht auf: «Zum ersten Mal haben meine Schüler und ich das Prinzip der Stellentafel verstanden. Ich habe wie besprochen versucht, die Möglichkeiten dieser Tafel beim schriftlichen Rechnen mit den Grundoperationen auszuschöpfen.» Damaris, eine andere Lehrerin erwähnt, dass die Arbeit mit konkretem Material sie verwirrt und beim Unterrichten verunsichert. Dieser Hinweis widerspiegelt ein interessantes Phänomen. Mehrere Lehrpersonen, die zum ersten Mal mit den konkreten Materialien arbeiten, entdecken plötzlich, dass ihnen grundsätzliche, arithmetische Vorstellungen fehlen. Beim mechanischen Umgang mit Zahlen blieb solches unerkannt. Der Weg zum Verständnis konfrontiert sie mit Erfahrungen eigener Unsicherheit. Kognitive Strukturen müssen umgebaut werden. Gleichzeitig hilft ihnen die Auseinandersetzung mit diesen Schwierigkeiten, die Lernwege der Kinder besser zu verstehen. Einige nehmen die Bemerkung von Damaris auf. Ein angeregter Dialog entsteht. Fragen und Zweifel werden vorgebracht, Erfolge, bewährte Zugänge und eigene Entdeckungen mitgeteilt.

Während wir über solche Einsichten sprechen, gemeinsam Aufgaben durchspielen und in ein einfaches didaktisches Modell einordnen⁹, wandert ein Hühnchen im Raum umher. «Man sollte ihm die Füße färben, so hätten wir einen Zahlenstrahl», sagt Mario. «Oder die 3er-Reihe», lacht Candita. Unverhofft bleibt das Federvieh stehen und pickt die hingelegten Maiskörner weg. Am Boden ausgelegt dienen sie zur Demonstration der Verknüpfung von kardinalen und ordinalem Aspekt – didaktisches Material im Dienste der Kleintierhaltung.

⁹ TIPI – ein Modell für mathematisches Lernen (vgl. *Jost, Erni & Schmassmann, 1992, S. 20ff.*)

Draussen bauen Jugendliche einen Ziehbrunnen. Sie schätzen und messen. Wie lang muss das Seil sein? Wie viel Wasser können wir schöpfen? Mathematische Fragen von existentieller Dimension. Wir greifen das auf. Auch die Gitter am Fenster bilden wunderschöne, multiplikative Strukturen ab. Wir üben den mathematischen Blick, Mathematik als *eine* Form der Realitätsannäherung.



Dann erzählt die Schuldirektorin, wie sie mit den Kindern mathematische «problemas» löst. Im Sinne Freires (1987, S. 103; 2007a, S. 79) problematisiert sie die Realität, re-präsentiert sie den Kindern als Herausforderung: «Ihr habt 10 Cordobas, sage ich ihnen. Und nun erklärt mir, wie ihr damit ein Frühstück, ein Mittagessen und ein Nachtessen kauft! Dann sprechen wir darüber: Zum Frühstück eine Tortilla vielleicht, mit etwas Salz und eine Frucht, dann hast du nur noch 7 Cordobas. Am Mittag auf dem Markt kaufst du die *kleinen* Tomaten, sie sind billiger als die grossen, aber es sind auch Tomaten, nicht schlecht im Geschmack, dazu etwas Reis und Bohnen. Zum Nachtessen bleiben wiederum 3 Cordobas und dafür gibt es bei der Pulpería ein Stück Weissbrot oder sonst ein Gebäck.» Mathematik im Dienste der Lebensbewältigung.

Wach und interessiert beteiligt sich Joely an allem. Bitte ich jemanden in die Mitte, um mit dem Material eine Aufgabe durchzuspielen, eilt sie herbei. Mir fällt auf, wie rasch sie das Besprochene aufnimmt, wie gekonnt sie es sogleich anwendet. Zu beobachten ist hier nicht nur ein Lern-Stand, sondern eine Lern-Fähigkeit und eine freudig-gestaltende Weltzugewandtheit. Am Ende des Tages gibt es für alle eine Wasserglacé. Joely geht herum und erbittet sich von allen die Holzstängel. Beim Abschied sagt sie zu mir: «Weisst du, wie viele Holzstängel ich habe?» – «Keine Ahnung, Joely.» – «Ich habe 3 Zehnerbündel und 4 Einer. Die brauche ich, um meinen Schülerinnen das Dezimalsystem zu erklären.» Das Schulheft in ihrer Hand ist mit ihren eigenen didaktischen Skizzen und Notizen vollgeschrieben.

Vergessene und verborgene Talente

Nähere ich mich heute dieser Begegnung mit Joely aus der Distanz, liebe Ines, wird sie mir zum Zeugnis der dialogischen Berufung des Menschen. Engagiert gestaltet die Viertklässlerin Joely ihre Umgebung mit. Sie lässt sich ganz auf diese Welt ein. Indem sie lernt, transformiert sie diese mit ihrem Ideenreichtum. «Das menschliche Wesen ist von Natur aus ein Wesen, das in der Welt interveniert, um Geschichte zu machen. In ihr muss es seine Zeichen als Subjekt hinterlassen. (...) Im Grunde charakterisiert diese Berufung zur Veränderung, zum Eingreifen in die Welt das menschliche Wesen als *Projekt*» (Freire, 2007, S. 100). Der «Mensch als Projekt» ist zukunfts offen – *jeder* Mensch. Indem das Kind die Welt mitgestaltet – und sei dies auch nur mit einer *eigenen* Bewegung des Löffels zum Mund – baut es seine Kräfte auf – und kommuniziert. Der Lebensdialog ist persönlich und sozial zugleich. Im kahlen Schulraum von Puertas Viejas gibt sich diese gestaltende Berufung des Menschen in einer tragischen und in einer beglückenden Dimension zu erkennen. Beginnen wir mit der Tragik.

Was geschieht mit den Talenten und den Gaben eines Kindes? Wir wissen beide, liebe Ines: Die Frage lässt sich nicht ohne den Blick auf das komplexe Zusammenspiel von Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystemen beantworten (vgl. Bronfenbrenner, 1981). Bis in die abgelegensten Winkel des Dorfes Puertas Viejas wird der Lebenskontext von Joely sowohl durch globale Strömungen und Tendenzen wie auch durch sozio-kulturelle Dorfgegebenheiten, familiäre Strukturen und persönliche Begegnungen geprägt. Mit ihrem Enthusiasmus ist Joely vielen Lehrern weit voraus. Was wird aus ihr werden, hier, im abgeschiedenen Puertas Viejas? Wird sie später den ganzen Tag Wäsche waschen? Wird sie viele Kinder gebären? Diese dann alleine gross ziehen? Wird sie jung sterben, an einer Krankheit, die in der Schweiz routinebehandelt wird? Keiner kennt die Zukunft. Aber was könnte sein, mit all diesen Kindern und Jugendlichen, wenn die Welt mit ihnen gerechter verführe? Was könnte sein mit dieser Welt?

Aktuell herrscht der Markt. «Der Weltmarkt selektioniert eine winzige Gruppe privilegierter Babys, die in bestimmten Vierteln bestimmter Städte in bestimmten Ländern geboren werden, und diese Babys dürfen ein privilegiertes Leben führen» (Shawn, 2011, S. 8). Für Joely wird es eng. Mit ihren Fähigkeiten hat dies nichts zu tun. Mit Gaben und Talenten ist sie reich gesegnet. Sie steckt voller Neugier, saugt neues Wissen auf wie ein trockener Schwamm

das Wasser. Ihre Lebenskraft und ihr Lebensmut bleiben den Erwachsenen nicht verborgen. Beides nötigt ihnen Respekt ab. Joely nimmt aktiv am Didaktikkurs teil und versteht auf Anhieb, wie sie ihre Mitschülerinnen unterstützen kann. Von ihrer Lehrerin wird sie gefordert. An ihrer Schule wird sie in soziale Verantwortung eingebunden. Auch das ist – lassen wir uns von Lucila erinnern – eine Möglichkeit, mit herausragenden Begabungen umzugehen.

Aber Joely hat im «globalen Dorf» das Licht der Welt in einer politisch fragilen, von Armut geprägten Region erblickt. Die Chancen in Puertas Viejas – wörtlich: dem Dorf der «alten Türen» – zu den vom Markt geforderten Zertifikaten, Diplomen und Masterabschlüssen vorzustossen, sind für Joely und ihre Kameradinnen gering. Die «neuen Türen» bleiben vielen von ihnen verschlossen. Dass sie ein Mädchen ist, macht ihre Situation nicht besser.

Es mag manchmal zutreffen, dass Menschen ihre Fähigkeiten nicht zeigen. Aber auch umgekehrt kann es sich verhalten: «Wie oft haben wir uns als das dargeboten, was wir in Wahrheit sind, indes vergebens, weil niemand da war, es zu sehen» (*Saramago*, 1998, S. 75). Hier kommt dem schulischen Umfeld eine herausragende Verantwortung zu. Lehrerinnen und Lehrer sind herausgefordert, genau hinzusehen, auch hinter die Oberfläche eines Verhaltens. Joely zeigt sich und wird gesehen. Sie gestaltet ihre Schule mit und ihre Schule vertraut ihr. Dies verweist auf die beglückende Dimension der Geschichte.

Damit steht die Frage im Raum: Welche echten Herausforderungen und Übungsflächen bieten wir im Unterricht all den Talenten und Kräften, die sich hier versammeln? Im integrativen Unterricht drängt dieses Thema noch unausweichlicher an die Oberfläche, oft in Gestalt der Frage: «Wie kann ich all diesen Kindern gerecht werden?»

Das Wissen der Gruppe ansprechen

Eine deiner Kolleginnen, liebe Ines, formulierte es nach der Übernahme einer Integrationsklasse so: «Mein persönliches Problem am Anfang war der *Unterricht*. Es dauerte nur ein paar Tage, bis mir klar wurde, dass hier ein riesiger Spagat zu überwinden war – und ich war mir nicht sicher, ob mir das gelingen würde» (*Lanz-Zeilingner*, 2009, S. 214). Zu ihrem eigenen Erstauen musste sie sich rückblickend eingestehen, dass sich bereits am ersten Tag abgezeichnet hatte, wie aus dem befürchteten «Spagat» der *Lehrerin* ein spannendes «Aktionsfeld» der *Kinder* werden könnte. Sie erzählt: «Auf mei-

ne Frage ‹Wer von den Kindern, die bereits fertig sind, könnte helfen?› waren sofort einige Regelschulkinder zur Stelle und halfen den Förderkindern, sich an ihrem Platz einzurichten. Das klappte so gut, dass ich daraufhin bereits am 1. Schultag die sogenannten ‹Paten› einführte» (ebd., S. 213). Den Schlüssel zum nächsten, konkreten Schritt im Umgang mit der Vielfalt an Lernvoraussetzungen fand sie in der Gruppe selbst. Die Kinder begannen, den Weg zu weisen. Nachdem in dieser überaus heterogenen Klasse in der 1. Woche jeweils spontan diejenigen Kinder als Paten wirkten, die eine Arbeit zuerst abgeschlossen hatten, ‹setzten wir bereits in der 2. Woche so um, dass auf Wunsch der Kinder immer 2 Förderkinder in einer ‹Sechsergruppe› bei 4 Regelkindern saßen. So erfolgte auf ganz natürlichem Wege bereits eine Teilintegration der Förderkinder in die Klasse ohne mein besonderes Zutun» (ebd.).

Oft erwartungswidrig zu den ängstlichen Vorstellungen von uns Erwachsenen gehen Kinder auf ihre Umwelt zu und handeln im Umgang miteinander situativ kompetent. Dabei orientieren sie sich durchaus auch an der Lehrerin. Mit feinem Sensorium nehmen sie wahr, welche Erwartungen den gemeinsamen Raum bewohnen, welche Aktivitäten soziale Anerkennung verschaffen und Zugehörigkeit verheissen. Der An-Spruch der Lehrerin an die Klasse ist daher nicht unwesentlich. Im genannten Beispiel fordert sie Hilfe ein und signalisiert ihre Bereitschaft, auf Wünsche und Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Ihre Sorge: Wie kann *ich* allen Kindern gerecht werden, wandelt sich so schrittweise zur Frage: Wie können *wir* uns gegenseitig in *dieser* gegebenen Gemeinschaft beim Lernen unterstützen?

Handeln und Lernen aus einer gemeinsamen Mitte

Aus dialogischer Sicht wird es bei der Beantwortung dieser Frage wiederum der ‹dritte Punkt› sein, d. h. die gemeinsame Aufgabe, die den Wünschen und Bedürfnissen sowohl der Lehrerin als auch der Kinder die notwendige Ernsthaftigkeit verleiht. Gemeinschaft entsteht und bekundet sich nach *Buber* (1993, S. 68) ja ‹zunächst in der gemeinsamen aktiven Behandlung des Gemeinsamen und kann ohne sie nicht bestehen›. Es ist Aufgabe der Lehrerin, in einer heterogenen Gruppe dieses Gemeinsame spür- und erlebbar werden zu lassen. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, dieses Gemeinsame allein am gemeinsamen Thema festzumachen.

Zwar kann die gemeinsame Tätigkeit an der gleichen Sache die Gruppe durchaus einen. Aber der An-Spruch an eine heterogene Lerngruppe geht

über die didaktische Dimension hinaus und greift ins Pädagogische. Das eigentliche Wesen der Gemeinschaft ist «in dem – offenkundigen oder verborgenen – Faktum zu finden, dass sie eine Mitte hat» (*Buber, 1993, S. 70*). Weil zur Vielfalt der Kinder die Vielfalt der Unterrichtsformen und Methoden gehört, muss es eine Mitte sein, die innerhalb *jeder* didaktischen Form ihre Wirkung entfaltet. Sie muss sich sowohl im Rahmen der Planarbeit als auch im Projektunterricht, sowohl in der Freiarbeit in vorbereiteter Umgebung als auch in der traditionellen Lektion bewähren.



In der Anwesenheit der «niños monitores» im Dorfschulhaus von Puertas Viejas und im Einsammeln der Glacéstängel durch Joely kommt eine solche wirkende Mitte zum Ausdruck. Wie meine ich das?

Eine echte Mitte ermöglicht der Gruppe zum einen die Ausrichtung auf eine gemeinsame Aufgabe und ein gemeinsames Ziel. Sie gibt der Gruppe also eine Richtung. Zum andern stellt sie jedes einzelne Mitglied der Gruppe in die Ver-Antwortung, d. h., die gemeinsame Mitte muss aus dialogischer Perspektive «von einem tiefen Vertrauen in die Menschen und ihre schöpferische Kraft erfüllt sein» (*Freire, 1987, S. 60*). Die Kinder sollen herausgefordert werden, mit ihrem Handeln und Verhalten in Bezug auf diese Mitte zu antworten. In diesem Sinn lässt sich die Mitte einer integrativen Lehr-Lerngemeinschaft wie folgt benennen:

1. Jedes Kind kann in der Gemeinschaft seinen Möglichkeiten entsprechend lernen (Recht).
2. Jedes Kind leistet in der Gemeinschaft seinen ihm möglichen Beitrag, damit dies Realität wird (Pflicht).

Solches gilt es in der jeweils gegebenen Gruppe als gemeinsame Aufgabe zu verstehen – von Anfang an. Die wirkende Mitte erscheint also in Gestalt einer gemeinsam geteilten Verantwortung für das Lernen. So einfach ist das – und so schwierig. Miteinander gilt es die Gelingensbedingungen zu gestalten, die allen ein Lernen ermöglichen. Ist *das* den Kindern klar? Wurde dies mit ihnen ernsthaft besprochen? Nicht nur sogenannte «Förderkinder» sollen Zu-

wendung und Unterstützung erhalten, sollen lernen und lehren können, nicht nur die Leistungsstarken, nicht nur die Stillen oder Auffälligen – sondern alle. Das wird nur möglich in einer Gemeinschaft, die vom «Bewusstsein der Einheit in der Vielfalt» (*Freire*, 1987, S. 120) durchdrungen ist. Dabei sind auch die Begriffe «Regelschulkinder» und «Förderkinder» zu hinterfragen.

Dass sich dieses Bewusstsein nicht von heute auf morgen einstellt, sondern Weg und Übung braucht, ergibt sich aus dem Umstand, dass es ein Beziehungsphänomen, d. h. ein Phänomen des Zwischenraums ist. Seine Entstehung braucht Zeit. Effizienz ist in diesem Zusammenhang ein unbrauchbarer Begriff (vgl. *Freire*, 1981, S. 139). Die Ausrichtung einer Gruppe auf die gemeinsame Aufgabe des Lernens lässt sich weder durch eingeforderten Befindlichkeitsaustausch herstellen noch durch isolierte Gesprächsrunden erzwingen. Sie wird sich – zuerst vielleicht nur filigran – sowohl in konkreten Lernsituationen als auch atmosphärisch zu erkennen geben. Es braucht beides: Das Erleben eigener Verantwortung (dein Beitrag ist gefragt) und den Freiraum, um diese Verantwortung wahrzunehmen (dein Beitrag bewirkt etwas). Dass solches auch Momente des Scheiterns beinhaltet, gehört zu jedem Zusammenleben und ist kein Grund, den Kindern wenig zuzutrauen.

Auch die Spaltung einer Gruppe gibt sich atmosphärisch zu erkennen, im Raum- und Körperverhalten, in den Interaktionen, in den Stimmen, im Umgang mit den Themen.

«Auf der Leiter ist Marco jetzt bei der dunklen Regenwolke», teilt Janis seinem Banknachbarn triumphierend und im Flüsterton mit. Sie tuscheln. Janis hat seine Arbeit einen Moment liegen gelassen, um nachzusehen, wessen Namensklammer die Lehrerin soeben auf der farbigen Leiter neben dem Schranktor nach unten schob. Oben strahlt die Sonne, unten warten Blitz und Donner. Lars labt sich am Unglück der andern. Das ist zwar menschlich, aber der Himmel über dieser Klasse ist bewölkt. Wie kann hier eine Gruppe entstehen, die jedem Kind zu spüren gibt, dass es willkommen ist, so wie es ist? Durchaus, es gibt schwierigste Gruppenkonstellationen und längst nicht alles unterliegt dem Machbaren! Dennoch entfalten didaktische Massnahmen wie farbenfröhliche Himmel-Hölle-Leitern oft eine Wirkung, die auf die Entstehung einer verantwortlichen Gruppe zersetzend wirkt. Auch das Sein und Bewusst-Sein der Lehrenden gehört zu den prägenden Faktoren.

Vom Einfluss der Lehrperson auf die Gruppe singt insbesondere die Studie von *Huber* (2011) zu den sozialen Referenzierungsprozessen ein empirisches Lied. Die Untersuchung weist signifikante Zusammenhänge nach «zwischen

der Sympathie, die eine Lehrkraft einem Schüler entgegenbringt, und der tatsächlichen sozialen Integration dieses Schülers in seiner Klasse. Noch deutlicher ist der Zusammenhang zur sozialen Integration, wenn die Schüler selbst einschätzen sollten, wie sympathisch die Lehrkraft die einzelnen Klassenkameraden wohl findet» (Huber, 2011, S. 32). Allein der Umstand, dass die Schüler vermuten, der Lehrer empfinde besondere Wertschätzung für ein anderes Kind, führt gemäss dieser Studie zu einer signifikant besseren sozialen Integration dieses Kindes. In der Praxis offensichtlich ist auch das Gegenteil. Insbesondere bei Gruppenarbeiten zeigt sich, wie negative Einstellungen der Lehrperson gegenüber einem «integrierten» Kind von der Klasse aufgegriffen, gespiegelt und übertragen werden. Es ist ein Leichtes zu beweisen, dass ein Kind nicht «integrationsfähig» ist.

Die Gruppe zur Partizipation führen

Was würde wohl mit Joely in deiner Klasse geschehen, liebe Ines? In deinem Unterricht wird sicht- und spürbar, wie sich das Lernen jedes Kindes durch die Einbindung aller erst richtig entfaltet. Die vielfältigen Wahrnehmungen und Denkwelten der Kinder, ihre unterschiedlichen Tempi, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Aktivitätsformen werden bei dir zu einem tragenden Boden für alle. Das hat mich oft beeindruckt. «Werden» – habe ich gesagt, denn uns beiden ist klar, dass der Aufbau einer solchen Gemeinschaft ein nie abgeschlossenes «Projekt» darstellt. Wie die Entstehung und Wandlung des einzelnen Menschen, so lässt sich auch die Entstehung einer Gemeinschaft als «Projekt» verstehen. Um zu sein, muss sie werden (Freire, 1981, S. 100; 1987, S. 68; Buber 1993, S. 67ff.). Gemeinschaft ist kein Haben, sondern sie erhält sich durch «beständige Selbsterneuerung» (Dewey, 2000, S. 26). Der Prozesscharakter einer Gemeinschaft manifestiert sich unter anderem in der Möglichkeit des Rollenwandels. Wo Lucila in Puertas Viejas (Nicaragua) auf gemeinschaftsbezogene «Ressourcenkarrieren» der Schülerinnen und Schüler verweist, stellen Oberstufenschüler und -schülerinnen einer 7.–9. Realklasse¹⁰ in Aarwangen (Schweiz) fest: «Wir machen einen Rollenwechsel in den 3 Jahren: Vom Lehrling zum Chef – eine gute Vorbereitung für das Berufsleben». Innovative Gemeinschaften gleichen sich – im Süden wie im Norden.

¹⁰ Aarwangen, 7.–9-Kl. Real c, Lehrpersonen: Hermann Flükiger; Lena Neuenschwander

Die Situation der Altersdurchmischung kommt auch dir entgegen, liebe Ines. Du hast sie nie als etwas Zusätzliches, von einer integrativen Didaktik Abgetrenntes wahrgenommen. Integratives Arbeiten ohne Altersdurchmischung scheint mir kaum möglich, ist doch eine entscheidende Gelingensbedingung integrativen Unterrichts die bewusste Wahrnehmung und reale Erweiterung der Heterogenität. «Die Unterschiede werden aufgewertet und nicht unterdrückt» (Canevaro, 2010, S. 50). Dadurch erhöht sich die Vielfalt der lern- und entwicklungsförderlichen Anregungen und Beziehungen innerhalb einer Gruppe. Durch Heterogenität entsteht ein beziehungsreiches Beziehungs-Reich.



Bezeichnen demgegenüber Erwachsene vor den Augen der Kinder andere Erwachsene als zuständige Fachleute für das «behinderte Kind» – «das halt ein bisschen anders ist, aber das sind wir ja alle ein wenig ...» – wird oft von Anfang an die Chance grundlegend vertan, die Kinder ernsthaft in soziale Verantwortung einzubinden. All die Joelys, die – in welcher Hinsicht auch immer – ein «bisschen anders» sind als die gesetzte Norm, werden dann isoliert und effizient gefördert. Die Gruppe spaltet sich. Ihre Vielfalt und ihre Vitalität zerbrechen.

Eine integrative Lehr-Lern-Umgebung sollte daher so gestaltet sein, dass sie zum einen sozialen Spiel-Raum öffnet und zum andern in diesem Raum Partizipation ermöglicht, Verantwortung einfordert. Integration rührt an Demokratie. Bereits Ende der 80er Jahre kamen Deppe-Wolfinger, Prengel und Reiser in einer Untersuchung integrativer Grundschulprojekte zum Schluss, «dass in der integrativen Pädagogik eine neue Sichtweise von der Aufgabe Schule entwickelt wird, die auf Mitgestaltung, Selbständigkeit, Flexibilität und Demokratisierung zielt» (Reiser, 1991, S. 18). Sind wir als Lehrpersonen bereit, die «Lehr-Macht» mit den Kindern zu teilen und der Gruppe als «Lehr-Kraft» an unserer Seite Raum zuzugestehen, sie ernsthaft einzubeziehen?

Den Kindern das Lehren zutrauen – eine Lektion

Kehren wir, liebe Ines, mit dieser Frage nochmals ins inzwischen lichtdurchflutete Schulzimmer der Dorfschule von Puertas Viejas zurück. Unter den Kursteilnehmenden sitzt Magda Lorena, Lehrerin einer 4. Klasse. Sie lädt mich ein, ihren Unterricht zu besuchen. «Ich möchte wissen, wie ich die Kinder beim Lernen noch besser fördern kann», sagt sie. «Falls uns überhaupt jemand besucht, werden wir kontrolliert, nicht unterstützt.» Die Kultur des Misstrauens, mit ihren engmaschig gesetzten Checkpoints in der pädagogischen Landschaft, wo jeder vorbeikommen und sich ausweisen muss, geschürt durch Geldgeber und Bürokratie, setzt vielen Lehrpersonen auch im Süden zu. Ich nehme die Einladung an.

Einige Wochen später erlebe ich in einem einfachen Backsteinpavillon mit Blechdach eine «pädagogische Lektion». Im Gegensatz zur weit verbreiteten, mechanisch-reproduktiven Unterrichtsrealität kommen bei Magda Lorena die Kinder als Subjekte des Lernprozesses in den Blick. Obschon nicht genügend betont werden kann, dass die räumlichen und materiellen Bedingungen in diesem von Armut verwüsteten Kontext Mittelamerikas den Lernprozess der Kinder dauerhaft und erheblich behindern, zeigt Magda Lorena mit ihrer Arbeit auf, dass das letztlich entscheidende Moment der Unterrichtsentwicklung kein Materielles ist.

Im Wissen, dass die Myriaden authentischer Lebens- und Lernmomente, wie jene Mathematikstunde in einer Dorfschule Nicaraguas den Weg in die Weltpresse niemals finden werden und dennoch eine Realität voller Hoffnung und Begeisterung zu schaffen vermögen, gilt es den Geschichten des Alltags mit besonderem Nachdruck zu ihrem Recht zu verhelfen. Treten wir also in jenen Schulraum ein.

In der 4. Klasse von Magda Lorena sitzen 47 Kinder in Reih und Glied. Eine Schulklasse mit weniger als 35 Kindern ist zu diesem Zeitpunkt von der Schliessung durch das Erziehungsministerium bedroht. Nach der Begrüssung setze ich mich zu den Kindern – Mathematikstunde. Das einzig verfügbare Material für Magda Lorena sind drei Kreiden und die zerlöchernde Wandtafel. Zu Beginn der Stunde lässt sie die Kinder «turnen»: auf den Stuhl, hinter den Stuhl, unter den Stuhl, neben den Stuhl (...) Kinderlachen ertönt, rote Wangen.

Dann kündigt sie das Thema an: «Wir üben heute nochmals die vier Grundoperationen. Es geht um die Frage, bei welchem Problem welche ma-

thematische Operation angewandt werden kann. Wer stellt ein Problem?» Hände schnellen in die Höhe. «Javier!» Der Junge steht auf, erfindet ad hoc eine Aufgabe: «Eine Marktfrau hinterlässt ihren 23 Kindern als Erbe 2467 Cordobas (nicaraguanische Währung). Wie viel bekommt jedes?» Die Kinder lachen, eine Diskussion setzt ein, man einigt sich: Es geht am besten mit einer Division. Dann kommen drei Kinder nach vorn, rechnen an der Wandtafel. Alle schauen zu. Die Lösungswege werden stehen gelassen, auch die wenig erfolgreichen. Anschliessend wird verglichen, besprochen, sachlich analysiert. Dann Applaus von allen für alle. Wir haben es geschafft!

Nächste Aufgabe. Mirna, ein Mädchen: «Meine Tante geht in die USA und kommt mit 9 Millionen Dollar zurück.» Zwischenrufe: «Die ist reich!» – «Viel Geld ..!» Mirna fährt fort: «1 876 000 Dollar bringt sie hier auf die BAN-PRO. Der Rest verteilt sie an die Verwandten. Wie viel ist das?» Fast streiten die Kinder darum, wer den andern an der zerlöcherten Tafel mit den einzig verfügbaren Kreiden die Lösung vorrechnen darf. Höchste Motivation, kein Schulbuch. So geht das eine gute Stunde. Die Aufgaben, welche sich die Kinder gegenseitig stellen, handeln von ihrer Sicht der Welt, von Pferden und Cordobas, von Mais und Bohnen. Sie entsprechen ihren Fähigkeiten und ihren Lebenserfahrungen. Magda Lorena konzentriert sich darauf, da und dort eine Aufgabe im Schwierigkeitsgrad zu variieren, vermeintlich Verständenes in einem anderen Licht zu präsentieren, nachzufragen oder sie fordert einzelne auf, sich neben schwächere Schüler zu setzen und diese beim sich vollziehenden Mathematiktreiben zu unterstützen.

Das didaktische Viereck

Was geschieht hier? Aller Feinanalyse vorgelagert, begegnet uns eine Unterrichtssituation, welche die Kinder in ihren Bann zieht, Sog entwickelt, von der Sache her motiviert, einen gemeinsamen Prozess provoziert. Menschlich berührende Mathematik, von Kindern für Kinder, aus der eigenen Erlebnisfülle geschöpft. Magda Lorena gelingt es, einen integrativen Hintergrund zu schaffen, indem sie für alle Kinder «ein Erlebnisfeld organisiert (...), in dem sie sich selbst und die Dinge in einem Zusammenhang stehend erfahren können» (Hoff, 2003, S. 53). Der Unterricht entfaltet integratives Potential, öffnet innere und äussere Lernräume, bezieht ein, schliesst nicht aus.

Dann, in einer kriteriengeleiteten, gemeinsamen Betrachtung und Unterrichtsreflexion, lassen sich im Dialog mit Magda Lorena einzelne Aspek-

te bewusst machen, die zu diesem Geschehen beitragen, mit Bescheidenheit und im Wissen, dass auch mit einer solchen Analyse nicht alles gefasst werden kann. So beinhaltet etwa das Klassengespräch eine Fülle metakognitiver Prozesse, es herrscht eine befreiende, auf das Verständnis von Denk- und Vorgehenswegen ausgerichtete Fehlerkultur, das Handeln wird sprachlich begleitet. Die Kinder werden in die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess eingebunden. Die Lehrerin traut der Gruppe etwas zu, stellt die Sache in den Mittelpunkt, fördert Beziehungen, spontan entsteht Peer-Tutoring usw. Weitere Ressourcen innerhalb dieser Situation liessen sich aufzeigen, im Wissen auch um die harten Grenzen, die der Variation der hier vorliegenden Lehr-Lern-Umgebung Beschränkung auferlegen – drei Kreiden und eine Wandtafel für 47 Kinder...

Im Gespräch entdecken wir, dass selbst in dieser prekären Lehr-Lern-Situation längst nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft sind, die einen integrativen Unterricht unterstützen, die bspw. lernschwache Kinder zum Aufbau dynamischer Vorstellungsbilder hinführen, die ihnen Strukturierungshilfen anbieten, Orientierung ermöglichen oder dazu beitragen können, die einzelnen Lektionen in einen grösseren, fachdidaktisch fundierten und konzeptionell durchdachten Zusammenhang zu stellen.

Zur eigentlichen Lehr-Kraft aber wird in dieser Situation die Gruppe. Magda Lorena setzt von Anfang an auf das Potential der 47 Kinder und der damit gegebenen Vielfalt. Sie vertraut darauf, dass sich beim Lösen der Aufgaben genügend Widersprüche, Irrwege und Fragen ergeben werden. Diese nutzt sie als Lernchance, spielt sie der Klasse als Herausforderungen zur Bearbeitung zurück. *Buber* (1993, S. 70) beschreibt solche authentische Situationen mit dem Begriff «Werkgemeinschaft». In der Auseinandersetzung mit dem «dritten Punkt», dem Lern-Gegenstand, schafft die Gruppe ihre eigene Lern-Wirklichkeit. Das Denken der einzelnen, auf welchem Anspruchsniveau auch immer, wird Teil eines sozialen Prozesses. Gekonnt nutzt Magda Lorena das dialogische Zusammenspiel von individueller und kollektiver Weltbegegnung. Erst gemeinsam und in der Auseinandersetzung mit anderen, lernen die Kinder selbständiges Denken. Der Dialog bezieht bei *Freire* aus diesem (sozialkonstruktivistischen) Phänomen der Ko-Konstruktion seine epistemologische Kraft. «Ich kann nicht *für andere*, auch nicht *ohne andere* denken, noch können andere *für mich* denken» (*Freire*, 1987, S. 90). Das klassische didaktische Dreieck (Kind-Lehrer-Thema) wird von Magda Lorena zum didaktischen Viereck erweitert: Kind-Lehrerin-Gruppe-Thema.

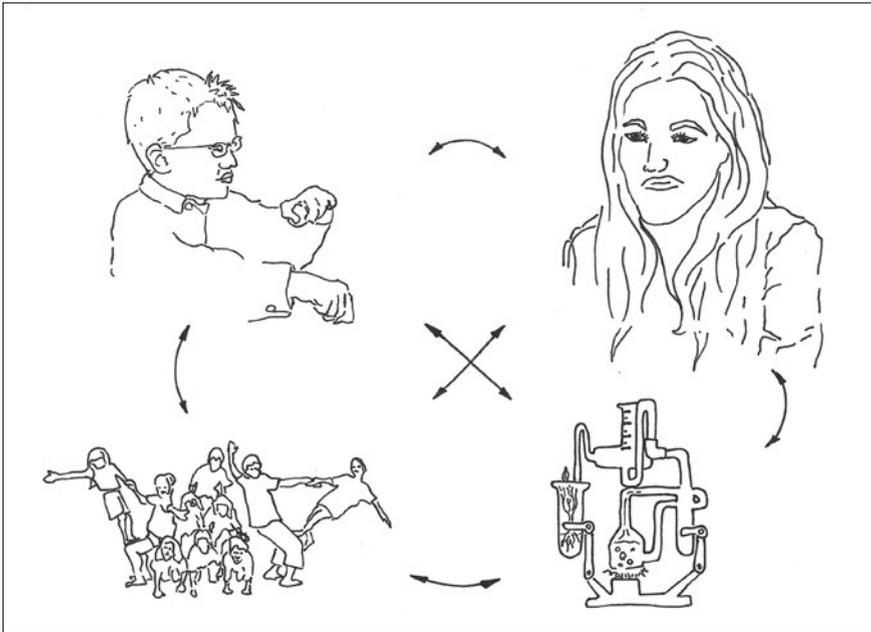


Abbildung 3: Didaktisches Viereck

In diesem Viereck ist das klassische didaktische Dreieck¹¹ aufgehoben. Zum didaktischen Dreieck gehört die *Individuumsorientierung*. Seine Dialogik entfaltet sich im Rahmen der individuellen Lernprozess-Begleitung. Zum didaktischen Viereck gehört die *Gemeinschaftsorientierung*. Es rücken zusätzlich die gruppenbezogenen Beziehungen ins Bewusstsein. In ihm lässt sich das Zusammenspiel zwischen Gemeinschafts- und Individuumsorientierung abbilden.

Denken wir in heterogenen Gruppen *nur* im didaktischen Dreieck, wird die Vielfalt rasch zum Hindernis. Der Lehrer meint dann, er müsse allen (gleichzeitig) gerecht werden. Unvermittelt befindet er sich in einer Individualisierungsfalle. Dass eine solche Situationswahrnehmung und -deutung in eine Sackgasse führt, lässt sich an den 47 Kindern von Magda Lorena leicht veranschaulichen. Im gegebenen Kontext (hohe Schülerzahl, enge Raumverhältnisse, fehlende Materialien, persönliche Arbeitssituation usw.) bleibt der Lehrerin wenig Spielraum zur Wahl individualisierender Unterrichtsformen. Zweifellos wird ihre Lehr-Lern-Umgebung aus integrativer Perspektive dadurch einseitig. Kompetent nutzt sie jedoch in dieser «Grenzsituation» (Freire, 1987, S. 82) die bestehenden Möglichkeiten und provoziert

¹¹ vgl. Brief 6: Armin

über die Stärkung der Gruppe verschiedene didaktische Dreiecke *zwischen* den Schülerinnen und Schülern. Individualisierung verwirklicht sich so durch die Hintertür der Gemeinschaftsbildung und Kooperation. Echte Individualisierung baut auf der Gemeinschaft auf.

Während im didaktischen Dreieck Lehrer-Schüler-Thema drei Beziehungssphären im Vordergrund stehen, hebt das didaktische Viereck bereits sechs Beziehungssphären ins Bewusstsein. Es öffnet damit den Blick für die Ressourcen der Gruppe. Verschiedene didaktische Dreiecke kommen in den Blick. Die abgebildeten sechs Beziehungssphären (vgl. Abb. 3) bestehen in jedem Unterricht. Ihre Wirkung entfalten sie in jeder Situation.

Damit lässt sich spielen. Die wirkenden Kräfte, die von den Beziehungssphären Gruppe-Kind, Gruppe-Lehrerin und Gruppe-Thema ausgehen, können in ihrem Zusammenspiel bei der Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen *bewusst* bedacht werden. In jeder dieser Beziehungssphären lassen sich Ressourcen und Chancen aufspüren. So kann bspw. ein Thema einzelnen Kindern wenig sagen. Findet es aber in der Gesamtgruppe Resonanz, beginnt sich dies auch auf die Einzelnen auszuwirken. Auch der umgekehrte Fall lässt sich selbstverständlich beobachten. Im Rahmen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zwischen Heilpädagogin und Regelklasslehrerin lassen sich zu jeder der abgebildeten Beziehungssphären (Pfeile) gemeinsam Analysefragen entwickeln, welche die Unterrichtsentwicklung inspirieren und orientieren können.

Kindbilder befragen

Vielleicht kann der Umstand, dass eine Kindergruppe nicht nur lernen, sondern auch lehren kann – und den Erwachsenen in beidem oft in nichts nachsteht – aufgrund direkter Unterrichtsformen manchmal in seiner ganzen Tragweite gar nicht erkannt werden. Direktive Lehr-Lern-Umgebungen sind wenig geeignet, um dem Potential einer Gruppe Raum zu geben.

Vermutlich greift diese Interpretation jedoch zu kurz. Magda Lorena nutzt die Gruppe im Rahmen des Frontalunterrichts als Lehr-Kraft. Zweifellos kennen wir andere Umstände und Unterrichtsformen, die den Einfluss der Gruppe als Lehr-Kraft noch stärker begünstigen. Magda Lorena, eine Stimme des Südens, zwingt uns aber, den Blick zu weiten. Bei ihr sitzen die Kinder in einem kahlen Raum unter einem heißen Wellblechdach eng beisammen und dennoch spielt sie virtuos mit allen Dimensionen des didaktischen Vierecks.

An den Unterrichtsformen alleine kann es also nicht liegen. Vielleicht hat es (auch) mit den «Lanzen im Kopf» zu tun¹² und berührt grundlegendere Ebenen. Möglicherweise verweist das didaktische Viereck mit seinem Gruppenbezug auf Stolpersteine auf dem Weg zur Inklusion, die unser Kindbild berühren. Was trauen wir Kindern und Jugendlichen wirklich zu – den Joelys wie auch all den anderen?

Der Schauspieler, Film- und Theaterregisseur *Wallace Shawn* (2011, S. 9) ist überzeugt: Lehrer können tagtäglich sehen, «dass der muffige Schüler in der letzten Reihe, wenn er die Chance kriegt, singen, tanzen, jonglieren, rechnen, malen und denken kann». Wenn er die Chance kriegt! Nehmen wir die Kinder und Jugendlichen mit ihren Fähigkeiten ernst? Entspricht die Art und Weise, wie wir den Unterricht gestalten und organisieren der Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche lernen? Fühlen sie sich (für) wahrgenommen?

In gewisser Weise handelt es sich ja bei Schulen um «staatlich organisierte, tägliche Vollversammlungen der Kinder eines Wohnbezirks – aber was machen wir daraus?» (*Beck*, 2001, S. 18). Greifen wir dieses Potential auf oder fürchten wir uns vor dem Eintreffen neuer Möglichkeiten und gestaltender Kräfte? Eine *anspruchsvolle* Schule spricht dieses Potential an, im Sinne eines persönlichen An-Spruchs an jedes Kind. Eine *verantwortungsvolle* Schule gibt diesem Potential die Möglichkeit zu antworten, im Sinne von Aktion und Reflexion im Prozess der Gestaltung der sozialen und materiellen Welt (vgl. *Freire*, 1987, S. 64).

Die Welt und das Kind sind zwei Realitäten, deren mehrschichtige Bezogenheit den dauernden Wandel geradezu archetypisch abbildet. «Das Menschengeschlecht fängt in jeder Stunde an», hält *Buber* (1986, S. 12) lapidar fest. In Zahlen ausgedrückt: Stündlich werden auf der Welt rund 15 500 Babys geboren. Zwischen 2015–2020 werden es ca. 15 650 sein¹³. Jedes Jahr finden sich 135–137 Millionen Menschen neu auf diesem Planeten ein. Was erwartet sie? Was finden sie vor? Wann beginnen wir vorübergehend Anwesenden mit dem Abweisen oder Willkommenheissen? Wann mit dem Zuordnen oder Einbeziehen, mit dem Chancengeben oder Vorenthalten? Pränatal? Postnatal? Im Kindergarten, bei den Übergängen und Nahtstellen...?

¹² vgl. Brief 7: Karin und Fabienne

¹³ Quelle: www.berlin-institut.org

Ist die Schule ein Kundendienst?

Manchmal, so scheint mir liebe Ines, kann es auch an den Begriffen liegen, dass sich der Weg zur anspruchsvollen und verantwortungsvollen Lerngemeinschaft schwierig gestaltet. Sprache schafft Realität.

Ich erinnere mich an einen Elternabend. Der Saal ist voll besetzt. Bevor sich die Schar in die einzelnen Schulräume verteilt, spricht der Schulleiter zu uns Vätern und Müttern. Er bezeichnet die Kinder als «Kunden». Er preist die Vision einer «kundenfreundlichen Schule». Das stimmt mich skeptisch. Entsteht mit Kunden eine solidarische, integrative Werkgemeinschaft? Lassen sich Kunden in die Verantwortung für eine gemeinsame Lernaufgabe einbinden? Soziologen verweisen in diesem Zusammenhang auf den Zwangscharakter der Schule. Also doch, sind Kinder schulische Kunden?

Aber wie ist das mit den Eltern hier in Puertas Viejas, den Lehrerinnen und Lehrern, der Direktorin und Isabelita, der Hauswartin, die den Schlüssel zum Raum hat? Wie ist das mit ihnen allen, die hier am Mathematikkurs teilnehmen? Wie ist das mit den Jugendlichen, die draussen auf dem Schulhof den Ziehbrunnen bauen? Sind sie auch Kunden? Von wem?

Das radikale Wagnis des dialogischen Weges ist, dass er auf ein reales Du angewiesen ist, auf Partner und Partnerinnen die *miteinander* die Situation verantworten. Es braucht Gruppen, in denen sich alle verantwortlich fühlen. Nur so kann sich eine integrative Kraft entfalten. Daran lässt sich arbeiten!

Prozesse, die nicht darauf abzielen, eine Gemeinschaft als Ganzes zu fördern, sondern sich ausschliesslich an einzelne, ausgewählte Personen in Leitungsfunktionen oder an sogenannte Multiplikatoren richten, halten den Zustand der Spaltung und Entfremdung aufrecht. Sie «verhindern das Heraufkommen eines Gesamt-Bewusstseins und einen kritischen Eingriff in eine Gesamtwirklichkeit» (Freire, 1987, S. 121). Sie verhindern das Einüben einer demokratischen Haltung, die im Sinne Deweys (2000, S. 121) «in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung» ist. Auch für Buber (1993, S. 67) ist klar, dass je mehr sich «eine Menschenschar in der Bestimmung ihrer gemeinsamen Sache (...) vertreten lässt und je mehr von aussen her, um so weniger Gemeinschaftsleben gibt es in ihr, um so gemeinschaftsärmer wird sie».

In diesem Sinn kann schulische Integration nur als gemeinsames «Projekt» gelingen. In Puertas Viejas integrieren sich an jenem Kurstag von Anfang an alle am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten in einen ge-

meinsamen Lernprozess, von der Hauswartin bis zur Direktorin, von der Schülerin Joely bis zu ihrer Lehrerin Candita.

Also nochmals: Sind die Kinder Kunden ihrer Schule? Du ahnst meine Antwort, liebe Ines. Der Begriff mag im Umfeld von Supermärkten und Rotlichtmilieus seine Berechtigung haben. Geht es um den Prozess der Gemeinschaftsbildung stiftet er Verwirrung. Kinder sind nicht unsere Kunden. Weder die Schule noch die Familie – beides soziologisch gesehen Zwangsgemeinschaften – sind aus dialogischer Perspektive ein Selbstbedienungsladen. Kein Kunde ist hier König. Auf dem Weg zur inklusiven Schule kommt es zur Abschaffung der Monarchie. Noch ist mir, liebe Ines, die Aussage eines deiner Kollegen gegenwärtig, der feststellte, dass zwar gute Lehrmittel und Materialien für die Gestaltung einer inklusiven Lehr-Lern-Umgebungen gekauft werden können, nicht aber die dazu notwendige Bereitschaft, sich auf die Vielfalt der Kinder einzulassen, der Gruppe mit positiven Erwartungen gegenüber zu treten und ihr Verantwortlichkeit zuzumuten (vgl. *Oser & Althof*, 1994, S. 346). Die Antwort darauf, wie wir anderen Menschen begegnen und uns in Bezug auf die Ressourcen und Unvollkommenheiten der Gruppe positionieren, gibt nicht der Markt.





9. Brief

Maribel – oder vom Warten auf offene Türen und Unterrichtsformen im schulischen Exil

Meines Erachtens beinhaltet der Vorstoss zum gemeinsamen Wesen der Menschheit
vermittels aller Subjektivitäten zugleich eine Erziehung zum Schlichten.

Sema Kaygusuz

Einführung zur neunten Situation

Die Gruppe trifft sich alle zwei Monate. Sie besteht aus Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulgemeinden. Es ist eine bunt zusammen gewürfelte Gemeinschaft. Alle kennen sich aus dem Kurs zur «Integrativen Didaktik». Sie haben beschlossen, den dort begonnenen Austausch fortzusetzen. Was sie eint, ist die Vision einer inklusiven Schule. Sie wissen, dass der integrative Weg Ausdauer erfordert und unter den gegebenen Rahmenbedingungen steinig ist. Dies verstehen sie als Herausforderung, nicht als unausweichliche Gegebenheit (vgl. *Freire*, 2007b, S. 106f.). Sie wissen, dass mit Inklusion nicht das gemeint ist, was sie in diesem Moment an ihren Schulen vorfinden. Sie sind sich bewusst, dass viel zu tun bleibt. Aber sie kennen gangbare Wege. Sie unterstützen sich in der kritischen Analyse ihrer Situation, versuchen sich gegenseitig vor Überforderung und Naivität zu bewahren. Sie besprechen gemeinsam den jeweils nächsten Schritt. Sie zweifeln, ohne zu verzweifeln. Sie lösen sich aus fatalistischen Verstrickungen.

Gleichzeitig weigern sie sich, eine Bildungspolitik des Aktionismus zu akzeptieren. Sie sind überzeugt: Indem diese «den Traum und die Utopie ablehnt, entpolitisiert sie die Erziehung und reduziert sie auf ein rein technisches Training» (ebd., S. 110). Sie wissen, dass der Prozess der Integration die fragmentierende Umtrieblichkeit auf der Oberfläche entschleunigt. Gegen die unverbundenen, des-integrierenden Einzelaktionen des Aktivismus setzen sie die visionäre Kraft einer integrierenden Schule. Sie bestehen darauf, dass «eine Verheissung nicht möglich ist ohne eine Anklage» (ebd. S. 99). Sie benennen die Hindernisse und halten gemeinsam dagegen, sich als Opfer zu fühlen. Sie suchen die unerprobte Möglichkeit.

Bei einem ihrer ersten Treffen setzten sie sich unter anderem mit einer Aussage aus Martin Bubers chassidischen Erzählung auseinander: «Das eigentliche Exil Israels in Ägypten war, dass sie es ertragen gelernt hatten» (Buber, 1992, S. 838). Solche symbolische Sprache lässt sich übertragen – in jedes «Exil-Erleben». Es war bei jenem Treffen als Thomas, der Schulische Heilpädagoge, sagte: «Im Moment fühle ich mich an meiner Schule wie im Exil. Seit ich nicht mehr an der «Klasse für besondere Förderung» arbeite, gehöre ich nicht mehr zur Gruppe der Kleinklassenlehrer und -lehrerinnen. Gleichzeitig habe ich erst zu einzelnen Lehrerinnen und Lehrern der Regelklasse den Zugang gefunden. Andere begegnen mir nach dem Rollenwechsel in die integrierte Förderung mit offener Ablehnung oder unterschwelligem Widerstand. War mein Eindruck all der Jahre falsch, dass ich ihnen vorher ein guter Kollege war? Habe ich mich derart getäuscht? Im Moment fühle ich mich auf mich gestellt, alleine. Ich hoffe, wieder Anschluss zu finden. Was mir Mut macht, ist die bereits gute Zusammenarbeit mit einem Kollegen und einer Kollegin. Ich hoffe, dass das Kreise zieht.»

Thomas ist nicht der Einzige, der von «schulischen Exilerfahrungen» erzählt. Jeder und jede in der Gruppe bringt solches zur Sprache. Berichtet wird auch von Szenen, die auf schulische Exilerfahrungen von Kindern und Jugendlichen hinweisen. Seither sucht diese Gruppe bei jedem Treffen nach konkreten Aufbruchmöglichkeiten in den unterschiedlich erlebten «Exil-Situationen». Wie sieht *mein* Aufbruch aus «Ägypten» aus?

Der Dialog

Manchmal pflegen die Teilnehmenden einfach den Dialog. Wie ist das zu verstehen? Den Dialog zu führen ist einfach – und eine Kunst zugleich. Denn: Im Dialog bleibt alles vorerst «in der Schwebe» (Bohm, 2008, S. 78), auch als Widerspruch oder heftige Spannung. Es soll so ausgehalten und betrachtet werden, wie es gesagt wurde. «Es gibt weder einen Druck zur Zustimmung noch zur Ablehnung» (ebd.). Wer will, greift das in die Mitte Gesprochene auf, sagt etwas dazu, betrachtet es aus seiner Perspektive oder führt es weiter. Wer will, belässt das Gesagte im Raum, ohne darauf einzugehen, legt vielleicht einen weiteren Gedanken dazu. In der Kreismitte kann das Gesagte wirken. Dort wird sich weisen, welche Bedeutung es entfaltet, welche Beziehungen es eingeht. Im Zwischenraum finden die Worte ihren Platz – früher oder später.

Im Dialog ist die Gruppe ein grosses Ohr. Um zu verstehen und daraus hervorgehend verständnisvoll zu handeln, übt sie die Kunst des Zuhörens. Was *Freire* (vgl. 1974, S. 46ff.) in Bezug auf die Arbeit in seinen «Kulturzirkeln» hervorhebt, hat auch dieser Gruppe Orientierung gegeben: «Wenn wir eine solche Arbeit anfangen, (gemeinsam mit anderen hinter die *raison d'être* der Wirklichkeit zu kommen), müssen wir zuallererst lernen, ganz bescheiden zu sein und unseren Anspruch aufgeben, schon alles zu wissen. (...) Dann muss man erstens zuhören, zweitens zuhören, drittens zuhören, viertens weiter zuhören, dann in einem bestimmten Moment durch Zuhören etwas sagen. Deine unmittelbare Erfahrung sagt dir, wann du anfangen kannst, etwas zu sagen» (*Freire* 1976, zit. nach *Dauber* 1991, S. 15). Zum Zuhören gehört die Selbstachtsamkeit. Was bedeutet mir das Gesagte? Welche Assoziationen, Gedanken, Gefühle löst es bei mir aus? Was bringe ich zur Sprache?



Zum Dialog gehören auch die Momente des Schweigens. Im Schweigen verstärkt sich das Wort. Nichts ist zu tun. Es ist ein Lassen, ein Sich-selbst-überlassen und ein Geschehenlassen. Gelingt es der Gruppe, dem Gesagten standzuhalten (vgl. *Buber*, 1952, S. 20; 1984, S. 240), so bleibt der Zwischenraum aufgespannt, wie ein Zelt. Er bricht dann nicht ein. Die Teilnehmenden sind die Eckpfeiler. Schrittweise kann sich ein gemeinsames, «denkendes Feld» aufbauen. In einem solchen Denk-Raum kann sich die «unerprobte Möglichkeit» (*Freire*, 1987, S. 85) zu erkennen geben. Es kann sein, dass Einzelne aussprechen, was anderen auf der Zunge liegt. Im Dialog kann die Gruppe neue Erkenntnisse zeugen – gemeinsam. Nicht einzelne überzeugen andere. Ein Dialog ist keine Diskussion und keine Debatte. Durchaus: Auch diese Formen haben ihren Sinn, ihren Zweck und ihre Zeit. Im Dialog aber sind weder Wertung noch Beurteilung gefragt. Der Dialog öffnet Denkräume, er bringt Weite, er entspannt, er legt frei, er kritisiert nicht, er harmonisiert nicht. Er gibt Raum. Der Dialog beruht auf der Gleichwertigkeit aller Beiträge.

In diesem Sinn ist dialogisches Denken radikales Denken. Es ist kollektives Denken und offenes Denken. «In einer Zeit immer rascher fortschreitender Abstraktionen und nahtloser digitaler Abbilder ist dieses Beharren auf Auseinandersetzung mit dem unbequemen Chaos alltäglicher, greifbarer Erfahrung vielleicht am radikalsten» (Nichol, 2008, S. 14). Im Dialog können sich übersehene und überhörte Zusammenhänge zeigen und Gehör verschaffen. Er trägt zu einem gemeinsamen Bewusstseinsprozess bei.

Manchmal gelingt der Dialog, manchmal gelingt er nicht. Auch das ist einfach. Es kann hilfreich sein, die Kreismitte zu gestalten, dort einen Gegenstand bereit zu legen, der von den Sprechenden in die Hand genommen und nach ihrem Beitrag wieder zurückgelegt wird.

Die Erzählung der neunten Situation

Heute sitzen sechs Mitglieder dieser Gruppe im Kreis. Britta ist da, die Kindergärtnerin, Thomas, der Schulische Heilpädagoge mit IF-Anstellung¹⁴ für die Oberstufe, Ralf, Klassenlehrer an einer 8. Realklasse, Maribel, Schulische Heilpädagogin, ebenfalls mit IF-Anstellung für die Unter- und Mittelstufe sowie Meret und Rahel, die in den gemeinsamen vier Lektionen eine intensive Zusammenarbeit pflegen. Meret arbeitet als junge Klassenlehrerin an einer 5./6. Klasse, Rahel ist seit über 15 Jahren als Schulische Heilpädagogin tätig, seit mehreren Jahren mit IF-Anstellung. Nach einem ersten Austausch beschliesst die Gruppe, das Treffen für eine «Kollegiale Praxisberatung» zu nutzen. Dieses Vorgehen – in der von dieser Gruppe angewandten Variation einer Systematik von acht Schritten folgend – ist zwar nicht mit einem Dialog gleichzusetzen, umfasst jedoch dialogische Phasen. Festgehalten wird: «Einen Dialog führen wir das nächste Mal.» Der Dringlichkeit entsprechend einigen sich die sechs darauf, die Situation von Maribel zu bearbeiten.

Maribel erzählt: «Unter anderem arbeite ich mit zwei Lehrerinnen der Unterstufe zusammen. Beide führen eine altersgemischte 1./2. Klasse mit integrierten EK-Schülerinnen und Schülern¹⁵. Ich habe zwei verschiedene Lehr-Lern-Umgebungen angetroffen.

¹⁴ Integrierte Förderung

¹⁵ *Einführungsklasse*: Den Kindern dieses Klassentyps stehen für die Erarbeitung der Lehrplaninhalte des 1. Schuljahres zwei Jahre zur Verfügung.

Gabriela, die eine Lehrerin, ist an einer Zusammenarbeit interessiert. Von Anfang an bat sie um Unterstützung. Sie hat klare Vorstellungen, wie sie ihren Unterricht weiterentwickeln will. Wir führten zu Beginn mehrere Gespräche und waren durchaus nicht immer gleicher Meinung. Aber wir versuchten, den Unterricht für *diese* Gruppenkonstellation ins Zentrum unserer Überlegungen zu stellen. Daran haben wir unsere Argumente gemessen. Dabei entdeckten wir bisher unerprobte Möglichkeiten unterrichtsbezogener Zusammenarbeit. Unser gemeinsames Ziel ist, dass alle Kinder in dieser Gruppe ihren Platz finden, eine verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen und ihren Ressourcen entsprechend lernen können. Gabriela unterrichtet seit 27 Jahren. Sie hat über Jahre eine vorbereitete Umgebung für die Freiarbeit aufgebaut. Das erlaubt uns beiden bei der Lernprozess-Begleitung hohe Flexibilität. Die vorbereitete Umgebung wird von den 21 Kindern im Moment an drei Wochentagen je zwei Lektionen genutzt. In dieser Klasse befinden sich vier Kinder mit EK-Status sowie zwei fremdsprachige Kinder, wobei eine Schülerin der 2. Klasse erst vor einem halben Jahr aus Kolumbien zugezogen ist. In der vorbereiteten Umgebung befinden sich vorwiegend Materialien und Arbeitsaufträge zu den Bereichen Mathematik, Sprache und NMG (Natur – Mensch – Gesellschaft) sowie zur Wahrnehmungsschulung und Kognition (diverse Lernspiele).

Im wöchentlichen Gespräch haben wir vereinbart, die vorbereitete Umgebung dieses Jahr insbesondere im sprachlichen Bereich gemeinsam so weiter auszubauen, dass für die Schülerinnen und Schüler aller Entwicklungs- und Leistungsniveaus genügend Lernangebote bereit stehen. Wir lassen auch Angebote und Lernmaterialien zum Zweitspracherwerb einfließen. Diese werden in Zusammenarbeit mit der DaZ-Lehrerin vorbereitet. Davon profitieren letztlich alle Kinder, vor allem von jenen Angeboten, die sich auf den «Language-Awareness-Ansatz» beziehen¹⁶. Gabriela und ich legen die gemeinsamen Arbeitszeiten so, dass ich im Rahmen der Freiarbeit je nach Bedarf mit einzelnen Kindern oder Gruppen auch förderdiagnostisch arbeiten kann (Beobachtungen, Planung, Förderung, Begleitung, Dokumentation von Lernprozessen etc.). Zu Beginn haben wir intensiv in den gegenseitigen Austausch investiert. Es brauchte Absprachen. Nun sind wir beide mit der vorbereiteten Umgebung vertraut. Wir haben Erfahrungen gesammelt und kön-

¹⁶ «Den unterschiedlichen Ansätzen von Language-Awareness ist gemeinsam, ein höheres Interesse und eine grössere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und dem Umgang mit Sprache und Sprachen wecken zu wollen bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen zu vertiefen (...). Language Awareness ist also *kein* Sprachunterricht und demzufolge auch nicht an Sprachfächer gebunden» (Luchtenberg, 1998, S. 140). Vgl. dazu auch Schader (2000, S. 60ff.).

nen unsere Arbeit mit wenig Aufwand koordinieren. Wir sind zu einem eingespielten Team geworden. Ein weiterer Vorteil dieser Arbeitsweise ist, dass wir beide unser spezifisches Wissen direkt in diese Lehr-Lern-Umgebung einbringen können. Wir haben uns auf einen Prozess eingelassen. Nun ergänzen wir uns. Das spüren die Kinder. Auch sie arbeiten miteinander. Ich vermute: Lernende Lehrerinnen haben lernende Schülerinnen und Schüler.

Bei Ella, der Lehrerin der Parallelklasse, ist die Situation etwas anders. Hier befinden sich 18 Kinder, zwei davon mit EK-Status sowie Sheila, ein fremdsprachiges Kind mit ausgezeichneten Englischkenntnissen. Der Unterricht dieser Lehrerin, die seit fünf Jahren unterrichtet, scheint mir ebenfalls mit Engagement durchgeführt. Anders ist, dass Ella kleinschrittig alles durchplant und kontrolliert. Der Unterricht läuft über sie. Gelernt wird Buchstabe um Buchstabe, gerechnet Seite um Seite.

Ella wünschte sich in einem Erstgespräch von mir Entlastung von den beiden EK-Kindern. Sie sagte mir, dass sie mit dem schwierigen Verhalten vieler Kinder mehr als genug zu tun habe und wegen den EK-Kindern mit dem Stoff nicht durchkomme. Mehrmals habe ich beobachtet, wie die ganze Klasse aufgefordert wurde, auf diese Kinder zu warten. Das führt bei allen zu aversiven Gefühlen. Die Stimmung ist oft gereizt. Mir scheint, die hier applizierte Lehr-Lern-Umgebung erlaubt eigentlich weder Individualisierung noch Gemeinschaftsbildung. Es besteht wenig Flexibilität in Bezug auf die Lernwege.

Ella liess mehrmals durchblicken, meistens zwischen Tür und Angel, dass sie «Integration» als «Unsinn» erlebe und für gemeinsame Gespräche nicht auch noch zusätzlich Zeit habe. Zudem werde ihr von den Eltern als Schwäche ausgelegt, wenn es im Unterricht noch eine zweite Lehrerin brauche. Sie sei aber froh, wenn sie mir ab und zu die schwierigen oder lernschwachen Kinder abgeben könne. Ich willigte ein, weil ich durchaus Möglichkeiten sehe, die mir zugewiesenen Kinder zu unterstützen. Zudem bleibe ich so in Kontakt mit Ella.

Aktuell spitzt sich die Situation jedoch zu. Eine gemeinsame Zielsetzung zwischen Ella und mir besteht noch immer nicht. Die Kinder werden mir von Ella vermehrt mit mathematischen Arbeitsblättern geschickt, mit dem Auftrag, diese mit ihnen zu lösen, damit der Anschluss an die Klasse nicht verpasst wird. Meinerseits bemerke ich jedoch bei einzelnen Kindern, dass grundsätzliche mathematische Vorstellungen nicht aufgebaut sind (Zahlbegriff; rückwärts zählen, Zahlzerlegungen und -ergänzungen usw.). Ich komme mit meinen professionellen Ansprüchen in Konflikt. Bei den häufig durchgeführten Lernkontrollen in der Klasse schneiden diese Kinder

immer wieder schlecht ab. Sie erleben in diesem Unterrichtssystem trotz den vereinzelt Stunden mit mir anhaltenden Misserfolg. Zudem spüre ich, wie dadurch von Ella meine Kompetenzen angezweifelt werden. Im Moment sehe ich mich Erwartungen ausgesetzt, die mir im vorliegenden Setting uneinlösbar scheinen.

Nun, zum einen möchte ich auch mit Ella eine koordinierte, konzeptionell verankerte Kooperation aufbauen, die den Kindern zu Gute kommt. Zum andern scheint sie selbst wenig Interesse daran zu haben. Zur gegenwärtigen Situation kann ich nicht stehen. Professionelles Arbeiten ist für mich auf diese Weise unmöglich. Offenbar hat Ella Angst, dass ihr meine Anwesenheit im Unterricht als Schwäche ausgelegt werden könnte. Wie kann ich mit ihr eine unterrichtsbezogene Kooperation anbahnen? Ella sollte sich dadurch nicht entmündigt, sondern gestärkt fühlen.»

Spontane Reaktionen

Liebe Ines, welches «thematische Universum» (*Freire, 1987, S. 79ff.*) begegnet uns in dieser Erzählung? Welche «generativen Themen» (*ebd., S. 80*), d. h. Themen der Mensch-Welt-Beziehung, die sich durch Widersprüche charakterisieren und «auf anstehende Aufgaben» (*ebd., S. 84*) hinweisen, zeichnen sich ab?

Die Beantwortung dieser Fragen ergibt sich aus dem Umgang der Gruppe mit dieser Erzählung. Zu fragen ist daher in Gleichzeitigkeit: Was macht diese Erzählung mit dieser Praxisgruppe? Welche Erinnerungen und Gedanken weckt sie bei den Teilnehmenden? Welche Assoziationen löst sie aus? Welche Reaktionen provoziert sie?

Im Rahmen einer «Kollegialen Praxisberatung» lässt sich dies insbesondere beim «Gruppenfeedback» wahrnehmen. Nach der Situationsschilderung von Maribel und den anschliessenden Verständnisfragen äussern Britta, Thomas, Ralf, Meret und Rahel in dieser Phase spontan ihre Eindrücke zur Situation. Gleichzeitig können erste subjektive Hypothesen gebildet werden. Wie wirkt diese Erzählung auf mich? Was klingt bei mir an? Welche Themen zeigen sich hier meines Erachtens?

In dieser Phase geben sich mit den Assoziationen und Reaktionen sowohl die generativen Themen als auch die damit einhergehenden Bewusstseinsstrukturen zu erkennen. Die Aussagen werden vorerst in der (dialogischen) Schwebe gehalten. Es ist «Strandgut», das anschliessend von der Gruppe besprochen und später von Maribel gewichtet wird. In gleicher Wei-

se verhält es sich später mit den Handlungsanregungen. Auch diese werden zuerst in freier Assoziation gesammelt. Erst anschliessend trifft die Erzählerin oder der Erzähler eine Wahl und definiert für sich einen nächsten konkret-verbindlichen Schritt.



Zweifellos, liebe Ines, die Gesamtdarstellung einer «Kollegialen Praxisberatung» könnte interessant sein. Das breite Analyse-Spektrum und der jeweils daraus hervorgehende Reichtum an Lösungsmöglichkeiten lassen immer wieder staunen. Ich beschränke mich im Folgenden jedoch darauf, zwei Gesprächsausschnitte aus der Phase des spontanen Gruppenfeedbacks aufzugreifen. Das soll uns genügen. Der Entscheid für dieses Vorgehen ergibt sich zum einen aus dem Wissen, dass du mit verschiedenen Varianten der «Kollegialen Praxisberatung» vertraut bist. Zum andern möchte ich die in dieser Gruppe besprochene thematische Vielfalt nicht in die Breite führen, sondern auf zwei Themenaspekte eingrenzen und vertiefen. Der erste Aspekt akzentuiert die *institutionelle* Ebene der Erzählung, der zweite Aspekt eher die *didaktisch-unterrichtsbezogene*.

Die institutionelle Ebene bringt Ralf, der Reallehrer, durch einen spontanen Ausruf ins Spiel. Erstaunt meint er: «Kann an dieser Schule jede Lehrerin selbst bestimmen, ob sie Kinder integrieren will oder nicht?!» Das provoziert einen Moment gespannter Stille. Dann knüpft die Gruppe weitere Assoziationen an diesen Einwurf. Dabei werden spontan eigene Erfahrungen ausgesprochen. Das kann heikel werden, wenn dadurch die ursprüngliche Erzählung von Maribel in den Hintergrund rückt. Es kann bereichernd sein, wenn dadurch Sinngemingsarbeit geleistet, persönliche Betroffenheit ausgedrückt und die Brücke zur gegebenen Erzählung aufrechterhalten wird. Halten wir uns also an die Aussagen, liebe Ines, wie sie von den Teilnehmenden eingebracht werden.

Institutionelle Aspekte

«Die Situation von Maribel ist mir vertraut», sagt Rahel. «Meret und ich haben die Ziele unserer Zusammenarbeit unterrichtsbezogen festgelegt. Mit anderen Kolleginnen und Kollegen ist dies noch nicht möglich. Hier stehe ich als IF-Lehrerin tatsächlich vor verschlossenen Türen. Die Gründe sind vielschichtig. Vor diesem Hintergrund frage ich mich, ob sich das Verhalten von Ella auch positiv deuten lässt. Was bedeutet dieser Widerstand?»

Es ist verständlich, wenn Lehrerinnen und Lehrer sagen: «Es ist genug, ich schaffe das nicht mehr, es gibt familiäre und gesellschaftliche Probleme, die ich in meinem Schulzimmer nicht auch noch lösen kann und will.» Das kann ich voll verstehen. Ich kenne diese Ohnmachtsgefühle. Gleichzeitig zeigen solche Aussagen meines Erachtens, dass Lehrkräfte sich alleine fühlen. Hat an dieser Schule eine grundsätzliche Auseinandersetzung zu den Chancen des integrativen Weges stattgefunden? Dieser Weg führt ja gerade vom Beängstigenden «Ich bin allein» zur Erkenntnis «Gemeinsam können wir viel bewegen». Wurde das im Kollegium besprochen?

Dass an einer Schule ein integrativer Prozess in Gang kommt, in dem sich alle gemeinsam für die Gelingensbedingungen schulischer Integration einsetzen, hat aufgrund meiner Erfahrung viel mit der Schulleitung zu tun. Gelingt es ihr, dem pädagogischen Austausch an der Schule Raum zu geben? Meine Hypothese ist: Abwehrende Lehrkräfte wie Ella zeigen manchmal durch ihr Verhalten auf, dass ihnen im System alleine etwas aufgebürdet werden soll, was nur als gemeinsam verantwortete Aufgabe an der Schule als Ganzes angegangen werden kann. Sie wehren sich dagegen, die institutionellen Widersprüche alleine auf sich gestellt auszutragen. Vielleicht gibt Ella in diesem Sinn mit ihrem Widerstand zu bedenken, dass an ihrer Schule eine gemeinsame, pädagogische – nicht nur administrative – Auseinandersetzung zur Integration noch aussteht. Vermutlich fühlt sie sich bedroht. In der Abwehr dieses Erlebens isoliert sie sich noch mehr.»

Meret, die junge Klassenlehrerin der 5./6. Klasse fährt fort: «Du versuchst wie immer das Positive zu sehen, Rahel. Das schätze ich in der Zusammenarbeit mit dir! Aber das Verhalten von Ella weckt bei mir noch eine andere Frage. Bei uns besteht weiterhin die Möglichkeit, die Kinder in die KbF¹⁷ zu schicken. Wie du uns vorhin bei unseren Verständnisfragen aufgezeigt hast, Ma-

¹⁷ Klasse für besondere Förderung

ribel, gibt es diese Möglichkeit offenbar auch bei euch. Dies führt meines Erachtens dazu, dass bezüglich Integration eine weite Hintertür offen bleibt, vor allem in den Köpfen. Dadurch wird es der einzelnen Lehrerin überlassen, ob sie sich integrativ engagiert oder nicht. Das frustriert mich. Mein Anliegen ist es, allen Kindern ihrem Entwicklungsniveau entsprechende Lernmöglichkeiten anzubieten. Gerade auch in der Übertrittsphase meiner Stufe. Die Zusammenarbeit mit Rahel bietet mir hier Entlastung und eine gute Chance.

Durch solche Mischmodelle aber, d. h. vordergründige «Integration» mit der Möglichkeit zur hintergründigen Separation, entstehen für mich tiefgreifende institutionelle und pädagogische Widersprüche und Entwicklungsblokkaden. Zum einen lässt sich damit ein gemeinsamer Entscheid für den integrativen Weg umgehen, da von Anfang an von den Ausnahmen ausgegangen wird, zum andern stehen in diesen Mischmodellen nicht genügend Stunden für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zur Verfügung. Dadurch bleibt diese stets bruchstückhaft, unwirksam und für alle unbefriedigend. Integratives Arbeiten ist so zum Scheitern verurteilt. Die Haltung von Ella ärgert mich. Das gestehe ich unumwunden ein. Im System allein gelassen und im Kollegium isoliert sind dadurch auch die Engagierten, wie Maribel oder Gabriela. Institutionell geschützt und unterstützt werden oft die bequemen und eingeschliffenen Wege.»

Britta fügt an: «Die Situation spitzt sich zu, sagst du, Maribel. Ich achte dein Anliegen, die Zusammenarbeit mit Ella anzubahnen. Du könntest dich auch zurückziehen. Aber du möchtest die dir zugewiesenen Kinder unterstützen. Da ist für mich die Frage: Wer gibt dir diesen Auftrag? Was ist dein Auftrag? Ist das geklärt? Mir scheint, du gibst dir einen anderen Auftrag als jenen, den Ella dir gibt? Gibt es noch andere Aufträge? Von der Erziehungsberatung? Von den Eltern? Von der Schulleitung? Welches sind die «offiziellen» und welches sind die «inoffiziellen» Aufträge? Mit welchen Erwartungen gehen diese Aufträge einher? In welcher Spannung stehen sie zueinander? Das heisst auch: Welcher Auftrag ist von der Schulleitung gewollt und unterstützt? Ist der institutionelle Auftrag an dich, eine «Reparaturwerkstatt für Kinder» zu führen, die in einem – ich sage es mal so – stark gegängelten und angstbesetzten Unterricht nicht im gewünschten Tempo mitziehen können? Oder ist dein Auftrag, deine Kolleginnen und Kollegen mit deinem Fachwissen zu unterstützen und zu einem produktiven Umgang mit heterogenen Gruppen beizutragen? Oder...

Solche Fragen berühren meines Erachtens auch dein Rollenverständnis. Welche Rolle wird dir an dieser Schule zugeschrieben? Von wem? Aufgrund

von welchem Verfahren? Ist deine Rolle überhaupt geklärt? Ist dein Auftrag in einem Integrationskonzept festgehalten? Oder musst du mit jeder Lehrerin und jedem Lehrer individuell aushandeln, was unter Integration zu verstehen ist? Da sind für mich ganz klar institutionelle Themen angesprochen.

Ich habe das Glück, dass ich mit einer Schulleitung zusammenarbeiten kann, die in Bezug auf das Zusammenspiel von Schulstrukturen, konzeptionellen Überlegungen und pädagogischen Entwicklungen über eine hohe Sensibilität verfügt. Werden diese Bereiche getrennt voneinander behandelt, können unterschiedliche Aufträge, Erwartungen und Rollenverständnisse unausgesprochen und nebeneinander eine lähmende Wirkung entfalten. Die dadurch entstehenden Rollendiffusitäten führen nicht selten zur Erschöpfung.»

Thomas ergreift das Wort: «Was mich beeindruckt, ist, wie du zusammen mit Gabriela aktiv Gelingensbedingungen schulischer Integration gestaltest. Wöchentlicher führt ihr ein Gespräch durch. Wenn ich dich recht verstehe, hat dies am Anfang mehr Zeit in Anspruch genommen. Nun macht sich das bezahlt. Ihr versteht euch offenbar ohne viel Aufwand. Für eure Zusammenarbeit habt ihr ein klares Ziel formuliert: den auf innere Differenzierung ausgerichteten Ausbau der vorbereiteten Umgebung im sprachlichen Bereich. Ihr habt die Zusammenarbeit ausgeweitet und die DaZ-Lehrerin einbezogen. Die euch zugestandenen Lektionen legt ihr so, dass ihr beide flexibel Lernprozesse begleiten könnt, sei dies mit einzelnen Kindern oder mit wechselnden Gruppenkonstellationen. Dieses Setting erlaubt euch, bei Bedarf auch gemeinsam mit der ganzen Klasse zu arbeiten. Mit Gabriela zusammen ist es dir gelungen, den Unterricht zum Gegenstand der Zusammenarbeit zu machen. Das erlaubt euch beiden, eure professionellen Ressourcen einfließen zu lassen.

Angesichts dieser Situation besteht die Gefahr, Gabriela und Ella zu vergleichen. Vor solchen Versuchungen trachte ich mich stets zu befreien. Jede Lehrerin, jeder Lehrer hat seine eigene Handschrift. Als IF-Lehrer respektiere ich das – manchmal zähneknirschend, das gestehe ich ein. Aber ich versuche nicht unbedacht in einen bestehenden Lehr-Lern-Raum einzudringen. Diese Achtsamkeit spüre ich auch bei dir, Maribel. Dass du dir Gedanken machst, wie du aktiv werden kannst, ohne zu beschämen, spricht für dich.

Ich fordere jedoch in gleicher Weise, dass meine Arbeit im schulischen Raum ebenfalls wahrgenommen und mitbedacht wird. Aus institutioneller Perspektive stellt sich für mich die Frage, was die Schulleitung dazu beitragen kann, damit die an einer Schule versammelten vielfältigen Kompetenzen tatsächlich genutzt werden. Darf es wirklich eine Ermessensfrage von Ella sein, ob deine Kompetenzen einfließen oder brachliegen, Maribel?

Aus dieser Perspektive wird es fragwürdig, wenn Ella sich über die Heterogenität in ihrer Gruppe beklagt, gleichzeitig aber dich mit deinen Kompetenzen ausschliesst. Kann sich eine Schule erlauben, dass Berufswissen ungenutzt bleibt und Fachpersonen permanent ‹missfordert› werden? An diesem Punkt stellt sich für mich die institutionelle Frage in aller Unerbittlichkeit. Es kann nicht sein, dass über ‹die Integration› geklagt wird und gleichzeitig das vorhandene Potential in einem Kollegium ignoriert wird. So gesehen besteht für Ellas Weigerung zur Zusammenarbeit keine Legitimation. In diesem Fall haben das Kollegium und die Schulleitung Position zu beziehen, ob die Schule den Weg zur Integration gehen will – oder nicht. Wenn eine Lehrperson findet, dass sie meine Mitarbeit nicht braucht, weil ihre Lehr-Lern-Umgebung allen Kindern die ihnen entsprechenden Lernmöglichkeiten bieten kann, habe ich keine Mühe, das zu akzeptieren. Wenn sie jedoch, wie Ella, von Überforderung und schwierigem Verhalten spricht und gleichzeitig vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten blockiert, betrifft dies die Schule als Ganzes. Dann wird solches Verhalten zu einer institutionellen Herausforderung. Es ist dann meines Erachtens nicht eine Privatsache zwischen dir, Maribel und deiner Kollegin Ella.»

Institutionelle Rahmenbedingungen und persönliches Engagement

Liebe Ines, aus diesem ersten Gesprächsausschnitt möchte ich das Spannungsfeld von institutionellen Rahmenbedingungen und persönlichem Engagement zur ‹Figur› machen. Es zeigt sich in facettenreicher Gestalt. Die individuelle Antwort auf unterrichtsbezogene Herausforderungen wird von jeder Lehrerin und jedem Lehrer innerhalb bestehender schulorganisatorischer Strukturen, schulinterner Abläufe, expliziter oder impliziter Vereinbarungen gegeben. Schulen haben ihre ungeschriebenen Gesetze und Codes. Diese können engagiertes Handeln unterstützen und begünstigen. Oder sie können es ins Leere laufen und sich aufreiben lassen.

Auf ihre Weise sprechen Ralf, Rahel, Meret, Britta und Thomas je unterschiedliche Facetten dieses Spannungsfeldes an. Weitere liessen sich anfügen. Die ‹Grenzen der schulischen Integration› (Reiser, 1998) ergeben sich an jeder Schule relativ zu diesem Spannungsfeld. An einer Schule, die im Sinne Rahels in pädagogischer Auseinandersetzung den gemeinsamen Weg zur Integration bestimmt, die im Sinne Merets inklusive Strukturen bereitstellt, die im Sinne Brittas Aufträge, Erwartungen und Rollen klärt, die im

Sinne von Thomas das Wissen und Können des Kollegiums umfassend nutzt, an einer solchen Schule werden die «Grenzen der schulischen Integration» anders gezogen sein, als an einer Schule, die auf die Frage von Ralf resigniert antworten muss: «Noch liegt bei uns die schulische Integration faktisch im persönlichen Ermessen jeder Lehrperson.»



Zweifellos stehen die Rahmenbedingungen einer Schule im Zusammenhang mit bildungspolitischen Vorgaben und Ressourcen. Denn «zunächst ist es nicht die Schule, die die Gesellschaft ändert, sondern es ist die Gesellschaft, die die Schule macht» (Freire, 1981, S. 72). Liegt daher ein bildungspolitischer Entscheid für die schulische Integration vor, sind das Einfordern und die Durchsetzung unterstützender Rahmenbedingungen Ausdruck von Sorgfalt und Verantwortungsübernahme auf dem Weg zur inklusiven Schule.

Gleichzeitig verliert jedoch nach Feuser (2005, S. 221) Berufspädagogik «ihre ethische und existentielle Berechtigung, wenn Pädagogen nicht bereit sind, mit Kindern und Schülern zu arbeiten, die sind, wie sie sind, was nicht heisst, gutzuheissen, was sie so hat werden lassen». Zum allgemein-pädagogischen Auftrag einer Volksschule gehört, dass Lehrpersonen sich die Kinder nicht aussuchen können. Die Welt spiegelt sich im Klassenzimmer – nicht nur in der Schweiz. Die Frage, ob persönliches Engagement von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit dieser Herausforderung schulintern unterstützt, beachtet, honoriert und gefördert wird, ist dabei entscheidend. Jede Schule lotet die bestehenden Freiräume der bildungspolitischen Rahmenbedingungen auf ihre Weise aus. Dabei werden unter vergleichbaren Bedingungen schulorganisatorische Strukturen gestaltet, welche die professionellen Ressourcen eines Kollegiums sinnvoll integrieren oder abspalten. Schulische Integration bedingt auf institutioneller Ebene sicher zu stellen, dass die an einer Schule vorhandenen professionellen Ressourcen zum einen möglichst umfassend eingebracht werden können und dass dies zum andern in einer sich gegenseitig unterstützenden Weise geschehen kann. Damit dies gelingt, muss das Wirken aller *eine Richtung* finden (vgl. Buber, 1952, S. 20; 1984, S. 261).

Nicht selten ist das Wissen um die (fach-)spezifischen Kompetenzen von Kolleginnen, Kollegen, Schulischen Heilpädagoginnen und Fachkräften sowie die sich daraus ergebenden Möglichkeiten einer entlastenden Zusammenarbeit im kollektiven Bewusstsein einer Schule kaum verankert. An zum Teil verzweifelten Versuchen, die eigenen Kompetenzen ins Spiel zu bringen, mangelt es nicht. Alleine die Gespräche in dieser einen Praxisgruppe legen oft lebhaftes Zeugnis davon ab.

So erzählt Maribel bei einem früheren Treffen, wie sie dem Kollegium einen differenzierten Angebotskatalog unterbreitete. Darin zeigt sie als Anregung detaillierte Möglichkeiten unterrichtsbezogener Kooperation auf. Dazu gehören verschiedene Teamteaching-Formen, die sich im Sinne einer klassenspezifischen Unterstützung auf die Einführung oder Vertiefung eines Unterrichtsthemas beziehen, auf die Durchführung einzelner Unterrichtssequenzen, auf die gemeinsame Lernprozess-Begleitung im Rahmen der Planarbeit usw. Weiter werden von ihr Angebote zur förderdiagnostischen Erfassung, zum Erstellen von Förderplanungen und zur Durchführung von (klassenübergreifenden) Fördergruppen beschrieben. Auch bei der individuellen Lernunterstützung sowie bei der gemeinsamen Auswahl oder Entwicklung von Materialien für die vorbereitete Umgebung bietet sie ihre Kooperation an. Die Mitarbeit in zyklusbezogenen oder zyklusübergreifenden Teams, um dort ihr heilpädagogisches Fachwissen einzubringen, zählt sie ebenfalls zu ihren Wirkungsmöglichkeiten. Zusätzlich gibt sie einen detaillierten Einblick in ihre Angebote zur Unterstützung und Beratung von Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie zur Mediation und Beratung in Konfliktsituationen. Ebenso kann sie bei Gesprächen mit Eltern oder weiteren Fachpersonen beigezogen werden.

Um zu verhindern, dass ein solcher Angebotskatalog zur willkürlichen Überforderung gereicht, bedarf es einer schulisch-konzeptionellen Einbettung dieses Potentials. Eine ausschliessliche Reduktion dieses Ressourcenpools auf die Förderung einzelner Kinder widerspricht nicht nur dem dialogisch-integrativen «Denken in Situationen»¹⁸, sondern ignoriert zusätzlich die möglichen Zusammenhänge zwischen Unterrichtsgestaltung und Lernbehinderung. Wie Maribel erzählt, wird ihr Angebot aktuell ausschliesslich von einigen wenigen Kolleginnen genutzt. Das ist ihr ernüchternder Befund. Gleichzeitig beginnen die dadurch entstehenden und gelebten integrativen

¹⁸ vgl. dazu auch Brief 4: Paulo

Realitäten – wie bspw. die Kooperation mit Gabriela – im Kollegium Interesse zu wecken. Dies ist der hoffnungsvolle Aspekt.

Damit sich solches ereignen kann, sind auf Inklusion ausgerichtete Schulstrukturen unumgänglich. Ihre erste Anstellung als Schulische Heilpädagogin mit IF-Auftrag umfasste für Maribel 24 Lektionen. Zuständig war sie damals für 26 Klassen in vier Schulhäusern. Ähnliches wusste Thomas zu berichten, dessen Pensum zu Beginn zusätzlich über alle Stufen streute, von der Unterstufe bis zur 9. Klasse. Aus Sicht des Reallehrers ergänzt Ralf, dass in solchen Situationen die ungenügende fachdidaktische Vorbereitung und die Durchdringung des Themas durch die IF-Lehrperson auch für ihn in einzelnen Fällen spürbar wurden.

Solche strukturelle Bedingungen kommen einer vorsätzlichen Verhinderung verantwortungsvoller Absprachen und Planungsüberlegungen gleich. Sie kreieren einen Auftrag, der jede Lehrkraft krass überfordert, der die Mitarbeit in Zyklusteams verunmöglicht und unter dem Etikett der Integration nicht nur Kinder, sondern zusätzlich auch Lehrerinnen und Lehrer desintegriert. Sie führen zur «Erfahrung des Exils». Der schulische Kontext beginnt auf diese Weise eine entfremdende, manchmal zersetzende Wirkung zu entfalten. «Manche fühlen sich derart uneins mit ihrer Umgebung, dass sie sich sogar sich selbst gegenüber fremd fühlen» (Tabucchi, 2011, S. 23). Sie beginnen sich zu ent-äussern und zu ver-äussern. Solche Stellenbeschreibungen sind institutioneller Irrsinn – und hoffentlich Vergangenheit.

Didaktisch-unterrichtsbezogene Aspekte

Wenden wir uns, liebe Ines, an dieser Stelle dem zweiten Gesprächsausschnitt zu. Die Gruppe bleibt vorerst der Frage treu, wie der Einbezug professioneller Ressourcen möglichst umfassend gelingen kann. Doch die Thematik verlagert sich. Nun kommt zusehends die didaktisch-unterrichtsbezogene Ebene in den Blick.

Zuerst nimmt Meret die Aussage von Thomas auf: «Du hast darauf hingewiesen, dass vorhandene Ressourcen und Kompetenzen oft noch zu wenig in die Schulentwicklung einfließen können. Auch ich bin überzeugt: Als Kollegium verfügen wir über viele Kompetenzen! Dass diese zum Tragen kommen, ist sicher eine institutionelle Frage. Es hat zweifellos mit der Art und Weise zu tun, wie eine Schule geleitet wird. Aber nicht nur.

Wenn ich Maribel zuhöre, denke ich, dass hier vor allem auch didaktische Fragen angesprochen sind. Gabriela und Ella arbeiten an der gleichen Schule innerhalb der gleichen institutionellen Strukturen, mit der gleichen Schulleitung und unter den Rahmenbedingungen der gleichen Bildungspolitik. Das pädagogische Rollenverständnis interpretieren sie jedoch diametral anders. Ihre Lehr-Lern-Umgebungen unterscheiden sich grundlegend.

Ich möchte mir nicht anmassen, den Unterricht von Gabriela und Ella zu beurteilen. Da schliesse ich mich Thomas an. Beide sind offenbar engagiert tätig. Aber ich stelle einfach mal fest: Die Lehr-Lern-Umgebung von Gabriela ermöglicht, dass die Ressourcen von Maribel ins Spiel kommen. Die Lehr-Lern-Umgebung von Ella verunmöglicht es. In der von Gabriela gestalteten Lehr-Lern-Umgebung stellt sich der Unterricht in den Dienst der Kinder und ihrer individuellen Lernprozesse. In der Lehr-Lern-Umgebung von Ella wird die Vielfalt des Lernens zu einem permanenten Ärgernis.»



Daran anschliessend meint Ralf: «Was du sagst, Meret, zeigt auch, dass wir nicht unabhängig von didaktischen Fragen über Formen der Zusammenarbeit sprechen können. Verschiedene Kooperationsformen sind nur möglich, wenn die Lehr-Lern-Umgebung dies zulässt. Die Durchführung von Parallelunterricht, die Unterstützung von Kleingruppen, die individuelle Lernbegleitung durch zwei Lehrpersonen, ein «One teach one drift Modell» oder sogar der gemeinsam durchgeführte Unterricht – all dies bedingt eine didaktische Methodenvielfalt, die Flexibilität und Offenheit bezüglich der Arbeitsformen zulässt.

Dass die Unterrichtsorganisation von Ella die Kinder zwingt, aufeinander zu warten, ist für mich persönlich ein eindrückliches Beispiel, wie Lernschwierigkeiten und soziale Probleme in einer Klasse didaktisch provoziert werden können. Ich behaupte mal: Das kann weder für Ella noch für die Kinder gut gehen. Da entsteht viel Druck – ein Dampfkochtopf.

Wenn ich mir meine 8. Realklasse vor Augen halte, muss ich sagen: Ohne individuelle Lernwege geht das nicht. Die Entwicklungsniveaus, die Lernvoraussetzungen, die familiären Konstellationen und die Bezugspersonen,

all das ist derart unterschiedlich, dass ich das Lernen nicht im Gleichschritt abhandeln kann. Was es braucht sind verbindliche, klare Unterrichtsstrukturen. Darauf lege ich grossen Wert. Das ist aber etwas ganz anderes als ein Unterricht, der wie bei Ella permanent über die Lehrerin läuft. Eine transparente, klare Strukturierung bietet mir im Gegenteil die verlässliche Grundlage für eine adaptive Individualisierung und eine weitgehende Öffnung des Unterrichts.»

Britta fügt an: «Im Kindergarten messen wir dem Freispiel grosse Bedeutung bei. Das hat seinen entwicklungspsychologischen Grund¹⁹. Dabei sehen wir täglich, wie die Kinder alles daran setzen, in der vorbereiteten Umgebung des Kindergartens ihren Entwicklungsbedürfnissen «zu gehorchen». Sie wollen das tun, was sie tun. Gleichzeitig bietet uns das Freispiel Beobachtungsmöglichkeiten. Wir erkennen Kinder, die in bestimmten Situationen gehemmt, scheu, aggressiv oder getrieben sind – und wir sehen Momente, in denen dies nicht zutrifft. In einem offenen didaktischen Setting geben sich solche Verhaltensweisen – wie auch all die sozialen Prozesse und individuellen Befindlichkeiten – relativ klar zu erkennen. Vieles kommt in einem offenen Rahmen an die Oberfläche, das sonst eher verborgen bleibt und in der Gruppe dadurch eine diffuse Wirkung entfaltet.

Natürlich fordern uns dann solche Prozesse heraus. Gleichzeitig aber wird das Zusammenleben und -lernen authentischer, lebendiger. Im *Freispiel* entwickeln die Kinder soziale und methodische Kompetenzen, die beim Schulübertritt nahtlos mit der *Frei-Arbeit* aufgegriffen und weiterentwickelt werden könnten. Ich frage mich manchmal, was mit diesen Kompetenzen nach dem Übertritt in die Schule geschieht. Ich habe erlebt, dass Kinder, die im Freispiel des Kindergartens durch Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Selbständigkeit auffallen, einige Monate später im schulischen Unterricht als unkonzentrierte Lerner geschildert werden. Was läuft da schief?

Die Situation, der sich Maribel bei Ella gegenüber sieht, löst bei mir in dieser Hinsicht viele Fragen aus. Kann eine direktive Lehr-Lern-Umgebung wie jene von Ella wirklich die im Kindergarten angebahnten Entwicklungen aufgreifen und weiterführen? Ist Ella in der Lage wahrzunehmen, was Kinder alles können? Eine integrative Lehr-Lern-Umgebung muss meines Erachtens das selbständige Lernen der Kinder weiterführen und dem Entwicklungsalter entsprechend unterstützen.»

¹⁹ vgl. dazu auch Brief 5: Petra

Rahel sagt: «Spontan kommt mir bei deinen Ausführungen, Britta, folgendes Begriffspaar in den Sinn: Kontakt oder Kontrolle!? Die Frage ist doch, ob wir eine Lehr-Lern-Umgebung gestalten, die den Kindern eine echte Kontaktnahme mit den Inhalten und den anderen Lernenden ermöglicht. Wenn eine persönliche Begegnung mit den Themen ausbleibt, tritt oft Kontrolle anstelle des Kontaktes. Durch Kontakt baut sich eine ganz andere Form von Disziplin auf als durch Kontrolle. Versteht ihr, was ich meine?»

Wir alle stellen uns hier der Frage: Was macht die von Maribel geschilderte Situation mit mir? Was löst das bei uns aus? Persönlich muss ich sagen, auch wenn ich es zu vermeiden versuche, ich vergleiche dennoch im Hinterkopf die beiden Lehr-Lern-Umgebungen. Ich kann mich dem nicht entziehen. Eigentlich will ich es auch nicht (...) Mich macht das betroffen. Das kontrollierende Verhalten von Ella verunmöglicht meines Erachtens den Kindern den Kontakt – mit ihr, mit andern Kindern, mit den Themen. Natürlich ist sie so permanent überfordert!

Ich weiss: Es geht in dieser Phase unseres Gesprächs noch nicht um die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten. Dennoch verweist das Begriffspaar «Kontakt-Kontrolle» für mich bereits in diese Richtung. Wie gelingt es Maribel, dazu beizutragen, dass Ella über Kontakterlebnisse ihre direktive Kontrolle schrittweise abbauen und durch hilfreiche Strukturen ersetzen kann? In diese Richtung denkt es im Moment in mir...»

Thomas ergänzt: «Das Wort «schrittweise» ist mir wichtig, Rahel. Grundsätzlich muss sicher nochmals geklärt werden, ob bei Ella die Bereitschaft zur Unterrichtsentwicklung besteht oder nicht. Wenn nicht, braucht es auf schul-institutioneller Ebene eine Klärung. Ich habe darauf hingewiesen. Es ist dann meines Erachtens nicht einfach ein persönliches Problem zwischen Maribel und Ella.

Besteht jedoch eine Bereitschaft, stellt sich die Frage nach dem ersten gemeinsamen Schritt. Mir scheint: Maribel möchte über den Unterricht sprechen, Ella über die Defizite der Kinder. Da besteht eine Spannung. Ich frage mich: Wird bei einem allfälligen ersten, gemeinsamen Schritt der von Ella gesetzte didaktische Rahmen zum Thema oder ist er tabu? Hier fällt für mich eine wichtige Entscheidung in der Zusammenarbeit. Gelingt es den beiden – wie wir das hier oft besprochen haben – Situationen zum Thema zu machen, dann stehen sich die Kinder und die didaktischen Fragen nicht mehr unverbunden gegenüber. Die Entwicklung der Kinder steht dann in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Entwicklung der Lehr-Lern-Umgebung.

Signalisiert Ella keine Bereitschaft zu irgendeiner Form der Zusammenarbeit, würde ich persönlich keine Energie in diese Situation investieren. Dazu stehe ich. Die Beziehung lässt sich weiterhin pflegen. Aber ich kann niemanden zur Kooperation zwingen, der das nicht will. Wenn aber eine Bereitschaft im Entstehen ist oder bereits besteht, ist jeweils einzig der nächste zu gehende Schritt wichtig. Die kreative Leistung von Maribel und Ella besteht dann darin, diesen gemeinsam zu bestimmen. In gegebenem Fall scheint mir, wird es didaktisch um eine schrittweise Öffnung des Unterrichts gehen müssen. Auf einem solchen Weg kann viel Energie entstehen, für alle Beteiligten.»

Das integrative Potential offener Unterrichtsformen

Liebe Ines, in diesem zweiten Gesprächsausschnitt wird die Bedeutung offener Unterrichtsformen für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen angesprochen. Wiederum im Wissen, dass dadurch andere Aspekte im Hintergrund bleiben, mache ich dieses Thema zur «Figur». Du selbst hast diesen Weg einer schrittweisen Öffnung des Unterrichts beschritten. Auch in der pädagogischen Literatur stösst dieses Thema auf Resonanz. In seinen historisch einflussreichen Thesen zur Integration behinderter Kinder hält *Muth* (1991, S. 4) fest: «Die allgemeine Schule wird durch Integration auf freiere, offenere Formen des Unterrichts und des Schullebens zugehen müssen.» Mit ihren Hinweisen auf das integrative Potential offener Unterrichtsformen bestätigen die Gruppenteilnehmenden diese didaktische Entwicklungsprognose.

Schauen wir nochmals kurz zurück: Zu Beginn dieser zweiten Sequenz lenkt Meret den Fokus im Sinne *Hoffs* (2003, S. 49) auf «die Bedeutung der didaktischen Dimension» bei der Entwicklung einer inklusiven Schule. Ob ein lern- und entwicklungsförderlicher Umgang mit der Heterogenität des Lernens gelingt, hängt massgeblich mit der realen Gestalt einer Lehr-Lern-Umgebung zusammen. Auch für *Feuser* (2005, S. 82f.) gibt es «keinen bedeutenderen erkenntnistheoretischen Prozess für die Weiterentwicklung bzw. das mögliche Scheitern der Integration als die Problematik der Entwicklung und Realisierung einer entsprechenden Didaktik». ²⁰ Verschiedene Lehr-Lern-Umgebungen entwickeln unter den gleichen institutionellen Bedingungen

²⁰ vgl. dazu Brief 14: MiLU – ein didaktisches Modell

unterschiedliches integratives Potential. Zu fragen ist daher: Wie werden die von *Freire* (1981) angesprochenen Freiräume jeweils didaktisch konstruktiv genutzt? Da gibt es durchaus Gestaltungsspielräume.

Ralf verweist auf die gegenseitige Abhängigkeit von Didaktik und unterrichtsbezogener Zusammenarbeit (z. B. Teamteachingformen). Aufgrund seiner Erfahrungen erweitern offene Unterrichtsformen den gemeinsamen Handlungsspielraum grundlegend. Sie erlauben eine hohe Kooperations-Flexibilität. Dadurch können bei der Lernprozessbegleitung die Kompetenzen verschiedener Lehrpersonen variantenreich zum Tragen kommen. Diesen Umstand erlebt Maribel in der Zusammenarbeit mit Gabriela.

Weiter bringt Ralf mögliche Zusammenhänge zwischen Unterrichtsformen und Schulschwierigkeiten zur Sprache. Soziale Spannungen und Lernstörungen können didaktisch verursacht sein. Wie *Reiss et al.* (1994, S. 16) konstatiert er «dass der Begriff »lernschwach« relativ zu sehen ist. Dieser hat vor allem bei einer Konzeption von Unterricht Gültigkeit, die für alle Schüler die gleichen Lerninhalte zur gleichen Zeit und auf gleichem Niveau vermitteln will, damit gleiche Anforderungen für alle stellt und im Vergleich des jeweiligen Leistungsstandes dann auch entsprechende Leistungsrückstände diagnostiziert». Offene Unterrichtsformen bieten Ralf offenbar einen gangbaren Weg aus solchem Normierungsdenken hin zur Begleitung lernzieldifferenzierter Lernprozesse.



Den Aussagen von Britta, Rahel und Thomas gemeinsam sind explizite oder implizite Hinweise darauf, dass offene Unterrichtsformen integratives Potential entfalten. Sie ermöglichen es ihnen, die entwicklungspsychologischen Lernmotive und -bedürfnisse der Kinder zu den lehrplanbezogenen Vorgaben in eine individualisierte Beziehung zu setzen. Wie du, liebe Ines, versuchen sie sich dem integrativen Anliegen, «dass jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten und Möglichkeiten aufbauend auf seinen subjektiven Vorerfahrungen für sich bedeutsam lernen kann» (*Weigl*, 2009, S. 195), über offene Unterrichtsformen anzunähern.

Mit diesen didaktischen Reflexionen werden wir, liebe Ines, nochmals daran erinnert, dass eine integrative Pädagogik nichts anderes ist als eine «Allgemeine Pädagogik für alle»²¹. Es handelt sich um keine weitere Zusatz- oder Spezialpädagogik. Es geht um die Frage, wie unterschiedliches Fach- und Weltwissen – sei dies aus dem schulisch-heilpädagogischen Bereich, der Psychomotorik, der Logopädie, der Fachdidaktik usw. – in eine allgemeine Pädagogik einfließen kann. Gelingt es den am Bildungsprozess Beteiligten zu einer Arbeitsgemeinschaft im Dienste menschlicher Lern- und Entwicklungsprozesse zusammen zu finden? Gelingt es, das umfassende Wissen einer Schulgemeinschaft für die Unterstützung der Lernprozesse aller fruchtbar zu machen?

Der Begriff «Spezial-Lehrkraft» birgt vor diesem Hintergrund Gefahren. Er steht in der Tradition der Sonder-Schule. Er kann bei einem verzerrten Integrationsverständnis dazu verleiten, korrekturbedürftige Spezial-Menschen zu definieren, um sie einem Unterricht anzupassen, der unangetastet bleibt. Ein solches, manchmal unausgesprochenes Förder-Anliegen «zerreißt» innerlich jene Lehrerinnen und Lehrer, die engagiert in Richtung einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung arbeiten möchten.

Machen wir uns zusammenfassend bewusst: «Angesichts der empirischen Befundlage ist zu sagen: Um Integration zu realisieren, reicht es ganz und gar nicht aus, die eine oder andere pädagogische Massnahme zur besonderen Förderung innerhalb oder ausserhalb der Regelklasse zu treffen; noch problematischer ist es, Kinder einfach in eine Klasse ohne besondere Unterstützung und Hilfe zu geben. Daher muss der bisherige Unterricht in der allgemein-bildenden Schule geändert werden, wenn lern- und entwicklungsfördernde Interaktion in der integrativen Regelschule stattfinden soll» (*Benkmann, 1998, S. 141f.*). Eine mögliche Richtung dieser «Änderung» wird mit dem Hinweis auf offene Unterrichtsformen sowohl in der hier anwesenden Gesprächsgruppe als auch in der integrativen Debatte unübersehbar angedeutet (vgl. *Muth, 1991; Prengel, 1999, S. 100ff.; Scherer, 2009, S. 90; Fürstenau, 2009, S. 74; Weigl, 2009, S. 196f.*). In Bezug auf offene Unterrichtsformen, liebe Ines, besteht eine Brücke zwischen Schulischer Heilpädagogik und Allgemeiner Pädagogik, die zum regen, integrativ-pädagogischen Austausch einlädt. Noch viel zu selten wird diese Brücke ernsthaft betreten.

²¹ vgl. dazu auch Brief 3: Sybille

Gleichzeitig ergeben sich mit dem Hinweis auf offene Unterrichtsformen auch offene Fragen. Die Aussagen von Maribel, Meret, Ralf, Britta, Rahel und Thomas stossen gleich mehrere Türen zu den thematischen Räumen der Offenheits-Debatte auf. Du hast mir von deiner Hoffnung geschrieben, Partnerinnen und Partner für den Austausch zu dem von dir beschrittenen Weg zu finden. In dieser Rolle verweise ich dich exemplarisch auf vier solche Frage-räume.

Offenheits-Verständnis

Ein *erster* grundlegender Fragekomplex bezieht sich auf den Begriff «offener Unterricht» selbst. Was ist damit gemeint? Bezieht er sich auf eine statische oder auf eine prozesshaft-dynamische und situativ-wandelbare Realität? (Freire, 1987, S. 84; 2008, S. 71) Aus dialogischer Perspektive bietet sich zur Klärung dieses Begriffs der Bezug zu Peschel (2010a, S. 54) an:

«Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform, Wissen und Können innerhalb eines «offenen Lehrplanes» an selbst gewählten Inhalten und auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.»

Mit diesem Grundverständnis offenen Unterrichts lässt sich der Grad der Öffnung des Unterrichts nach Peschel in fünf Dimensionen untersuchen: Die real existierende Offenheit einer Lehr-Lern-Umgebung gibt sich in der organisatorischen, methodischen, inhaltlichen, sozialen und persönlichen Dimension zu erkennen (vgl. Peschel, 2010a, S. 54ff.; Winter, 2011, S. 478). In jeder Dimension lassen sich die Kriterien zur Überprüfung der Offenheit mit didaktischen Entwicklungsschritten verknüpfen.

Der Begriff «offener Unterricht» wird dadurch nicht mehr – wie in der pädagogischen Literatur vorherrschend – über eine bestimmte Unterrichtsform definiert. Zwar bieten die Freiarbeit, der Projekt- oder der (Wochen-) Planunterricht vielfältige, praxiserprobte Möglichkeiten zur Gestaltung offenen Unterrichts. Dennoch kann sich in der Praxis auch bei diesen Formen – etwa bedingt durch die angebotenen Aufträge, Aufgabestellungen und Arbeitsblätter – die Offenheit in verschiedenen Dimensionen als trügerisch er-

weisen. Diese Unterrichtsformen können daher nicht gleichsam per Definition als «offen» gelten.

Demgegenüber kann ein im Klassenverband frontal eingeführter Auftrag durchaus offene Denkprozesse auslösen und zu Entdeckungs- und Experimentierphasen auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus einladen. Mit der Bestimmung von Dimensionen der Offenheit und der von Peschel innerhalb dieser Dimensionen vorgenommenen Stufung kann jede Lehr-Lern-Umgebung unabhängig von ihrem methodischen Etikett untersucht werden. Eine Lehr-Lern-Umgebung ist demnach nicht einfach «offen» oder «geschlossen». Sie charakterisiert sich durch verschiedene Grade der Offenheit in jeder der obgenannten Dimensionen. Diese Mehrdimensionalität eröffnet im Sinne *Freires* (1987, S. 87) die Möglichkeit einer kritischen Analyse bestehender Praxis – und dadurch ihre Veränderung.

Didaktische Entwicklungsorientierung

Gleichzeitig wird mit einem solchen dynamischen Verständnis von Offenheit der dialogischen Situations- und Entwicklungsorientierung Rechnung getragen. Es gibt keine «fertigen» Lehr-Lern-Umgebungen. Die Frage nach der «Zone der nächsten Entwicklung» stellt sich im Rahmen der schulischen Integration nicht nur bei den Kindern, sondern aufgrund des permanenten Versuchs, eine didaktische Antwort auf die Vielfalt des Lernens zu geben, auch in Bezug auf die Ausgestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen. Auch die Entwicklung offener Unterrichtsformen basiert auf sozialen Prozessen. Welches ist hier der nächste Entwicklungsschritt? Offenheit muss aufgebaut werden. Am besten geschieht dies – worauf Britta hinweist – indem sie an einer Schule von Anfang an aus dem Freispiel des Kindergartens entwicklungslogisch weitergeführt wird. Die möglichen Grade der Offenheit, insbesondere in der sozialen Dimension, lassen sich nicht *für* die Kinder, sondern nur *mit* ihnen zusammen gestalten.

Hier öffnet sich ein *zweiter* Fragekomplex. Wie könnten bspw. in der Zusammenarbeit mit Ella erste Schritte in Richtung Offenheit aussehen – falls sie dazu bereit ist? Da besteht pädagogisch-gestaltender Spiel-Raum, denn «der Weg zur Freiarbeit vollzieht sich je nach Klasse, Lehrkraft und organisatorischen Voraussetzungen sehr unterschiedlich» (*Traub*, 2000, S. 91). Gleichzeitig ergeben sich aus vorliegenden reformpädagogischen Konzepten, Praxisberichten und der aktuellen Forschungslage (vgl. *Eckhart*, 2008; *Joller*, 2008;

Lähnemann, 2009; Peschel, 2010b) vielfältige Hinweise auf Gelingensbedingungen offenen Unterrichts.

Grundsätzlich empfiehlt sich auf dem Weg zu offenen Lehr-Lern-Umgebungen eine didaktische Entwicklungsorientierung im Sinne *Klafkis* (2007, S. 185), der dazu rät, «den Aufbau eines binnendifferenzierten Unterrichts behutsam vorzunehmen. Es gibt etliche Fälle, in denen entsprechende Versuche deswegen gescheitert sind, weil sich Lehrerinnen und Lehrer – von der Zielsetzung Innerer Differenzierung überzeugt – sofort anspruchsvolle Formen solchen Unterrichts vorgenommen haben, ohne dafür zu sorgen, dass die Schüler die notwendigen methodischen Voraussetzungen besaßen oder dass sie sich diese Voraussetzungen im binnendifferenzierten Unterricht schrittweise hätten aneignen können, also Arbeitsformen und Arbeitstechniken. Der Umschlag in das negative Urteil: «Meine Schüler sind noch nicht zum Lernen in Form Innerer Differenzierung in der Lage», ist in solchen Fällen ungerechtfertigt». Wie Maribel erzählt, hat Gabriela die vorbereitete Umgebung «über Jahre» aufgebaut – und sorgfältig eingeführt.



Individuelle Lernwege eröffnende Unterrichtsformen sind daher nicht als kurzfristig-auflockernde Methoden zu verstehen, sondern als Ausdruck einer mehrdimensionalen Unterrichtsentwicklung. In der Zusammenarbeit mit Gabriela erlebt Maribel, wie sich der Teamarbeit in einem solchen Prozess ein weites Arbeitsfeld öffnet. Dabei können sie sich an praxiserprobten Vorgehensweisen auf dem Weg zu offenen Unterrichtsformen orientieren (vgl. *Reiss, Böhm & Eberle, 1994; Traub, 2000; Joller, 2008; Peschel, 2010a; Winter, 2011; Bühler-García, 2012*). Aktuell widmen sich die beiden der Frage, wie die vorbereitete Lehr-Lern-Umgebung in eine Richtung weiterentwickelt werden kann, die den Lernbedürfnissen lernschwacher und besonders begabter Kinder – insbesondere im sprachlichen Bereich – noch besser entsprechen kann. Aus integrativer Perspektive ist dies von grossem Interesse. Diese Thematik führt uns zum *dritten* Fragekomplex.

Lernschwache Kinder

Oft geäußerte Bedenken bezüglich des offenen Unterrichts beziehen sich auf lernschwache oder unkonzentrierte Kinder (vgl. *Reiss, Eberle & Böhm*, 1997; *Eckhart*, 2008, S. 92f.). Eine integrative Lehr-Lern-Umgebung sollte ja gerade diesen Kindern günstige Lernbedingungen bieten. Dass sich die empirischen Forschungsergebnisse in diesem Bereich zum Teil diametral gegenüber stehen, hat möglicherweise viel mit der ungenügenden Definition dessen zu tun, was unter offenem Unterricht zu verstehen ist (vgl. Fragekomplex 1). «Betrachtet man bestehende Untersuchungen genauer, lassen sich viele Stichproben im Nachhinein gar nicht mehr als Gruppen klassifizieren, in denen wirklich ein offener Unterricht praktiziert wurde» (*Peschel*, 2010b, S. 866). Der Verdacht drängt sich auf, dass unter dem Etikett «offener Unterricht» nicht selten eine abweichende oder defizitäre Praxis untersucht wurde, was aufgrund aktueller, mehrdimensionaler Kriterien als «Offenheit» bezeichnet werden kann.

Dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn wir uns klar machen, dass in der real gelebten Praxis kaum eine ausreichende Anzahl Schulklassen auffindbar ist, die einen konzeptionell durchdachten, offenen Unterricht praktiziert. Es entsteht sogar der Eindruck, «dass in vielen Untersuchungen ein Unterricht umso eher als <offen> bezeichnet wurde, je unstrukturierter bzw. chaotischer er sich darstellte» (ebd., S. 300). Dass offener Unterricht im Forschungsbereich zum Teil mit «unstrukturiertem Unterricht» gleichgesetzt wird (vgl. *Schründer-Lenzen*, 2008, S. 111), lässt aufhorchen.

Ein solches Verständnis von «offenem Unterricht» steht in krassem Gegensatz zu jenen Konzepten, die das entwicklungslogisch durchdachte Verhältnis von Struktur und Offenheit ausdrücklich als Gelingensbedingung offenen Unterrichts definieren. Diese Denk-Tradition findet bei *Piaget* (1974; 2000) und *Montessori* (1989; 1996) einen fundierten Ausgangspunkt. «Gelingende Offenheit hat Struktur» (*Prengel*, 1999, S. 14), sogar dann, wenn sich diese Struktur wie bei der «Didaktik des weissen Blattes» (*Peschel*, 2010a, S. 77) auf «eine eigene Struktur» (ebd., S. 83) des Kindes bezieht. Das Zusammenspiel von Struktur und Offenheit ist stets in allen Dimensionen offenen Unterrichts ein zentraler Bezugspunkt. Es reicht von zeitlich-räumlichen oder organisatorischen Strukturelementen bis hin zu sprachlichen Strukturierungen im Lerndialog mit einzelnen Kindern oder ganzen Gruppen. Struktur und Offenheit bilden eine untrennbare Beziehungseinheit. Im gelingenden offenen Unterricht werden die Strukturelemente auf den ersten

Blick gerade deswegen kaum wahrgenommen, weil sie alles durchdringen. Sie stehen dem Lernen nicht entgegen, sondern liegen ihm eingewoben und integriert zu Grunde.

Im Weiteren unterliegt die Interpretation von Schülerverhalten auch im offenen Unterricht in hohem Mass dem gewählten theoretischen Standpunkt. Während in einigen Studien bspw. «Anderen zuschauen» oder «Sich unterhalten» – in einem dialogischen Sinn – als Lernaktivitäten gewertet werden, deuten andere Autoren die gleichen Aktivitäten als unproduktiven Zeitverlust, als «Plaudern» und «Herumschauen» (vgl. dazu *Lähnemann*, 2009, S. 50f.; *Eckhart*, 2008, S. 92). Unabhängig dieser Schwierigkeiten bleibt jedoch die Frage zentral, in wieweit *alle* Kinder von offenen Unterrichtsformen profitieren können. Aus dialogischer Perspektive lässt sich diese Frage nicht ausschliesslich an der *Schulleistung* festmachen. Unbestritten – der *Schulleistung* kommt insbesondere in Bezug auf die Schulkarriere, auf soziale Partizipationschancen und der damit verbundenen gesellschaftlichen Integration nachweisbare Bedeutung zu. Wie aber ist es mit der *Lern-* und *Bildungsleistung*? *Schulleistung*, *Lernleistung* und *Bildungsleistung* sind nicht zwingend identisch.

Wie viele kontaktgesättigte Bildungserlebnisse hast du erlebt, liebe Ines, die sich nicht in besseren Noten niederschlugen, dich aber noch nach Jahren begleiteten? Wie viele *Lernleistungen*, durch den Bewusstseinsradius der Schule nie erfasst, wurden dadurch in Gang gesetzt?

Für mich gehörte die Durchführung physikalischer Experimente im Schulhof ebenso dazu wie die Begegnung mit packenden Texten, berührende Filmvorführungen eines Afrikaforschers, gemeinsames Theaterspiel, der Besuch beim Dorfbäcker, der staunende Einblick, wie sich mit einem Briefcouvert ein Mosaik nach M. C. Escher konstruieren liess oder die verzeihende Hand des Lehrers auf meiner Schulter nach einer Tinten-Missetat.

Solche Bildungserlebnisse waren für mich Teil einer Lehr-Lern-Umgebung, die mir Wesentliches mitgab, ohne dass sich diese Art der Unterrichtsqualität in meiner *Schulleistung* manifestierte – im Gegenteil, sie relativierte unerfreuliche, disqualifizierende Zuschreibungen und etwelche schlaflose Nächte. Das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern *Schulerfolg* zu ermöglichen, darf nicht aus dem Blick geraten. Solche Erfolgserlebnisse können sich jedoch in unterschiedlicher Gestalt manifestieren, insbesondere auch als *Lernleistung*.

Kleiner Exkurs zu Autonomie und Abhängigkeit

Bleiben wir, liebe Ines, diesem dritten Fragekomplex noch einen kurzen Moment treu. Die Frage nach der Situation lernschwacher Kinder im offenen Unterricht lässt sich insbesondere am Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit bearbeiten. *Fürstenau* (2009, S. 67) formuliert es so: «Eine weitere Herausforderung eines geöffneten, differenzierenden Unterrichts besteht in dem Verhältnis von Anleitung und Eigenaktivität. In einem Unterricht, der auf das «eigenverantwortliche Lernen» der Schülerinnen und Schüler abzielt, wird die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft häufig darin gesehen, die Lernumgebung zu gestalten. Diese Sichtweise steht jedoch im Widerspruch zu der empirischen Erkenntnis, dass eine aktive Unterstützung und Strukturierung der Lernprozesse durch die Lehrkraft gerade für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler wichtig ist.»

Diese Aussage provoziert zu kritischem Nachfragen: Werden hier die Gestaltung von Lernumgebungen und die Lernprozess-Begleitung als Widerspruch gesehen? Werden Struktur und Offenheit im unversöhnlichen Widerstreit gedacht? Da die *subjektiv erlebten* Widersprüche nach *Freire* (1987) stets auf Themen und Aufgaben hinweisen, muss auf die oben benannte Herausforderung – nämlich das Verhältnis von Eigenaktivität und Anleitung in eine fruchtbare Beziehung zu setzen – beim Aufbau einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung eine Antwort gegeben werden. Was bedeutet dies für einen offenen Unterricht?

Aus dialogischer Perspektive lässt sich hier nochmals das Votum von Rahel aufgreifen. Für sie ist von Bedeutung, ob und in welcher Weise eine Lehr-Lern-Umgebung den Kindern eine echte, persönliche Kontaktnahme mit den Inhalten, den andern Kindern und den Lehrpersonen ermöglicht. *Buber* (1993, S. 85) bestätigt diese Denkrichtung: «Kontakt ist das Grundwort der Erziehung.» Er bezieht sich mit dieser Aussage insbesondere auf den zwischen-menschlichen Bereich – aber nicht nur! Im Kontakt, in der echten Begegnung wandelt sich die Es-Welt der Dinge zur Du-Welt der Beziehungen (vgl. *Buber*, 1983, S. 12; 1984, S. 153). Aus der Beziehung entspringen Bedeutung und Sinnhaftigkeit²².

²² vgl. dazu auch Brief 13: Mirjam

Im Zentrum der pädagogischen Reflexion steht der kontaktgesättigte Dialog Kind-Welt, in seinem Zusammenspiel von Innen- und Aussenwelt. Die Entwicklung offener Unterrichtsformen ist aus dialogischer Perspektive in *diesem* Gesamtzusammenhang zu sehen. Sie verfolgt keinen Selbstzweck. Es geht nicht darum, eine neue oder andere Methodik zu applizieren. Wie jede andere Unterrichtsform sind auch offene Unterrichtsformen daraufhin zu befragen, ob und wie es ihnen gelingt, den Lern-Dialog zwischen Kind und Welt mit seinen dem Entwicklungsalter entsprechenden Distanzierungs- und Beziehungsprozessen zu ermöglichen, herauszufordern und in Gang zu halten. Das ist das Qualitätskriterium.



Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage des Verhältnisses zwischen Anleitung und Aktivität anders. Entscheidend ist: Unterstützen die in einer bestimmten Situation beobachtbare Eigenaktivität oder Anleitung sowie deren Zusammenspiel den kontaktgesättigten Dialog Kind-Welt? Das gilt es zu beobachten. Eigentätigkeit und Anleitung haben an sich weder positiven noch negativen Wert. Beides sind Formen, die das Lernen unterstützen können. Ein gehetztes Kind, das sich für keine Arbeit entscheiden kann, wird durch Anleitung nicht aus einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand aufgeschreckt. Sie kann wohltuend sein. Ganz anders ein Kind, das sich konzentriert seiner Arbeit widmet. Hier ist Zurückhaltung gefragt. Durch Einmischung wird es gestört, in seiner Arbeit unterbrochen. In diesem Moment braucht es keine Anleitung.

Nochmals: Es gilt, sich der Situation zuzuwenden, intuitiv und theoriebezogen zugleich. *Buber* (1984, S. 150) unterscheidet drei Formen der Wahrnehmung: das Beobachten, das Betrachten und das Innwerden. Die Durchführung offener Unterrichtsformen bedingt aus dialogischer Perspektive eine all diese Formen umfassende Wahrnehmungskompetenz.

Die von den Gruppenteilnehmenden angesprochenen Stärken offener Unterrichtsformen liegen unter anderem gerade darin, dass sie günstige Rahmenbedingungen abstecken, um das «Verhältnis von Anleitung und Eigenakti-

vität» situationsflexibel und individuell zu gestalten. Die Freiarbeit in der vorbereiteten Lehr-Lern-Umgebung eröffnet Gabriela, Maribel und den Kindern einen flexiblen Begleit- und Unterstützungsspielraum. Die einzelnen Kinder können während ihrer Arbeitsphase beobachtet und bei Bedarf individuell oder in Gruppen begleitet und angeleitet werden. Jederzeit ist auf der Grundlage achtsamer Beobachtung die Darbietung eines Materials, eine gezielte Einführung in ein Thema, eine Erklärung oder ein Lerndialog möglich. Dadurch, dass im offenen Lern-Raum kein Kind auf ein anderes warten muss, können die Lernbegleitung, die Anleitung und die Darbietung ohne Zeitdruck erfolgen – sorgfältig. Sorgfalt fasziniert. Sorgfalt ist ansteckend. Sie wirkt sich auf das Lernen der Kinder aus.

Bei genauerer Betrachtung stehen daher kompetent durchgeführte offene Unterrichtsformen nicht im Gegensatz zur Anleitung. Im Gegenteil – sie ermöglichen sie auf eine sehr effektive, situative und auf den Lernprozess einzelner Kinder abgestimmte Art und Weise. Durch die Lernprozess-Begleitung in offenen Phasen kann die Lehrperson – gerade bei Kindern mit Lernschwierigkeiten – ein reichhaltiges Instrumentarium der Unterstützung und Anleitung ins Spiel bringen: Elemente der «kognitiven (Meister-)Lehre» (vgl. *Reusser, 1995, S. 175ff.*) können ebenso dazu gehören wie eine Drei-Stufen-Lektion nach Montessori oder der bewusste, strukturierende Umgang mit lautem Sprechen und Denken. Wie könnte im kleinschrittigen Unterricht mit dem ganzen Klassenverband je eine solche Unterstützungsdichte und -sensibilität erreicht werden? Können nicht gerade lernschwache Kinder in besonderer Weise von solcher Begleitung profitieren?

Wer im offenen Raum eigenständig und konzentriert arbeiten kann – nichts soll ihn hindern. Wer das (noch) nicht kann – nichts spricht dagegen, ihm/ihr eine individuelle Begleitung und Anleitung anzubieten. Das kann auch über Peer-Tutoring und Peer-Collaboration geschehen. Offene Unterrichtsformen bieten in diesem Sinn eine Basis für Methodenvielfalt im Bereich der Kooperations- und Arbeitsformen. Sie laden geradezu zum variantenreichen, spielerischen – auch humorvollen – Umgang mit dem didaktischen Dreieck²³ ein. Der Bezugspunkt pädagogischen Handelns kann aus dialogischer Perspektive nie die Applikation einer bestimmten Methode sein. Dieser Bezugspunkt ist der gelingende Dialog Kind-Welt.

²³ vgl. dazu Brief 6: Armin

Methodenvielfalt

Wenden wir uns daher, liebe Ines, noch einem *vierten* Fragekomplex offenen Unterrichts zu, der Methodenvielfalt. Zu Recht gilt diese als wichtiges Prinzip auch einer integrativen Didaktik (vgl. *Fürstenau*, 2009, S. 79). Der Vielfalt der Kinder entsprechen auf Unterrichtsebene vielfältige methodische Zugänge, Aufgabenstellungen, Lernwege und Lernprozesse (vgl. *Weigl*, 2009, S. 195ff.; *Wocken*, 2011, S. 117). Dennoch ist mit Methodenvielfalt alleine wenig gewonnen. Oberflächlich betrieben mag sie dazu beitragen, den Unterhaltungswert eines Schultages zu steigern. Aus dialogischer Sicht ist dies nicht das Entscheidende.

Vielmehr wird auch da alles darauf ankommen «dass der Lehrer durch seine Vermittlung das Kind mit dem Gegenstand ins Gespräch bringt» (*Roth*, 1976, S. 112). Ein «Gespräch mit dem Gegenstand» ist für jedes Kind auf dem ihm entsprechenden Entwicklungsniveau möglich, vom mehrfachbehinderten bis zum hochbegabten. Das für alle gleiche Abarbeiten vordefinierter Lösungswege und Arbeitsblätter ist es nicht. Das schränkt ein und schliesst aus. Auch auf dieser Ebene können ein offener Unterricht sowie jede andere Unterrichtsform korrumpiert sein.

Es gilt aus dialogischer Perspektive ein Paradox. Einerseits: Unterrichtsformen und -methoden sind wichtig, weil sie Erkenntniswege öffnen oder verhindern. Andererseits: Unterrichtsformen und -methoden sind nicht wichtig. Wichtig ist die Begegnung mit dem Du, zwischenmenschlich *und* sachbezogen zugleich, d. h. dialogisch. Aus Begegnung entsteht Beziehung, aus Beziehung entsteht Bedeutung und daraus kann gemeinsam geteilter Sinn erwachsen.

«Ich verfechte keine Methode, ich glaube an Menschen», stellt *Buber* (1985, S. 308) fest und verweist damit paradoxerweise gleichzeitig auf die methodische Verantwortung der Lehrenden. Denn: Jede Methode wird durch einen Menschen auf seine Art und Weise «verkörpert». Dieser Blick Bubers passt nicht zu einem Weltbild, dessen Ideal die Austauschbarkeit der Menschen ist. Es passt zu einer Welt, deren permanentes Werden als Beziehungsphänomen wahrgenommen wird.

Zu fragen ist daher: Trägt die Methodenvielfalt dazu bei, das Lernen *anspruchsvoll* zu gestalten, d. h., werden die Kinder dadurch angesprochen? Ermöglicht der methodische Zugang dem Kind einen persönlichen Lerndialog mit dem Thema? Findet das Kind eine ihm entwicklungslogisch *entsprechende* Lehr-

Lern-Umgebung vor? Wie wird die Auseinander-Setzung fachdidaktisch und methodisch unterstützt – oder gehemmt? Wie manifestiert sich in der Lehr-Lern-Umgebung das Zusammenspiel von Distanz und Beziehung (vgl. *Buber*, 1978, S. 11; 1985, S. 303; *Freire*, 2007a, S. 48; *Manske*, 2008, S. 32, S. 66)?

Diesen Fragen haben sich aus dialogischer Perspektive die offenen Unterrichtformen in gleicher Weise wie jeder andere Unterricht zu stellen. Die Forderung nach Begriffsklärung, Gütekriterien und kompetenter Umsetzung bezieht sich auf jede Unterrichtsform. Mit dieser Position soll auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass in der Praxis deutliche Unterschiede bezüglich der Umsetzung einer Unterrichtsform bestehen. So lässt sich etwa unter dem von *Feuser* (1998; 2005; 2008) im Zusammenhang mit dem «Lernen am Gemeinsamen Gegenstand» favorisierten Begriff «Projektarbeit» Hervorragendes bis Fragwürdiges beobachten... und Ähnliches lässt sich über jede andere Unterrichtsform berichten.

In diesem Zusammenhang nun scheint es mir hilfreich, liebe Ines, dass wir uns den Unterschied einer «Differenzierung von oben» durch die Lehrperson und einer «Differenzierung von unten» (vgl. *Fürstenau*, 2009, S. 74; *Peschel*, 2010a, S. 97) durch die Schüler in Erinnerung rufen. In der Praxis zeigt sich, wie Unterrichtsformen, die nur eine «Differenzierung von oben» erlauben, in heterogenen Gruppen rasch an Grenzen stossen. So kommt es einem uneinlösbaren Anspruch an Lehrerinnen und Lehrer gleich, in einer Klasse mit 25 Kindern über eine «Differenzierung von oben» für jedes Kind ein individuelles, genau auf seine Lernvoraussetzungen abgestimmtes Lernangebot oder -programm zu entwickeln. Wer kann das?

Werden in Bezug auf den integrativen Unterricht solche Forderungen geäußert, negieren diese nicht nur die reale Arbeitssituation einer Lehrperson, sondern *überschätzen* gleichzeitig deren Einblick in die Innenwelt des Kindes. Sie sind aus diagnostischer Perspektive ver-antwortungslos. Vor allem aber *unterschätzen* sie das einer Lerngruppe inhärente Lehr-Potential sowie die Kompetenzen der Kinder(gruppe), ihre Lern- und Entwicklungsaufgaben in einer vorbereiteten Lehr-Lern-Umgebung auch selbst an die Hand zu nehmen. Oft ist es gerade «nicht die akribisch entworfene so genannte «optimale Förderung», die ein Kind zum Fortschritt bewegt. Seine Entwicklung ist immer eingebettet in dialogisches Geschehen» (*Niedermaier*, 2009, S. 57). In ihm findet es seinen Sinn. Aus dem zweifachen Dialog zwischen Kind und Welt²⁴ entstehen Situationen, die das Vertrauen in eige-

²⁴ Zum Begriff «zweifacher Dialog» vgl. Brief 13: Mirjam

ne Fähigkeiten sowie die «epistemologische Neugier» (*Freire, 2008, S. 32*) des Kindes als Triebkraft weiteren Lernens zu stärken vermögen.

Das Dilemma der «Differenzierung von oben» kann sich insbesondere in Wochenplänen niederschlagen, die den Kindern einzig offen lassen, wann die vorgeschriebenen Aufgaben zu bearbeiten sind. Zusätzlich wird manchmal noch zwischen Pflicht- und Wahlstoff unterschieden. Das des-integrierende Abarbeiten und Durchnehmen von «Lernstoff» bleibt auf diese Weise in heimtückischer Variante bestehen: Das Kind befindet sich im curricularen Hamsterrad, während ihm Wahlfreiheit suggeriert wird. Die bei einer solchen «Differenzierung von oben» den Kindern vorgelegten Lernwege erweisen sich bei kritischer, mehrdimensionaler Analyse (vgl. Fragekomplex 1) nur als scheinbare Differenzierungsangebote. Aus dialogischer Perspektive können sie sogar zur Kontaktminderung beitragen (vgl. *Meyer, 1994, S. 120ff.*). Kompetent genutzt aber, kann die (Wochen-)Planarbeit durch den Einbezug der Kinder zu einer Unterrichtsform werden, die Elemente einer «Differenzierung von oben» mit Elementen einer «Differenzierung von unten» kombiniert. Sie lässt sich als Unterrichtsform ausgestalten, die in allen von *Peschel (2010a)* genannten Dimensionen strukturierte Offenheit anbietet. Unterrichtsformen laden ein zu (situativen) Variationsmöglichkeiten. Je nachdem, wie sie realisiert werden, entfalten sie mehr oder weniger integratives Potential.

Rückkehr der exilierten Vielfalt

Liebe Ines, im Zusammenhang mit dem von der Praxisgruppe aufgeworfenen Thema der «offenen Unterrichtsformen» haben wir vier Fragekomplexe angesprochen. In deiner ersten E-Mail an mich hast du weitere ins Spiel gebracht. Auch Maribel hat der Gruppe eine Frage gestellt. Das hat zu intensiven Gesprächsphasen geführt. In meinen Ausführungen habe ich mich von zwei Ausschnitten aus der Phase des Gruppenfeedbacks inspirieren lassen. Noch ist offen, welche Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten Thomas, Britta, Ralf, Rahel und Meret ihrer Kollegin Maribel unterbreiten. Gegen Ende der Kollegialen Praxisberatung wird sie aus dem von der Gruppe zusammengetragenen Ideenfundus eine Auswahl treffen und für sich den nächsten Schritt bestimmen.

Meinerseits bleibe ich dem Vorsatz von Scheherazade treu. Ich hüte mich, den «alten König» – das rigide Schulsystem – mit der Illusion einer fertigen Antwort aus dem Dialog zu entlassen. Die Rückkehr der exilierten Vielfalt erfreut diesen Herrscher nicht. Für ihn war es bisher einfacher. Heilpädagogo-

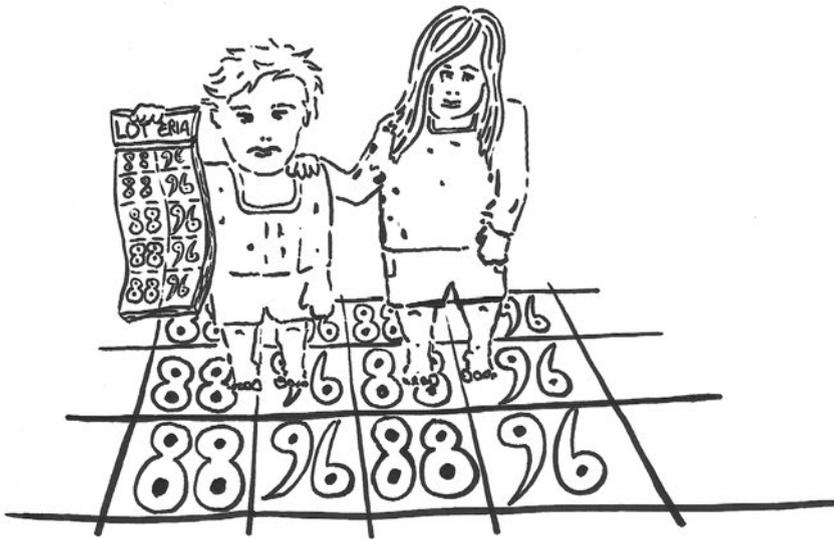
ginnen und -pädagogen haben «auf dem Hintergrund unterschiedlichster Motive Menschen mit Behinderungen gefördert und behandelt, vielleicht sogar <für> sie gelebt, ja möglicherweise sogar <mit ihnen> gelebt: In den ihnen von der Gesellschaft zugewiesenen Orten der Ausgrenzung. Aber: Wir haben sie nicht <mit uns>, nicht <unter uns>, nicht in den Institutionen lernen, arbeiten und wohnen lassen, die wir ganz selbstverständlich für uns in Anspruch nehmen. Das ist der kleine, aber ungeheuer bedeutende Unterschied» (Feuser, 2005, S. 164). Nun, da die vom herrschenden Schulsystem entlassenen Kinder und Jugendlichen in die Regelschulen heimkehren, droht erneute Ausschaffung in Sonderschulen. Ist das der «Königsweg»? Lehrerinnen wie Maribel und du, liebe Ines, stehen vor geschlossenen Türen, wenn Schule und Unterricht den Weg der strukturierten Öffnung nicht beschreiten.

Aber: In gewisser Weise befindet sich der «alte König» selbst im Exil. Gefangen in alten und engen Lern- und Leistungsvorstellungen übersieht er, dass Bildung, Lernen und Leistung stets auch mit ethischen Fragen verbunden sind: Lernen wozu? Leisten wofür? (vgl. Freire, 2007b, S. 103). An welcher Welt gestalten wir mit? Welchen «Königen» dienen wir zu?

Eine trainingshafte Aneignung von Kompetenzen kann zur gesellschaftlichen Reproduktion bestehender Verhältnisse missbraucht werden. Kompetenz ohne Ethik leugnet die schöpferische Kraft des Menschen, denn «es ist nicht möglich, zur Demokratie, zur Freiheit, zu einer Ethik der Verantwortung zu erziehen in der Perspektive eines deterministischen Konzeptes der Geschichte» (Freire, 2007b, S. 107). Es braucht offene Räume, im Unterricht und an der Schule. Räume, die dazu herausfordern zu entscheiden, selbst (ver-)antwortend zu sein, ethisch zu handeln und gemeinsam kritisch nachzudenken.

Exilerfahrungen – sowohl von Freire (Militärdiktatur) wie von Buber (Nationalsozialismus) am eigenen Leib erlitten – schärfen den Blick für die Beziehungen zwischen Zentrum und Peripherie, zwischen Macht und Ohnmacht, zwischen exklusiven und inklusiven Räumen. Mit Freires Stimme des Südens lässt sich fragen: Reformiert sich die aktuelle Bildungslandschaft, um noch effizienter traditionell bleiben zu können, spricht: noch humaner zu domestizieren und noch subtiler auszugrenzen?





10. Brief

Laurin – oder der Losverkauf als Schicksals-Los in der Lebenslotterie

Die Situationen haben ein Wort mitzureden!

Martin Buber

Die Erzählung der zehnten Situation

Entspannt blättere ich in der Tageszeitung. Ich sitze im Restaurant «Jardin de Italia» in der Nähe des Stadtzentrums von Tegucigalpa²⁵. «Gestern wurde der Direktor des Zentralgefängnisses verhaftet», ist da zu lesen, «wegen Korruption.» Ein Bild zeigt den Fehlbaren, wie er von Polizeibeamten an Handschellen durch das Hauptportal des Gefängnisses herausgeführt wird. Er leistet keinen Widerstand. Normalerweise gehen hier jene hinein, die etwas auf dem Kerbholz haben.

Ein grosser, schlaksiger Junge nähert sich meinem Tisch. Er versucht, mir Halstabletten zu verkaufen, Import aus El Salvador. «Wer diese Tabletten kauft», sagt er, «hat nie mehr Halsweh!» Dann spuckt er eine Tablette in seine rechte Hand und hält sie mir herausfordernd vors Gesicht. Da sehe ich sie vor mir, knallrot und gross. Dann steckt er sie wieder in den Mund, wortlos, und mustert mich so, als wäre ihm soeben der Beweis gelungen, dass die Erde keine Scheibe ist. «Diese Tablette», erklärt der Junge nun selbstbewusst, «hilft auch gegen Grippe, Haarausfall und Diarrhö.» Ich gebe mich geschlagen und kaufe ihm einige ab.

Noch während wir uns auf den Preis einigen, steht plötzlich ein kleiner Wicht neben meinem Tisch, sechs Jahre alt vielleicht. Er hält einen Papierbogen mit Losen der Landeslotterie in der Hand. «Kaufst du ein Los?», fragt er.

²⁵ Hauptstadt von Honduras

Ich schiebe den Kaffee zur Seite: «Wie heisst du?»

Er will es nicht sagen.

Nun gesellt sich ein etwas älteres Mädchen zu ihm.

«Ich heisse Meylin», sagt sie. «Ich bin seine Schwester.»

Jetzt sagt auch der kleine Bruder seinen Namen: «Laurin.»

Meylin und Laurin also.

Meylin hat ein aufgewecktes, reifes Gesicht.

«Woher kommst du?», fragt sie.

Ich erzähle von der Schweiz und der Fahrt übers Meer.

Sie lauschen und staunen.

Meylin stellt Fragen. Kaum bin ich fertig mit Erzählen, sagt Laurin:

«Kaufst du jetzt ein Los?»

Ich bin neugierig: «Lose verkaufen ist sicher schwierig.»

«Das ist so», sagt Meylin, «wir bekommen sie von einem Mann. Ein Los kostet dich 35 Centavos. Wenn wir 20 solche ‹bigesimos› verkauft haben, bekommen wir eine Lempira.

Jeden Freitag verkaufen wir hier Lose.»

«Dann verdienst du also etwas dabei», sage ich.

«An einem guten Tag 14 Lempiras», meint Meylin achselzuckend.

«Kaufst du jetzt ein Los?», fragt Laurin.

Ich kaufe. Fünf ‹bigesimos› mit der Nummer 88, fünf mit der Nummer 96.

Laurin hat nur diese beiden Nummern.

«Wie weiss ich, ob ich etwas gewonnen habe?», frage ich.

«Hast du einen Fernseher?»

«Nein.»

«Ein Radio?»

«Nein.»

Meylin überlegt laut: «Immer sonntags sagen sie die Nummer im Fernseher. Sie liegt zwischen 1 und 99. Mit jedem Los kannst du 35 Lempiras gewinnen.»

«Liest du die Zeitung?»

«Ab und zu.»

«Gut!» Meylin atmet auf. «Dort steht's auch drin.»

«Wo kann ich das Geld holen, wenn ich gewinne?», frage ich.

«Hier in Tegucigalpa, im ‹Parque central› – oder auch an anderen Stellen.»

«Ich komme nächste Woche nicht in die Stadt», stelle ich fest, «aber du kannst ja für mich auf die Nummern achten.»

«Wenn du willst, ja!»

Ich gebe ihr meine Lose. «Hüte sie gut, ich komme in zwei Wochen wieder.»

«Hast du schon gegessen?», frage ich sie.

«Nein, wir müssen zuerst arbeiten, bevor wir essen können», sagt Meylin. Sie sagt das ganz selbstverständlich.

«Ich vermute, dass ihr jeweils zusammen im Park esst», sage ich.

«Wir essen stets hier auf der Strasse oder vorn auf dem Platz.»

«Wie viele Geschwister hast du denn?», frage ich Laurin.

«Einundzwanzig», sagt er. «Kaufst du noch mehr Lose?»

«Lüge», empört sich Meylin, «wir sind elf!»

«Du hast einen schönen Namen», sage ich, «aber ich weiss nicht, wie er geschrieben wird.»

Meylin schreibt ihren Namen auf den zugeschobenen Zettel.

Sie schiebt ihn an Laurin weiter.

Auch Laurin schreibt seinen Namen.

«Ich war auch schon in der Schule», sagt er.

Und während wir uns weiter unterhalten, zeichnet Meylin ein von einem Pfeil durchbohrtes Herz aufs Blatt.

Ich bezahle den Kaffee und frage Laurin, ob er mir zeigen könne, wo ich ein Ledergeschäft finde. Für meine Werkstatt im Waisenheim brauche ich Lederresten.

Er ist einverstanden. Immerhin habe ich ihm ein paar Lose abgekauft.

Zu dritt gehen wir die Strasse hoch.

«Ich frage mich, ob dein Vater auch Lose verkauft», sage ich zu Meylin.

«Die Sache ist die», sagt sie, «er ist Alkoholiker.»

«Und die Mutter?»

«Sie hat uns verlassen.»

«Dann lebt ihr ganz alleine?», frage ich Laurin.

«Nein, beim Vater.»

«Lüge», sagt Meylin, «bei der Grossmutter.»

Wir erreichen das Ledergeschäft. Ich danke ihnen und wir verabschieden uns.

»Ich wünsch dir Glück mit meinen Losen«, rufe ich Meylin nach.

Wir winken uns zu.

Nach dem Einkauf für die Werkstatt gehe ich zum «Parque central». Ein Junge döst im Halbschlaf auf der niedrigen Mauer, die eine Baumgruppe umschliesst. Ich setze mich neben ihn. Plötzlich schreckt er auf, hält mir wortlos die Hand hin. Tief sitzt diese Geste in vielen Kinderseelen dieser Stadt. «Ich habe zwei Biskuits aus dem «Jardin de Italia» bei mir», sage ich und stelle mich vor. «Und wie heisst du?» – «Carlos.» Er setzt sich stumm neben mich. Er kaut langsam. Hat ihm jemand Haare ausgerissen? An einigen Stel-

len fehlen ganze Haarbüschel. Auf seinem Gesicht liegt ein verträumter Ausdruck. Wie alt mag er sein? Er hat Leim inhaliert, Resistol 5000. Viele Kinder Tegucigalpas schnüffeln diesen Schusterleim, um den Hunger nicht zu spüren. «Deine Mutter ist sicher am Arbeiten», sage ich. – «Ja, sie sitzt dort drüben», seine Hand weist zum anderen Ende des Platzes. «Und dein Vater, hilft er ihr?» – «Nein, der ist in San Pedro Sula, eine Schwester auch.» – Schweigen. Carlos isst nur ein Biskuit. «Das sieht mir nach Bauchschmerzen aus», vermute ich. – «Ja, ich habe immer Bauchschmerzen.» Sein Bauch über den mageren Beinen ist aufgebläht. «Hast du heute schon etwas gegessen?» – «Ja, einige Bohnen und etwas Reis.» Er kann nur ein Biskuit essen, der arme Kerl. Sein Bauch verträgt nicht mehr.

Ein Vogel scheisst vom Baum, unter dem wir sitzen. Das ist lustig. Carlos lacht. Plötzlich beginnt er zu erzählen. Er zeigt mir die Vogelnester in den Parkbäumen. Er erzählt von seiner Schwester in San Pedro Sula, vom Onkel, seinem Schlafplatz der letzten Nacht, seinen Streichen. Er erzählt und erzählt. Wie ein Bach sprudeln die Worte aus ihm, fließen dahin. Ich verstehe nicht alles, aber er wird ein anderer Mensch. Was Vogelscheisse alles bewirkt...



Tags darauf verlasse ich die Stadt mit all ihren Kindern und kehre zurück zum Waisenheim. Kräftiger Regen hat eingesetzt. Und während das Wasser auf Wellblechdächer trommelt, anschwillt zu einem Rauschen und abschwilt zu einem Klopfen, durch Rohre gurgelt, sich in Rinnsalen verliert und den rot-braunen Fluss sucht, schlurft Tachito mit zwei Plastiksäcken an den Füßen stoisch durch die Pfützen und testet seine selbst erfundenen Schuhe.

Aus einem alten Regenschirm stellt Wilmar in der Werkstatt einen farbigen Zirkus her. Wenn nötig, helfe ich ihm dabei.

Plötzlich schaut er von der Arbeit auf: «Ich möchte auch einmal in die Schweiz», sagt er.

«Was weisst du denn von der Schweiz?», frage ich.

«Dort gibt es noch alte Sitten und Bräuche», sagt er, «und die Leute tragen urtümliche Trachten. Es hat viele Kühe und Windmühlen.»

«Windmühlen?»

«Ja, Tio, und in der Schweiz gibt es noch richtige Eingeborene. Sie brauchen alte, kostbare Gegenstände.» Ich lache. «Erzähl mir von der Schweiz», sage ich und während Wilmar mir mein Land und die helvetischen Eingeborenen schildert, die Kühe hüten, auf Pritschen schlafen, Schnee und Eis trotzen, Käse essen und Windmühlen ölen, schaukelt sein Körper hin und her. Wilmar ist erst seit einigen Wochen im Heim. Mit all den andern besucht er nun die Schule. Seine linke Körperhälfte ist steif, das Bein zieht er nach, ein Arm steht verdreht vom Körper ab.

Einige Tage später hält er mir die gesunde Hand hin, lacht mir ins Gesicht und sagt: «Tio, die Finger schmerzen mich.» Ich ergreife die Hand und betrachte sie. «Ich sehe nichts. Der Schmerz scheint sich zu verstecken!» – «Ja, drinnen», sagt Wilmar, «drinnen im Finger, vom Halten der Kreide.» Jetzt strahlt sein ganzes Gesicht. «Hast du noch nie gezeichnet?», frage ich ihn. «Noch nie», sagt Wilmar. Spontan erklärt er mir die erste Zeichnung seines Lebens: ein Haus und Tauben, viele Tauben. Wilmar ist acht Jahre alt.

Und dann setzt sich Wendy zu uns und will wissen, ob die Mücken auch von Gott sind. Zu Beginn der Regenzeit schlüpfen unzählige Fliegen und Mücken aus, erheben sich aus Tümpeln und Abfallhalden, tragen Krankheitserreger auf die Haut und ins Essen.

Es ist die Zeit der Krankheiten.

«Ja», sage ich, «auch die Fliegen und Mücken sind von Gott.»

«Und die schwarze Farbe», fragt Wendy, «ist die auch von Gott?»

«Was meinst du?», frage ich. Gemeinsam überlegen wir. «Die Nacht ist von Gott. Die Nacht ist schwarz, manchmal ganz schwarz. Ja, sicher, auch die schwarze Farbe ist von Gott.»

«Und die Steine?», fragt Wendy weiter, «sind die auch von Gott?»

«Auch die Steine sind von Gott!»

Wendy ist zufrieden. Sie lacht. Alles ist von Gott. Alles hat seine Ordnung. Da kann ja nichts mehr schief gehen.

«Und die Kleider, Tio, sind die auch von Gott?»

«Die Kleider sind von den Menschen.»

Ungläubig schaut sie mich an. «Ja», sage ich, «die sind von den Menschen gemacht. Was schaust du mich so an?»

Das verzeiht sie mir nicht. Selbstverständlich, ich hätte es wissen müssen – auch die Kleider sind von Gott. Seit dieser schicksalhaften Stunde beginnt sie jedes Gespräch mit mir mit der Frage: «Von wem sind die Kleider, Tio?» Sie kann das Unfassbare noch immer nicht fassen.

Das Kindsein verstehen

Die gemeinsam mit diesen Kindern erlebten Situationen dienen mir dazu, mich der Verstehens-Thematik anzunähern: Wie kann ich Kinder, ihren Lebensdialog, ihre Lern- und Entwicklungsprozesse *verstehen*? Die geschilderten Begegnungen, liebe Ines, konfrontieren mich mit dieser Frage. Bei der Verwirklichung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen verweist sie auf einen sensiblen Bereich: Angesprochen wird die diagnostische Dimension. Die Herausforderung, Kinder zu verstehen, tritt mir bei der Begleitung von Lernprozessen in der Schule ebenso entgegen, wie beim Einblick in die Lebens-Schule dieser Kinder Tegucigalpas.

Zuerst einige Worte zu Meylin, Laurin, Carlos, Wilmar und Wendy: Die Welt, in der sie aufwachsen ist konfus, voller Widersprüche. Nichts ist, was es zu sein vorgibt. Der Direktor des Gefängnisses ist selbst ein Krimineller. Er wird nach seiner Verhaftung aus diesem entfernt. Das Rollenspiel des Verkaufens, das Laurin und Meylin mit kindlichem Eifer spielen, ist gar kein Spiel. Es ist ihre alltägliche Arbeit – zwischen Leben und Tod. Daraus sucht Carlos einen Weg im urbanen Dschungel. Er isst nicht, was ihm zum Leben zustehen würde. Der Leim frisst ihn, zerfrisst die Zellen seines Gehirns bei jedem Rausch.

Demgegenüber beginnt Wilmar mit acht Jahren langsam im Leben Tritt zu fassen. Er lauscht in der Schule, dicht gedrängt zwischen anderen verwaisten Schicksalsgenossen, den Erzählungen über ferne Länder und fertigt seine erste Zeichnung an. Wendy möchte, da ihr täglicher Hunger nach Nahrung endlich gestillt wird, die philosophische Menükarte studieren. Und all diese Kinder verlangen danach, sich mitzuteilen. Sie suchen den Dialog mit einem Du. Mal sind es schnatternde und scheissende Vögel, welche die Zunge lösen, mal ist es das gemeinsame Werken in einer rudimentären Werkstatt. Hin und wieder ergeben sich Gespräche, wenn wir unter dem Vordach sitzen und dem Regen zuschauen, wie er von den Dächern tropft, sich in schlammigen Pfützen sammelt.

Manchmal, liebe Ines, wird der Dialog mit den Kindern zu einer Begegnung mit mir selbst. Ihrer Perspektive zu folgen und sich auf ihre Weltsicht einzulassen, führt auch auf subjektive Pfade. Diese lassen mich in eigenes Empfinden und Wahrnehmen eindringen.

Wie meine ich das? Im Erwachsenen durchwirken und schichten sich soziale Entwicklungssituationen, vom «pränatalen Dialog» in der Gebär-

Mutter zur Mutter-Kind-Dyade des Neugeborenen bis hin zum Vorschul-, Schul- und Jugendalter und all den folgenden biografischen Lebensphasen. Die Begegnungen mit Kindern können aus diesem Lebensfundus sowohl Momente beglückender Dialogik wie auch schmerzhaft-durchlittener Monologik wachrufen. Sie können in uns alle Altersstufen berühren. Zwar zeugt der Erwachsene biologisch das Kind. Aber nach ihrer Geburt zeugen das Kind und der Jugendliche in der Auseinandersetzung mit der Welt den Erwachsenen, der sie eines Tages sein werden (vgl. *Montessori*, 1980, S. 269f.). Wenn Lern- und Entwicklungschancen ausbleiben, wird auch Kindheit vor-enthalten. Wer soll dann den Erwachsenen zeugen? Wer soll diese Arbeit des Kindes vollbringen, wenn der Kontext mit dessen Leben spielt? Sollte nicht umgekehrt *das Kind* im Spiel mit dem Kontext sein Leben aufbauen? Welche Räume stehen Kindern an der Peripherie dieser Weltordnung zur Verfügung, welche in den reichen Zentren? Die Geburts-(ge-)schichten des Erwachsenen trägt auch jede Pädagogin und jeder Pädagoge in sich.

In solch subjektiv-biografischer Schichtung findet sich denn auch ein erster Schlüssel zum Verständnis eines Kindes. Auf diesen mit allen Kindern gemeinsam geteilten Entwicklungspfad nimmt *Freire* (1981, S. 129) Bezug, wenn er feststellt:

«Wir müssen in uns das Kind erhalten, das wir waren, und auch das Kind, das wir nicht sein konnten. Denn ich denke, wenn die Erwachsenen das Kind vergessen, das sie waren, dann sind sie tot, ohne Auferstehung. Die einzige Möglichkeit für mich, lebendig zu bleiben, ist die, ein Kind zu sein. Und so bin ich ein Kind und liebe es, ein Kind zu sein. (...) Vielleicht kann ich mich deswegen so gut mit Fünf- und Sechsjährigen unterhalten. Denn ich bin selber ein Kind, ein Lernender, ein Wachsender.»

Seine Fähigkeit, mit Kindern zu sprechen und sie zu verstehen, gründet für Freire zum einen im Prozess der personalen Integration des eigenen Kind-Seins. Zum andern zeigt er auf, dass «ein Kind zu sein» für ihn *altersunabhängig* bedeutet, zu lernen, sich zu entwickeln. Es geht ihm bei Lernenden und Lehrenden um die Pflege eines wachen Anfängergeistes. Vom Erwachsenen erfordert dies Mut, insbesondere De-Mut, hervorgegangen aus dem Wissen um die eigene Unvollkommenheit und um die subjektive Bedeutung kindlicher Erkenntniswege.

Zwei Richtungen und drei Zugänge des Verstehens

Folgen wir Freire in seinen Ausführungen, bewegt sich der Versuch – und mehr kann es nicht sein – Kinder in ihrem Denken, Fühlen und Handeln zu verstehen, demnach vordergründig zuerst einmal in zwei Richtungen. Er führt nach innen und er führt nach aussen. Dabei werden wir auf drei Zugänge des Verstehens verwiesen.

Die innere Kontaktnahme mit den eigenen (Ge-)Schichten, mit deren Sonn- und Schattenseiten (vgl. *Reiser*, 1991, S. 15; *Prengel*, 1995, S. 189; *Hinz*, 1998, S. 128) ist ein *erster* Zugang. Sie kann zu einem subjektiven Bezugsfeld einfühlenden Verstehens werden (vgl. *Kautter*, 1998, S. 86f.). Wer andere verstehen will, muss sein eigenes Denken und Fühlen verstehen. Es gibt im Sinne Freires kein neutrales Verstehen. Auch die Auswahl theoretischer Verstehenszugänge basiert auf einem subjektiven Entschieden – die Vielzahl theoretischer Zugänge zwingt zur Auswahl. Die dialogische Begegnung mit Kindern führt daher «nicht am Subjekt oder an der Subjektivität vorbei, sondern durch sie hindurch» (*Kobi*, 1978, S. 91). Die für das Verstehen unabdingbare Annäherung an die Innenwelt des Anderen (Erleben) führt durch die eigene Innenwelt. Mit den Forschungsergebnissen zu den Spiegelneuronen hat dieser Pfad des Fremdverstehens eine zusätzliche, neurobiologische Dimension erhalten (vgl. *Rosenfield & Ziff*, 2008, S. 87).

Gleichzeitig stösst einfühlendes Verstehen stets auch an Grenzen. Es unterliegt sowohl den Versuchungen der Macht – etwa wenn das Verstehen festschreibt und nicht mehr offen bleibt – und es ist fragil und anfällig für subjektive Verzerrungen – etwa dann, wenn die «eigene emotionale Empfindsamkeit nicht reicht, bestimmte Emotionen des anderen nachzufühlen» (*Wember*, 1992, S. 463). Einführendes Verstehen vollzieht sich über die Klaviatur innerer Beziehungsräume. Es beruht darauf, dass wir den Anderen in uns selbst wiederfinden können und *wollen* (vgl. *Wiegand*, 2007, S. 68). Der subjektive Zugang des Verstehens hat daher immer auch Gegenstand der (gemeinsamen) Reflexion zu sein, am besten in einem Team. Subjektivität ist eine Voraussetzung des Verstehens, für sich alleine jedoch keine hinreichende.

An dieser Stelle verweist Freire auf einen *zweiten* Zugang: Es gibt kein Denken, Fühlen und Handeln, das sich kontextunabhängig verstehen lässt. Das gilt für den Erwachsenen wie für das Kind. Die Tätigkeiten der Kinder Tegucigalpas sind aufs Engste mit dem sozio-politischen Kontext verwoben. Die Kinder handeln in einem von Armut und Korruption verwüsteten Sozi-

algefüge. Meylin und Laurin arbeiten, um zu essen. Carlos verfällt der ätzenden Ausdünstung des Leims, um halluzinierend seiner Situation zu entfliehen. Wilmar erzählt, um seine ersten schulischen Erfahrungen mit mir zu teilen. Wendy interessiert sich für die grossen Fragen. Sie möchte wissen, mit welchem Gott sie es zu tun hat, um sich in einem bedrohlichen Lebensraum zu orientieren. Sie ahnt, dass die Antwort darauf sich auf ihre Weltordnung auswirkt.

Von Anfang an befinden sich Menschen in einem sozialen Kontext, der bestimmte Entwicklungschancen bietet und andere vorenthält. Die zwischenmenschlichen Beziehungen spielen in diesem Kontext aus dialogischer Sicht eine herausragende Rolle. Selbst unter widrigsten Umständen vermögen unterstützende Beziehungen Menschen zu stärken (vgl. *Buber*, 1986, S. 40; *Opp, Fingerle & Freytag*, 1999; *Werner*, 1999). Der biografische Lebensdialog von Meylin, Laurin, Carlos, Wilmar und Wendy lässt sich ohne Kontextanalyse nicht verstehen.



Analog zur Erforschung der eigenen (Ge-)Schichten – im Sinne einer Archäologie des persönlichen Lebensdialogs – gilt es nach Freire demnach die (Ge-)Schichten der sozio-kulturellen Situation des Gegenübers zu erforschen, in einem historischen Sinn, d. h. nicht als statische Gegebenheit, sondern in ihrem Geworden-Sein, in ihrem Prozess. Erst so wird erkennbar, dass das, was ist, dynamisch ist, d. h., jederzeit auch der Veränderung zugänglich gemacht werden kann.

Aus dialogischer Perspektive richtet sich bei dieser Analyse der Fokus auf das *Zusammenspiel* von Kontext und Individuum. Erst aus diesem Zusammenspiel erschliesst sich die biografische Seite. «Bio-Grafie» steht der Welt nicht unverbunden gegenüber. Sie «verkörpert» sich in der Auseinandersetzung mit der Welt. Die dialogische Kontextanalyse geht von der Annahme aus, «dass die Menschen nicht bloss Normen erfüllen oder sich anpassen, dass die Identitäten nicht im Nachvollziehen, in blosser Ausführung gebildet werden, sondern dass menschliche Handlungsfähigkeit auch bedeutet, dass die einzelnen versuchen, im vorgegebenen Raum eigenen Sinn und

Selbstverwirklichung zu leben» (Haug, 1990, S. 56). Um diesen Eigen-Sinn zu entdecken, zu verstehen und um pädagogisch daran anzuknüpfen, bedarf es daher nicht nur anamnestischer Informationen (Geburtsumstände, Ereignisse, Krankheiten, Beziehungen, Familienkonstellation usw.), sondern auch gesellschaftspolitischer Reflexionen (Gesundheitssystem, Ereignisdeutungen, Familienbilder, Arbeitsbedingungen, religiöse Bezugspunkte, sozio-kulturelle Wertsetzungen usw.).

Biografie und Kontext sind im Lebensdialog eng miteinander verwoben. «Ich fuhr mit den Fischern aufs Meer», erzählt Freire (1991, S. 14), bevor «ich mit ihnen über ihre Wirklichkeit sprach. (...) Dabei hatte ich immer ein Notizbuch bei mir und schrieb jedes Wort auf, das ich nicht verstand, und fragte sie danach. Als ich dann anfang, mit ihnen über Erziehung in ihrer Welt zu sprechen, gebrauchte ich ihre Sprache, ihre Bilder.» Der Zugang zur Welt dieses Fischerdorfes – wobei es um ein Bildungsprojekt im Gesundheitswesen ging – erschloss sich Freire über die Sprache sowie im Vertrautwerden mit den inneren Bildern dieser Menschen. Gleichzeitig widerspiegelt sich in diesem Vorgehen jener oben angesprochene (de-)mutige Anfängergeist, der Lehrenden dazu verhilft, sich selbst in einem permanenten Lernprozess wahrzunehmen.



Mit diesem Hinweis auf Bildersprache und Sprachbilder wird von Freire – nebst dem Weg des Selbstverstehens als Voraussetzung des Fremdverstehens einerseits und der sozio-biografischen Kontextanalyse andererseits – auf einen *dritten* Zugang verwiesen, der aus dialogischer Perspektive für das Verstehen wichtig ist. In der Sprache und den Bildern der Fischer äussern sich die Bewusstseinsformen, die mit ihrer sozialen Entwicklungssituation einhergehen. Diese Bewusstseinsformen konstituieren sich sowohl durch strukturelle Eigenheiten (Bewusstseinsstrukturen) als auch durch inhaltliche Affinitäten (Bewusstseinsinhalte). Freire (1987, S. 109) geht davon aus, «dass die konkrete Situation der Menschen ihr Bewusstsein von der Welt bestimmt und dass dieses Bewusstsein umgekehrt ihre Haltung und ihre Art mit der Wirklichkeit umzugehen bedingt». Der Einblick in die wirkenden Bewusstseinsformen ist für das Verständnis des Gegenübers, in welchem Al-

ter und in welcher psychologischen Lebensspanne auch immer, ein weiterer Schlüsselaspekt.

Wie aber soll der Einblick in Bewusstseinsformen gelingen? Nach *Freire* (1987) manifestieren sich diese in den Situationsdeutungen und -bewältigungen der Menschen. Sie liegen dem Lebensdialog des Erwachsenen ebenso wie dem Dialog zwischen Kind und Welt zu Grunde. Die dialogisch-problemmulierende Methode *Freires* beruht darauf, dass sich die Bewusstseinsformen in der Dekodierung der eigenen Lebenssituation «äussern» und im Dialog – durchaus in einem sozial-konstruktivistischen Sinn – weiterentwickelt werden können.

Das Verständnis der jeweils dominierenden Bewusstseinsformen und deren *Entwicklung* beim Kind bedingt wiederum eine theoretische Perspektive: Ich erkenne und verstehe aufgrund von theoretischen Positionen – mir entweder bewusst gemacht oder unbewusst appliziert. So lässt sich die Entwicklung des Weltbewusstseins beim Kind bspw. auf der Grundlage von *Piaget* ebenso nachvollziehen wie mit Bezug zu *Vygotskij* oder *Elkonin*. Der fruchtbare Moment für die Vertiefung des Verstehens besteht gerade in der Gegenüberstellung verschiedener Ansätze, in der bewussten Pflege einer Mehrperspektivität. Aus dialogischer Perspektive ist dabei die Frage von Interesse, welchen Beitrag die einzelnen Sichtweisen zur Erhellung der Bewusstseins-*Entwicklung*, d. h. des *Werdens*, leisten (vgl. *Buber*, 1983, S. 37, *Freire*, 2008, S. 21, S. 71; *Jantzen*, 1994, S. 87). Mehrperspektivität kann sich dadurch ergeben, dass verschiedene Menschen im Dialog ihre Sichtweise austauschen und/oder dadurch, dass bewusst verschiedene Theoriebezüge ins Spiel gebracht werden.

Selbst-Besinnung als Grundlage einfühlernden Verstehens

Halten wir nun, liebe *Ines*, einen Moment inne. Kehren wir zurück zu jenem Bistro-Tischchen im Restaurant «*Jardin de Italia*» in *Tegucigalpa*. Gerne lade ich dich ein, dich dazu zu setzen. Lassen wir diese Situation nochmals aufleben. Noch während der ältere Knabe mit mir um den Preis der roten Bonbons feilscht, steht *Laurin* neben unserem Tisch. Sein Alter ordne ich dem Vorschulbereich zu, doch die Armut lässt vieles ungewiss erscheinen. Er hält einen Papierbogen mit Losen der Landeslotterie in der Hand und fragt mich: «Kaufst du ein Los?» Daraus entwickelt sich die weitere Situation. Was bedeutet nun dieser dreifache Zugang des Verstehens in Bezug auf

dieses Kind? Ich will versuchen, einige Gedanken dazu anhand dieser konkreten Situation zu skizzieren.

Der erste Zugang ist die *Selbst-Besinnung als Grundlage einfühlenden Verstehens*. Beschreite ich einen Moment lang den inneren Weg der altersstufenübergreifenden Selbstarchäologie und lasse es zu, dass in mir ein «Alter (...) in ein anderes eindringt und einbricht» (Tabucchi, 2011, S. 26), werde ich unter anderem mit der berührenden Ernsthaftigkeit eines Sechsjährigen konfrontiert, der bereit ist, sein offenes und bedingungsloses Vertrauen in die Erwachsenen immer wieder neu in die (Lebens-)Waagschale zu werfen. Dieses Vertrauen ist zerbrechlich. Wird es erkannt und anerkannt? Misst die Waage des Erwachsenen gerecht? Wie viel wiegt der Vertrauensvorschuss, den er in seine Schale legt? Welches Gewicht misst der Erwachsene den Äusserungen eines Kindes zu? In diese Richtung lässt sich «inwärts» fragen. Dieser erste Zugang humanisiert mich. Er hilft mir, «ein brüderliches Fühlen zu entwickeln» (Freire, 1981, S. 12). Warum sollte ich mich dem entziehen?

Im heilpädagogischen Feld hat dieser Zugang eine lange Tradition. Er entspringt der Frage, wie ich auch unter erschwerten Bedingungen des Lehrens und Lernens dialogfähig bleiben kann, wie ich die «Sprachen» eines Kindes auch dann verstehe und aufgreife, wenn die Worte fehlen. Dieser Zugang muss in eine integrative Lehr-Lern-Umgebung einfließen. Auf diesem Weg werde ich bereit zu verstehen, dass eine Verletzung des Vertrauens einen Menschen wie Laurin dazu bringen kann, sich durchs Leben zu lügen. Subjektiv gesehen kann dies für ihn zur sinnvollsten Strategie werden – je nach Kontext.

In der Begegnung mit Laurin bedeutet dies nicht, dass ich seine Lügen toleriere – aber ich werde ihren Sinn entdecken. Das wird sich auf unsere Beziehung anders auswirken, als wenn mir dieses Verständnis fehlt. Für den Dialog mit ihm ist der Einblick in subjektiven Sinn und in Bedeutungszusammenhänge zentral. Dieses Erkennen wiederum verweist mich auf theoretische Bezugspunkte. Aus meiner (Berufs-)Biografie ist mir bewusst: «Jegliches Verhalten von Kindern und Jugendlichen, besonders von solchen, die von uns aufgrund vorliegender Schädigungen als schwerstbehindert und wegen eines fehlenden oder eingeschränkten Zugangs als «verhaltensauffällig» oder psychisch gestört tituliert werden, ist für sie hochzweckmässig und sinnvoll» (Fischer, 1996, S. 62). Im Zusammenspiel von Einfühlung und Theoriebezug kann mein Handeln an Verständnistiefe gewinnen.

Während der Theoriebezug die notwendige Distanz und Handlungsfreiheit ermöglicht, kann ich in der Kontaktnahme mit mir selbst in der gebebe-

nen Situation etwas von der Gegenseite aus erfahren – und achten. Denn «der Erzieher, der die Erfahrung der Gegenseite übt und ihr standhält» (*Buber*, 1986, S. 45), der «von drüben aus sich selber auffängt und verspürt, wie das tut, wie das diesem anderen Menschen tut, erkennt die reale Grenze.» Er wird sich dann nicht unbedarft «einmischen», sondern aus dem «Innewerden» der Gegenseite (vgl. *Buber*, 1984, S. 153) in die Beziehung eintreten. Das bedeutet gleichzeitig, dass an diesem Punkt eine Situation zur personalen Anrede wird. Sie spricht uns an und «wir werden nun mit ihr nicht fertig, darauf haben wir verzichten müssen, nie ist mit einer Situation, deren man inne ward, fertig zu werden, aber wir bewältigen sie in die Substanz des gelebten Lebens ein» (*Buber*, 1984, S. 163). Gehört es nicht zum «Kerngeschäft» der Arbeit mit Kindern, dass wir mit ihnen und ihrer Situation «nie fertig werden?»

Zusammenspiel von Lebenssituation und Biografie

Als zweiten Zugang des Verstehens habe ich die *Kontextanalyse* genannt. Wie aufgezeigt, interessiert mich hier primär das Zusammenspiel von Lebenssituation und Biografie. Auch dieser vorwiegend nach aussen gerichtete Fokus zielt jedoch letztlich darauf ab, die Innenseite einer Situation zu verstehen. Bei allem Verstehen geht es ja letztlich darum, «die inneren handlungsleitenden Prozesse einer handelnden Person (Situationsdeutungen, Zielsetzungs- und Planungsprozesse, die sich innerpsychisch in Kognitionen, Emotionen und Motivationen darstellen) zu rekonstruieren. Diese Prozesse sind in ihrer Eigenart als innere Prozesse nicht von aussen beobachtbar» (*Kautter*, 1998, S. 84). Sie lassen sich jedoch über eine differenzierte Wahrnehmung der Lebenswelt, der (biografischen) Lebensumstände, des Handelns und der zwischenmenschlichen Beziehungen in verschiedenen Situationen teilweise erschliessen.

Weiten wir den Blick in diesem Sinn nun auf den Lebenskontext von Laurin und Meylin aus, drängen sich insbesondere vier Fragen zur Vertiefung des Situationsverständnisses auf:

1. In welchen Beziehungen bewegen sich die beiden im aktuellen Moment?
2. Welche weiteren Beziehungen spielen biografisch-historisch eine Rolle?
3. In welchen Lebensumständen bewegen sich die beiden im aktuellen Moment?
4. Welche weiteren Lebensumstände spielen biografisch-historisch eine Rolle?

Diese Fragen lassen sich weiter ausdifferenzieren. Ausgangspunkt der Analyse ist jedoch stets die konkrete Situation: Was zeigt sich in diesem Moment? Was kann ich situativ lesen?

Laurin verrichtet eine Arbeit. Er verkauft Lose. Heute ist er mit Meylin unterwegs. Er ist nicht alleine. In Bezug auf seine *aktuellen Beziehungen (Frage 1)* ergeben sich daraus erste Hinweise. Laurin und Meylin scheinen in einer Geschwisterbeziehung zu stehen. Welche Rolle wird Meylin von ihrem Umfeld in dieser Beziehung zugeschrieben? Welche nimmt sie selbst wahr? Wie sieht die Geschwisterrolle für Laurin aus? Meylin spricht von elf Geschwistern und der Grossmutter. Der Vater und die Mutter leben offenbar nicht mit ihnen. Was wissen wir über die Männer, die ihnen die Lose geben? Oft sind Kinder und Jugendliche im urbanen Raum gewalttätigen Gangs ausgesetzt – oder selbst Teil davon. Wie ist das bei Laurin und Meylin? Wie ist das bei ihren Geschwistern? Wie ist das Lebenslos von Laurin mit dem Verkauf dieser Lotterielose verknüpft? Welche Rolle ist ihm zugemessen? Von wem? Mit welcher Begründung?



Weiter verweisen die von Meylin geschilderten zerrütteten Familienverhältnisse auf bestimmte Erfahrungen im *biografisch-historischen Beziehungsraum (Frage 2)*. Wir kennen die Oberfläche. Ist das so und was alles ist auch noch? Aus dieser flüchtigen Begegnung am Tischchen im «Jardin de Italia» ergeben sich zuerst einmal viele offene Fragen.

In Bezug auf die *aktuellen Lebensumstände (Frage 3)* erfahren wir, dass die beiden zuerst arbeiten müssen, bevor sie essen können. Sie verkaufen nur am Freitag. Was tun sie an den andern Tagen? Gehen sie zur Schule? Beide können ihren Namen schreiben. Meylin zeichnet. Im Gespräch könnte dazu wohl noch mehr erfahren werden. Nach Aussage von Meylin wohnen sie bei der Grossmutter. Was kann sie für diese Kinder tun? Was nicht? Wo und wie wohnen sie? Ist der Vater tatsächlich Alkoholiker, wird er ihnen kaum finanzielle Unterstützung bieten. Wie aber bestreiten sie dann ihren Lebensunterhalt? Falls die älteren Geschwister zum Lebensun-

terhalt beitragen – welche Arbeitsmöglichkeiten bieten sich ihnen im gegebenen Umfeld? Wodurch charakterisiert sich dieses Arbeits- und Lebensumfeld genau?

Während ich mit den beiden zum Ledergeschäft gehe, erhalte ich beiläufig weitere Informationen zu ihren aktuellen Lebensumständen. In den Dieselwolken der Strassenkreuzung erkenne ich eine Jugendliche. Sie trägt ein Baby auf dem Arm, zwängt sich zwischen den vor der Ampel stehenden Autos hindurch, streckt die Hand aus. Wenige geben ihr etwas. Nicht mangelnder Herzenswärme wegen. Die Autofahrer wissen: Die Jugendliche ist nicht die richtige Mutter. Sie hat den Säugling bei seiner wirklichen Mutter – oft eine andere Jugendliche – für einige Stunden «gemietet», um mit ihm betteln zu gehen. Diese «Investition» muss amortisiert werden. Ob das Baby Hunger und Durst hat, kümmert im Moment weder die falsche noch die richtige Mutter. Im Gegenteil: Weinende Säuglinge generieren mehr Mitleid, bringen also mehr Geld. Im Lebenskontext von Laurin und Meylin wird so gerechnet. Hier haben es die Vorbeifahrenden nicht mit einem karitativen Fall zu tun, der sich mit einer frommen Gabe erledigen lässt. Wer gibt, unterstützt ein Dreckgeschäft mit Kleinkindern. Wer nicht gibt, trägt zur Gewalt gegen die minderjährige Jugendliche bei. Sie wird geschlagen, wenn die Miete des Säuglings ihren Hintermännern und Frauen – oft die eigenen Eltern, Onkel, Tanten – nicht den geforderten finanziellen Ertrag einbringt. Wenn absolute Armut herrscht, werden selbst Säuglinge kommerziell ausgebeutet.

Auf dramatische Weise verweist die Situation des Säuglings auf die *vierte Frage*: Welche Lebensumstände spielen *biografisch-historisch* eine Rolle? Wie wirken sich solche frühkindlichen Erfahrungen aus? Was haben Laurin und Meylin bereits alles durchlitten? Was blieb ihnen erspart? Die Analyse der Lebensumstände, aktuell und biografisch, führt vorerst über solche Fragen zu ersten Hypothesen und reicht schliesslich über den unmittelbar wahrnehmbaren Kontext hinaus. Wie weit wollen wir fragen?

In Laurins Alltag widerspiegeln sich die Tentakel globaler Märkte, wirkt das virtuelle Spiel mit Lebensmitteln und Rohstoffen zur Gewinnmaximierung. Eine kritische Kontextanalyse im Sinne Freires wird ausgehend von den Mikrostrukturen auch deren Beziehungen zu den Makrostrukturen beachten. Ein vertieftes Verstehen der Kinder und ihrer Lebenswelt – auch im schulischen Kontext – lässt sich anhand einer einzelnen, aus Zusammenhängen losgelösten Situation noch nicht gewinnen.

Achtsamkeit für Bewusstseinsformen und Entwicklungsprozesse

Noch steht uns der dritte «Zugang des Verstehens» offen, um die Situation von Laurin weiter zu erhellen. *Zwei* Fragen stehen hier aus dialogischer Sicht im Vordergrund:

(1) Im Mittelpunkt der sozialen Situation steht für Freire die «Welt des Bewusstseins» (*Weffort*, 1974, S. 122). Welches Weltbewusstsein begegnet mir im Lebensdialog dieses Kindes? Da auch die kulturhistorische Schule (Vygotskij) und die Tätigkeitstheorie von Leontjew diesen Fokus pflegen, bietet sich hier ein bereichernder Theoriebezug an.

(2) Gelingt es mir, Laurin dynamisch und entwicklungsorientiert, als Menschen im «Prozess des Werdens» wahrzunehmen? Ich beginne mit der ersten Frage, um mich darauf aufbauend der zweiten zuzuwenden.

Zu (1): Zum einen lässt sich *allgemein* fragen: Mit welchen Bewusstseinsformen begegnet ein Vorschulkind wie Laurin der Welt? Welchen Entwicklungsaufgaben sieht es sich gegenüber? Welche Entwicklungsbedürfnisse und Motive manifestieren sich im Lebensdialog dieser Altersstufe? Welche Tätigkeiten werden zum «entwicklungslogischen Schwerpunkt seiner Auseinandersetzung mit der Welt» (*Siebert*, 2006, S. 55)? Diese Frage nach der «führenden Tätigkeit» (vgl. *Leontjew*, 1973) hilft uns zu erkennen und zu verstehen, wie das Kind jeweils jene für die weitere Bewusstseinsentwicklung notwendigen psychischen Neu- und Umbildungen anbahnt. Genau diese Prozesse gilt es respektvoll zu unterstützen.

Die tiefgreifende, *kon-zentrierende* Resonanz, welche durch die von *Montessori* angebotenen «Übungen des täglichen Lebens» (vgl. *Hebenstreit*, 1999, S. 83) bei den Kindern dieser Altersstufe ausgelöst wird, gibt uns einen exemplarischen Einblick in grundlegende Motive des Vorschulkindes. Die sensorischen und motorischen Aktivitäten werden hier zusehends geprägt vom Wunsch, sich im Spiel mit der Welt der Erwachsenen auseinander zu setzen (vgl. *Elkonin*, 1980; *Vygotskij*, 1980; *Manske*, 2004). Insbesondere im Rollenspiel können dabei die Ängste vor der Grösse und Undurchschaubarkeit dieser Welt sowie die Diskrepanzen zur unerreichbaren Kraft und Macht des Erwachsenen symbolisiert und bearbeitet werden. Im Spiel «bemächtigt» sich das Vorschulkind dieser Welt.²⁶

²⁶ vgl. dazu auch Brief 5: Petra

Ansatzweise legen solche Reflexionen etwas von der Tragik frei, in der sich Laurin befindet. Tatsächlich kommt sein Eintauchen in die Erwachsenenwelt entwicklungspsychologisch betrachtet einem inneren Bedürfnis entgegen. Gleichzeitig befindet er sich jedoch in einer «Übung des täglichen Lebens» ohne Ausstiegsmöglichkeiten und Symbolgehalt. In seinem Bewusstsein hat er die Spielregeln seiner Situation sehr wohl verinnerlicht: Kaufst du (nun endlich!) ein Los? Darum geht es in diesem «Spiel».



Zum andern muss spezifisch auf Laurin bezogen – auf eben genau dieses einzigartige und in dieser Situation anwesende Kind – gefragt werden, wie sich die inhaltliche Affinität seines Bewusstseins (Bewusstseinsinhalte) manifestiert. Das Vorschulkind hat normalerweise «die psychische Einheit mit der Mutter aufgehoben und die Krise gemeistert» (*Manske, 2004, S. 58*). Wie ist das bei Laurin? Hat nicht hier die Mutter das Kind verlassen? Welche Möglichkeiten der (spielerischen) Symbolisierung sind ihm geblieben, um von dieser Situation nicht niedergedrückt zu werden? Welche werden ihm von seinem sozialen Kontext ermöglicht (z.B. Geschwisterbeziehungen; Strassenkinder; urbaner Raum usw.). Welche kann er sich, einem inneren Entwicklungs-Drang folgend, selbst erkämpfen? Welche Ereignisse und Erfahrungen sind für ihn «integrierbar», welche drohen sein kindliches Bewusstsein zu überfluten, ihn als bedrohliche «Schatten» zu behausen? Ihm werden Gratwanderungen abverlangt. Gleichzeitig bricht sich bei Kindern da, wo der physische und psychische Hunger gestillt werden kann, oft mit unbändiger Kraft das Bedürfnis Bahn, die anstehenden Entwicklungsaufgaben zu lösen. Ich denke an Kinder wie Wilmar und Wendy.

Um das Verständnis von Laurins Entwicklungssituation zu vertiefen, sind demnach die allgemeinen Entwicklungserkenntnisse situationsspezifisch auf ihn zu beziehen. Wie zeigt sich bspw. das «gemeinsam geteilte Symbolisieren» als Motiv dieser Altersstufe in diesem konkreten Lebensdialog? Wie äussert sich die symbolschöpferische Tätigkeit in seinem bisherigen Entwicklungspfad? Für das Verständnis der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins sind dies entscheidende Fragen.

Zu (2): Dies führt uns zum dialogischen Aspekt der Entwicklungsorientierung. Diagnostisches Handeln aus dieser Perspektive bedeutet, dem Du als einem Menschen im Prozess des Werdens zu begegnen, in dem er «die mir entgegentretende besondere reale Person ist, die ich mir eben so und nicht anders in ihrer Ganzheit, Einheit, Einzigkeit und in ihrer all dies immer neu verwirklichenden dynamischen Mitte zu vergegenwärtigen versuchen kann» (Buber, 1984, S. 286). Der Versuch zu verstehen, ist hier auf die Ganzheit in ihrer Dynamik gerichtet.

Beobachtete Einzelheiten und Einzelinformationen sind im Sinne einer Situationshermeneutik zueinander in Beziehung zu setzen. Die Vögel im Park sind in jenem Moment wichtig, um etwas über den biografischen Lebenskontext und die sprachlichen Kompetenzen von Carlos zu erfahren. Seine anfängliche (nachvollziehbare) Verslossenheit mir als Fremdem gegenüber schlägt dank diesen Tieren um in lebhaftes Erzählen. Dadurch wiederum erhalte ich einen ersten Einblick in biografische Details (Schwester, Onkel, Streiche, Schlafplatz etc.), die wie Mosaiksteine zum Verstehen seiner Situation beitragen können.

Wie würde Carlos in einem psychologischen oder schulischen Test abschneiden? Von den scheissenden Vögeln steht nichts im Testmanual (...) Der Test ist «klinisch rein». Im hermeneutischen Zirkel findet demgegenüber – nebst dem Test – auch noch die ganze «Scheisse» seiner Lebenssituation ihren Platz. Hermeneutische Sinnerschliessung geschieht im Wechselspiel einer methodisch strukturierten Fokusverschiebung vom Ganzen zum Detail und umgekehrt. «Ausgehend von einem Vorverständnis des Ganzen (gewonnen z. B. aus einem ersten intuitiven Eindruck) werden die einzelnen Teilaspekte (einer Situation – Anm. GB) auf ihre mögliche Bedeutung für das Ganze untersucht. Dies wiederum differenziert und vertieft das Verständnis des Ganzen. Das veränderte Verständnis des Ganzen verleiht umgekehrt den Teilaspekten neue Bedeutungsfacetten und so fort. Dieser Verstehenszirkel wird so lange durchlaufen, bis sich alle Teilaspekte in eine nachvollziehbare Gesamtstruktur des Ganzen fügen» (Kautter, 1998, S. 89). Auf diese Weise lassen sich die Beobachtungen, auf die sich der «hermeneutische Zirkel» bezieht, sowohl in ihrem dynamischen Zusammenspiel als auch in ihrer auf die Zukunft gerichteten Entwicklungsdynamik bedenken. Aus dialogischer Perspektive ist (Lern-)Diagnostik daher Entwicklungsdiagnostik.

Aspekte einer Entwicklungsdiagnostik

Zwei Aspekte können uns helfen, liebe Ines, den Begriff der Entwicklungsdiagnostik im hier verwendeten Sinn noch etwas präziser zu fassen. Zum einen findet kindliche Entwicklung «immer in Form von sozialer Tätigkeit und damit auch in Form von Kooperation, Kommunikation und Dialog statt» (Siebert, 2006, S. 101). Nebst dem Zirkus aus einem alten Regenschirm gestalten Wilmar und ich gleichzeitig eine kooperative Situation. In diesem gemeinsamen Handlungsraum bringen wir vieles zur Sprache, sowohl prozessbegleitend zum Werken als auch biografisches Erleben. Ich werde Zeuge seiner ersten Zeichnung und der damit einhergehenden Freude. All die Informationen, die Wilmar mir bezüglich seiner Wahrnehmung, Motorik, Handlungsplanung, Kognition, Emotionalität, Sprache, Soziabilität usw. in diesem Moment gemeinsamer Tätigkeit zuspießt, sind von der sozialen Situation nicht zu trennen. Entwicklung als sozialer Prozess lässt sich nicht sozial isoliert «messen». Das wäre ein Widerspruch in sich selbst. Ein wirkliches Entwicklungsverständnis des Kindes und seines Lernprozesses ist daher nur *in* der dialogisch-kooperativen Situation möglich – im Dialog. Lehrerinnen und Lehrern bietet sich täglich die Chance, ohne grossen und zusätzlichen Aufwand, solche Situationen und Begegnungen zu initiieren.

Zum andern sind Dialog und Entwicklung per Definition offene Prozesse. Eine auf die selbständige Lösung von Aufgaben abgestützte «Lern diagnostik» kann daher zwar einen – stets situationsabhängigen – Einblick in das aktuelle Leistungsniveau eines Kindes geben. Mit der Erhebung des *Lernstandes* alleine kommt der aktuelle *Lernprozess* eines Kindes jedoch noch nicht in den Blick.

Für die pädagogische Arbeit ist vielmehr das Verständnis davon handlungsleitend, welche sozialen, kognitiven, emotionalen, perzeptiven (...) Prozesse sich im Moment anbahnen und der Unterstützung bedürfen. Bleibt es bei der Erfassung eines abgeschlossenen Leistungsniveaus, «werden die in der Entwicklung begriffenen Qualitäten paradoxerweise nicht als bedeutsam für die aktuelle Entwicklung selbst betrachtet» (Siebert, 2006, S. 103). Entwicklungsdiagnostik, die Aussagen über die Entwicklungsdynamik machen will, muss also sowohl den aktuell realisierten als auch den sich anbahnenden, potentiellen Lerndialog berücksichtigen. In den Mitteilungen und im Verhalten von Wilmar zeichnen sich Lernbedürfnisse und Motive ab, die zu unterstützen mir als Pädagoge aufgetragen ist. Bei welchen Aktivitäten strafft sich sein Tonus? Bei welchen Aussagen belebt sich sein Gesichtsausdruck? In welchen Momenten werden sein Blick wach, seine Stimme entspannt und sei-

ne Hände zielstrebig? Nicht das Zurückliegende interessiert in diesem Moment, sondern Wilmars erwachendes Bewusstsein bezüglich der eigenen Selbstwirksamkeit und seiner schöpferischen Möglichkeiten. Darauf habe ich mit meiner Werkstatt und meiner Präsenz jetzt eine Antwort zu geben.



Damit kommt die «Zone der nächsten Entwicklung» in den Blick (vgl. *Vygotskij*, 1987; *Siebert*, 2006; *Jantzen*, 2010). Empirisch validierte Entwicklungsstrukturen zu verschiedenen Lernfeldern (Entwicklung des Zahlbegriffs, des Lesens, des Zeichnens, der Raumwahrnehmung, der motorischen Koordination usw. usf.) bieten dabei wichtige diagnostische Anhaltspunkte in Bezug auf die Entwicklungsrichtung einer Kompetenz. Für die dialogische Begleitung des Kindes in die «Zone der nächsten Entwicklung» ist daher ein bewusster Theoriebezug unumgänglich. Allerdings ist die «Zone der nächsten Entwicklung» nicht einfach die kommende Sprosse in einer vom Kind zu durchsteigenden Leistungs-Leiter.

Diese Zone deutet sich einerseits bereits in der «führenden Tätigkeit» der aktuellen Entwicklungssituation des Kindes an, die es zu beobachten und dialogisch zu unterstützen gilt. Das kann durchaus indirekt über die Angebote der vorbereiteten Umgebung (z. B. in der Werkstatt für Wilmar) geschehen. Die führende Tätigkeit muss sich in vielfältigen Situationen der *aktuellen* Zone der Entwicklung realisieren können.

Andererseits bezeichnet die «Zone der nächsten Entwicklung» jene sich in Entwicklung befindlichen Fähigkeiten, die sich das Kind in einer dialogischen Situation mit Partnerinnen oder Partnern aneignen und zur Anwendung bringen kann. Die Bewegung führt in der Zone der nächsten Entwicklung stets vom Sozialen zum Individuellen (vgl. *Vygotskij*, 1984, S. 302). Dabei spielt auch die didaktische Vorgehensweise eine Rolle²⁷. Schulische Integration fordert von den Lehrenden ein Bewusstsein davon, dass diagnostische Erkenntnisse in enger Beziehung zur sozialen und didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts stehen.

²⁷ vgl. dazu auch Brief 12: Claudio

Wahrnehmungs-Gefängnisse aufbrechen

Mit Bezug zu den Kindern Tegucigalpas habe ich mich, liebe Ines, der Frage anzunähern versucht, wie «pädagogisches Verstehen» gelingen kann. Die Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen scheint eng verknüpft mit der Frage, ob die Kinder sich verstanden fühlen. Dies berührt die diagnostische Dimension einer Lehr-Lern-Umgebung. Diagnostik bedeutet im pädagogischen Feld ja nichts anderes, als sich um ein vertieftes Verständnis des Kindes und seiner Lernprozesse zu bemühen. Das ist das Kernanliegen jeder schulischen Diagnostik: Das Kind und seinen Lernprozess (noch besser) verstehen. Dabei stoßen wir bei der Analyse des Lernens sowie der damit einhergehenden inneren und äusseren Gegebenheiten stets auf behindernde und förderliche Bedingungen. Wir versuchen, das Zusammenspiel all dieser Faktoren «zu lesen» (vgl. *Freire*, 2008, S. 75, S. 90). Wir stützen uns auf Begegnungen, Beobachtungen, Lernprodukte, Lernstanderfassungen, die sich in Bezug zu Entwicklungsstrukturen setzen lassen, auf Testergebnisse, Portfolios, Lernjournals – kurz: Daten aller Art.

Aus dialogischer Sicht gewinnen diese Daten an Bedeutung und Tiefe, wenn sie zu den drei beschriebenen Zugängen in Beziehung gesetzt werden:

1. Den Möglichkeiten einfühlenden Verstehens durch Kontaktnahme mit der eigenen Innenwelt, die eine Begegnung mit dem Andern in uns selbst provoziert,
2. durch eine kritische Kontextanalyse, die uns einen Einblick in das Zusammenspiel von Lebenssituation und Biografie ermöglichen soll und
3. durch eine theoriegeleitete Annäherung an die Bewusstseins- und Entwicklungsstrukturen des Kindes, die uns Orientierung geben kann in Bezug auf mögliche Entwicklungsrichtungen.

Bei diesen drei Zugängen spielt die Berücksichtigung der Zeit, d. h. eine historische, prozessoffene Sichtweise des Dialogs zwischen Kind und Welt (vgl. *Obuchova*, 2004, S. 134) eine zentrale Rolle. Zeit und Raum lassen sich in einer auf Inklusion ausgerichteten Diagnostik nicht trennen. So führt die innere Kontaktnahme mit der Situation als Voraussetzung einfühlenden Verstehens durch eigene Zeit-Räume, die kritische Kontextanalyse bedingt einen historischen, raumübergreifend auf das Zusammenspiel verschiedener Makro- und Mikroebenen gerichteten Blick und der Einbezug professionellen Wissens zum Verlauf von Entwicklungsprozessen ermöglicht es, die (Lern-)Entwicklungen des Kindes in ihrem zeitlichen Verlauf wahrzunehmen.

men. Ergibt sich daraus nicht die Konsequenz, den Kindern beim Lernen ihre eigenen Zeit-Räume zuzugestehen?

Damit im integrativen Unterricht jene Kinder verstanden werden und sich verstanden fühlen, die bisher in den ihnen zugewiesenen, abgesonderten Subsystemen lernten, braucht es diese dreifache Wahrnehmungsoffenheit. Leicht kann es sonst geschehen, dass sie stigmatisiert und auf eine Versagens-Rolle festgeschrieben werden. Dies wiederum zeitigt Auswirkungen auf ihr Lernen und Verhalten. «Manche als Verhaltensschwierigkeiten oder -störungen titulierte Eigenheiten können als Folge mangelnden Verstandens betrachtet werden» (Fischer, 1996, S. 62). Es ist ein Unterschied, ob ich Laurin in meiner Wahrnehmung als notorischen Lügner in Raum und Zeit festlege oder ob ich versuche, seinen aktuellen Lebensdialog als Ausdruck einer inneren und äusseren Lebenssituation zu verstehen. Die unzähligen Alltagsdeutungen, die Kinder als dumm, unbegabt, auffällig und schwererziehbar bezeichnen und damit begrifflich auf bestimmte Verhaltensweisen festschreiben, stehen im Gegensatz zur dialogischen Prozessoffenheit. Sie verhindern, dass wir im pädagogischen Alltag die erwartungswidrigen Momente wahrnehmen, d. h., die Ausnahmen erkennen und diese zum Ausgangspunkt unseres Handelns machen.

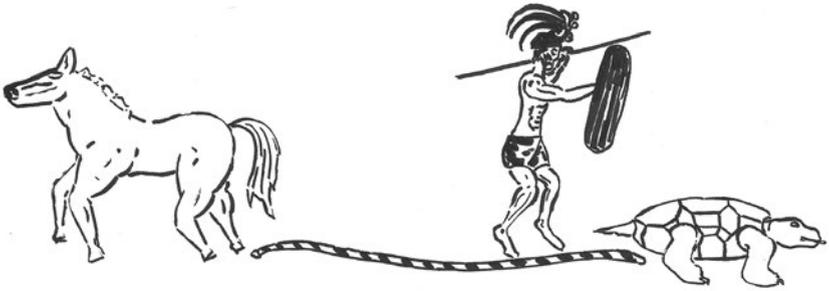
Um Missverständnissen vorzubeugen: Mit Prozessoffenheit ist nicht Indifferenz gegenüber sozial untragbarem Verhalten gemeint. Vielmehr «geht es um das Verstehen der für das Kind subjektiv sinnvollen und in der jeweiligen Situation zweckmässigen Verhaltensweisen, also im Verständnis ihrer anderen bzw. eigenen Beziehung zur Wirklichkeit» (ebd., S. 63). Das entwicklungsnotwendige Setzen klarer Grenzen wird auf der Basis des Verstandens eine viel umfassendere Wirkung entfalten, als in einem *be-deutungslosen* Klima.

Was meine ich damit? Menschen, die sich nicht verstanden fühlen, deren Verhalten nicht als «Sprache» gedeutet wird oder (noch) nicht gedeutet werden kann, erleben sich als *be-deutungslos*. Dementsprechend werden sie sich verhalten.

An uns liegt es, liebe Ines, ob Kinder zu Gefangenen unserer Wahrnehmung und wir zu deren «Gefängnisdirektoren» werden. Dies zu verhindern, braucht die Bereitschaft, immer wieder genau hinzusehen, in eigene und fremde Zeit-Räume. Ohne diese Bereitschaft besteht die Gefahr, dass unser Wahrnehmen korrumpiert wird. Im Zentralgefängnis von Tegucigalpa mutierte der Direktor der Institution zum Direktor der Banditen. Am Vortag meiner Begegnung mit Laurin wurde er gestellt, festgenommen und abgeführt.

Im Reich der Wahrnehmung ist es oft etwas komplexer. Vieles wird darin in Gefangenschaft gesetzt und festgehalten, Freund- und Feindbilder. Oft bleibt dabei unklar, wer eigentlich «der Direktor» ist. Von Laurin, vom Süden, habe ich gelernt: Nichts ist, wie es scheint. Es lohnt sich, auch in Bezug auf die eigene Wahrnehmung eine kritische Wachsamkeit zu bewahren.





11. Brief

Anita – oder Lernen als Prozess der Auseinandersetzung hängt an einem dünnen Faden

Wie erklärt es sich, dass die Kinder ausserhalb der Schule so voller Fragen sind und die Erwachsenen dauernd damit plagen, wenn sie nur im geringsten ermutigt werden, während sie offensichtlich im Hinblick auf den eigentlichen Unterrichtsstoff keinerlei Wissbegier entfalten?

John Dewey

Die Erzählung der elften Situation

Mehrere Kinder sitzen bereits im Kreis. Sie unterhalten sich leise oder blättern in einem der bereit gelegten Bücher. Einige versorgen Materialien in den Gestellen der vorbereiteten Umgebung, andere legen ihre Hefte und Bücher zurück ins Pult. Die Musik klingt aus. Schliesslich treffen auch die Letzten ein, der Kreis wird vollständig. In der Mitte rollt Anita, die Lehrerin, einen kleinen Teppich aus. Sie bittet Alexander, aus der Verben-Box das Kästchen zum Verb «gehen» zu ziehen. Im Kästchen befinden sich verschiedene Karten, die zu diesem Begriff ein Wortfeld bilden. Anita legt die Hauptkarte in die Kreismitte:

gehen

«Kennt ihr andere Verben zu diesem Begriff?», fragt sie. Die Kinder des 3. Schuljahres sind mit dem Vorgehen vertraut. Einige melden sich zu Wort: «marschieren», «rennen», «eilen», «hüpfen»... Die Nennungen werden von den Kindern auf vorbereitete Zettel geschrieben. Diese legen sie auf den Teppich, rund um das Verb «gehen».

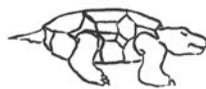
Nun ziehen die Kinder aus dem Kästchen reihum je eine Verbenkarte. Jedes liest laut vor, was auf seiner Karte steht und legt diese ebenfalls in die Mitte. Wurde ein Verb vorher bereits genannt und aufgeschrieben, legen sie das Kärtchen auf den entsprechenden Zettel. So sehen alle auf einen Blick, welche Begriffe die Gruppe bereits benannt hat.

Dann spannt Anita auf dem Teppich eine Schnur aus.

Bei einem Schnur-Ende schreibt sie «schnell» hin, beim anderen «langsam». Um diese beiden Pole noch zu verdeutlichen, bittet sie Elena, aus der Tier-sammlung eine Schildkröte und ein Pferd zu bringen. Die beiden Tiere werden an den entsprechenden Schnurenden aufgestellt. Das Verb «gehen» legt sie in die Schnurmitte. «Nun», sagt Anita, «was wissen wir über all diese Verben? Welche bezeichnen eine langsame, welche eine schnelle Gangart? Was meint ihr? Wer möchte beginnen?» Hände schnellen in die Höhe! «Amir!» Der Junge nimmt das Kärtchen mit dem Verb «schleichen.» Er liest es vor und sagt: «Das ist langsam.» – «Kannst du zeigen, wie das geht?», fragt Anita. Der Junge schleicht behutsam auf allen Vieren zwischen den Tischen umher. Alle Augenpaare folgen seinen Bewegungen. Die Lehrerin dankt Amir und bittet ihn zurück in den Kreis. Dann hebt sie leicht die Augenbrauen, blickt in die Runde: «Einverstanden?»

«Beim Spiel <Zeitung lesen> schleichen wir auch», meint Rebeca. «Das spielen wir manchmal im Turnen. Dort müssen wir uns anschleichen.» Luca meldet sich zu Wort: «Man kann auch schnell schleichen!», sagt er. «Wie ist denn das?», fragt Anita und nickt ihm zu. Luca steht auf, zeigt es vor, so wie er dies im Turnen macht. «Das ist aber <gehen>, nicht <schleichen>», meint Kevin. «Dann müssen wir klären, für welche Bewegung *wir* das Wort <schleichen> brauchen», fordert Anita. «Jetzt ist es an euch!»

Mehrere Kinder melden sich zu Wort. Einige zeigen eine Bewegung vor, stellen sie auf diese Weise zur Diskussion. Tim meint, dass vor allem die Indianer schleichen. Hier brauche man das nicht. Schliesslich einigen sich die Kinder, dass sie nur jener Gangart «schleichen» sagen wollen, bei der die Person nicht aufrecht geht und sehr leise ist. Weil sie dabei wie ein Indianer auf den Boden achten muss, kann das keine schnelle Bewegung sein, es sei denn, «Jemand ist ganz geübt», hält Sarah die Ausnahme fest. Die Regel aber ist gefunden. Es ist die Regel dieser Gruppe. «Also, wohin legt ihr das Kärtchen?», fragt Anita. «In die Schnurmitte? Eher Richtung Schildkröte oder Richtung Pferd?» Das Kärtchen findet seinen Platz zwischen der Schildkröte und dem Verb «gehen».



Auf dem Teppich liegen weitere Verbenkärtchen: schlendern, torkeln, marschieren, stapfen, waten, rennen, hüpfen, eilen... Sie werden nochmals gelesen. «Nordic walking!», sagt einer und löst Heiterkeit aus. Nun wird von den Kindern Wort um Wort besprochen. Sie diskutieren, zeigen vor, argumentieren, handeln die Bedeutung aus. Nie ist zu hören «Kannst du das noch mit einem Satz sagen?» Beiläufig werden die Verben eingebettet in Sätze, in Handlungen und Tätigkeiten. Spürbar wird: Nichts ist nur richtig oder falsch. Die Sprache kennt verschiedene Schattierungen und Farbtöne. Auch der Kontext spielt eine Rolle. Anita kann sich darauf beschränken, hin und wieder nachzufragen, begründen zu lassen, Widersprüche auf zu zeigen, eine Entscheidung einzufordern. Dadurch entwickelt sich eine angeregte, differenzierte Gesprächsrunde, die alle einbezieht. Kein Kind, das nicht beteiligt ist und sei es auch nur mit «grossen» Augen und Ohren. Während dieser Begriffsarbeit wird oft und herzlich gelacht.

Dialogfähiger Lerngegenstand

Nichts ist hier fertig. Alles ist im Fluss. Die Lehrerin, liebe Ines, legt den Kindern ein «Problem» vor (vgl. *Freire*, 1987, S. 90; 2007a, S. 79; 2008, S. 70). Diese versuchen, es gemeinsam zu klären. Für einige sind die Begriffe vertraut. Sie werden jedoch durch dieses Gespräch zwischen den Kindern neu in Frage gestellt. Sie erkennen: Nicht alle verstehen das Gleiche darunter. Wie verstehe eigentlich ich das jeweilige Wort?

Für andere sind einzelne Begriffe neu. Sie bekommen im angeregten Gespräch eine Bedeutung. Sie werden in Beziehung zu Handlungen gesetzt. Da geschieht nicht einfach Wortschatzaufbau, sondern Begriffsbildung. Aber: Verschiedene Kinder stellen das Verb verschieden dar. Und wiederum: Wie ist das eigentlich für mich? Wer will, kann seine Begrifflichkeiten in Bewegungen darstellen, den Weg vom Begriff zur Handlung gehen. Wer will, kann diese Pantomime «in Frage stellen» und den Weg von der Handlung zum Begriff beschreiten. Dazu braucht es Argumente. Wer will, schaut einfach zu und staunt vielleicht angesichts der Fülle möglicher Interpretationen. Auch Staunen ist Lernen. In diesem prozesshaften Geschehen ergeben sich von selbst verschiedene Anspruchsniveaus. Die Lehrerin gibt dem Lernen Raum. Sie versucht, mit entsprechenden Fragen das Lernen hoch und in Gang zu halten. Natürlich geht das nicht reibungslos – muss es auch nicht und soll es auch nicht. Befreiend ist: Die Gruppe zeugt den Lernprozess selbst.

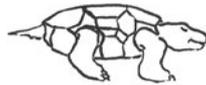
Diesem Anliegen ist die Dialogik Freires verbunden. Die von ihm entwickelte «problemformulierende Bildung» (vgl. *Freire*, 1987, S. 64ff.) zielt darauf ab, dass eine unhinterfragte Situation oder ein Thema neu erkundet werden kann. Das scheinbar Statische und Festgeschriebene, das als unveränderliche Tat-Sache wahrgenommen wird – in unserem Beispiel die Sprache – soll didaktisch dem Dialog zugänglich gemacht und einer kritischen Analyse unterzogen werden. Aus den Tat-Sachen soll ein Tun werden (vgl. *Zimpel*, 2010, S. 296). Das geht auch mit Kindern eines 3. Schuljahres.

Freires Vorgehen «begründet sich auf Kreativität und stimuliert echte Reflexion und Aktion auf die Wirklichkeit, womit sie der Berufung des Menschen als Wesen antwortet, das nur echt ist, wenn es forschend und in schöpferischer Veränderung tätig ist» (*Freire*, 1987, S. 68). Beides kommt bei Anitas Lerngruppe in Gang – Reflexion und Aktion – wobei mit Aktion nicht primär die Bewegungen der Kinder gemeint sind, die der Veranschaulichung der Verben dienen. Die eigentliche Aktion besteht im kreativen Umgang mit der Sprachwirklichkeit. Auch Sprachhandlungen sind Handlungen. «Auch kritische Reflexion ist Aktion» (*Freire*, 1987, S. 108). Die Sprache legt fest, gibt frei, definiert, inspiriert, beschämt, beflügelt... Über Sprache reflektieren und mit der Sprache handelnd in die Wirklichkeit eingreifen, beides geht hier Hand in Hand. Dabei erweist es sich als günstig, mit einem Gegensatzpaar zu arbeiten.

Didaktisch finden sich im Vorgehen von Anita enge Verbindungen zu Konzepten der Kinderphilosophie (vgl. *Englhart*, 1997; *Freese*, 2002; *Zoller*, 2000) und zu jenen lernpsychologischen Erkenntnissen, die *Friedrich Copei* bereits in den 30er-Jahren des letzten Jahrhunderts so formulierte: «Die eigentliche zielgerichtete und schöpferische Tätigkeit des Geistes wird mit der Erschütterung der Selbstverständlichkeiten eingeleitet» (*Copei*, 1994, S. 148). Aus dieser Erschütterung ergeben sich offene Fragen. Diese Fragen wiederum stimulieren den schöpferischen Geist (vgl. *Freire*, 2007a, S. 31). Eine Didaktik also, die den Lerngegenstand dialogfähig macht, beruht auf «Komposition» (*Rumpf*, 1991, S. 55). Bekanntes wird in neue Beziehungen gesetzt. Das Überraschende und Frag-Würdige ergibt sich so aus einer unerwarteten Konstellation. Die Eingrenzung des Themas führt dabei zur Vertiefung der Auseinandersetzung.

Die beschriebene Situation, dessen bin ich mir bewusst, liebe Ines, ist ziemlich unspektakulär. Da gäbe es ganz andere Geschichten zu erzählen, von eindrucklichen Experimenten, Forschungen in Feld und Wald, Projekten und

Schultheatern. Hier aber ist Einfachheit: Eine dünne Schnur, einige Kärtchen und – weil es hier im wahrsten Sinne des Wortes nahe liegend ist (gleich nebenan im Gestell) – noch zwei Plastik-Tiere. Das reicht zur lebendigen Sprachbegegnung. Es ist sogar zu viel. Nicht alle Karten können besprochen werden. Sie werden nach dieser Sequenz zurück ins Gestell gelegt, sorgfältig an ihren Platz, in die vorbereitete Umgebung. Hier warten sie im Kästchen während der Freiarbeit auf jene, die sich weiterführend damit beschäftigen möchten. In der geschilderten Situation baut Anita mit einer Schnur eine schlichte Lehr-Lern-Umgebung auf. Diese ist zwar gegenstandarm, aber gegenwartsreich.



Bleiben wir, liebe Ines, noch einen Moment bei den Verben. Sind nicht *sie* das «Blut der Sprache», von den Personalpronomen in deren weit verzweigte Adern gepumpt? Im Materialangebot von Montessori wird das Verb durch eine rote Kugel repräsentiert – Aktivität, Handlung, Bewegung, Energie. Wer Grammatik lernen will, muss deren Dynamik am eigenen Leib erfahren, muss eintauchen in die pulsierenden Beziehungen des Verbs zum ganzen Satz. Im Unterricht muss spürbar werden: Nichts Faszinierenderes lässt sich entdecken, als die Welt des Verbs! Oder umgekehrt: Was wäre die Welt ohne Verben?

Solches lässt sich mit den Kindern erleben. Welch eine Vielfalt von Bewegungen und Tätigkeiten schlummern noch im Dunkeln, durch kein Verb je ins Bewusstsein geholt! Ist das uns, ist das den Kindern klar? Denn: Wie bezeichnen wir die Bewegungen der fallenden Wassertropfen eines Springbrunnens im Abendlicht des Spätsommers? Wie ist das mit den überreifen, fallenden Pflaumen, die auf einer steinernen Platte des Gartenwegs neben dem Springbrunnen aufschlagen? Zerspratzen sie? Ein Bauernbub unterbreitete mir als Junglehrer einen Text, in dem er das Anschwellen der Adern am Euter der Kuh bei den Melkvorbereitungen beschrieb: «Sie schwallen zirrig an.» Das sind sprachliche Höchstleistungen. Noch sind längst nicht alle Worte geboren, noch schlummern ganze Sprachlandschaften im Dunkeln. Wie unterstützt der Unterricht die Kinder dabei, die heute noch unerkannten Welten der Zukunft zu benennen?

Mir scheint, wenn Sprachen (inkl. Mathematik und alle Formen menschlichen Ausdrucks) vorwiegend beurteilungsgeföhnt zu leistungslernen sind, geschieht beim Erwerb der Kulturtechniken «kulturelle Invasion» (Freire, 1987, S. 129) anstelle kultureller Aktion. Lehrende «drängen (dann) ihre Sicht der Welt jenen auf, bei denen sie eindringen und blockieren die Kreativität der Überfallenen, indem sie ihre Ausdrucksmöglichkeiten lahm legen» (ebd.). Sprachinvasion lähmt mit thematischen Fertigpackungen und statischer Weitergabe vordefinierter Welt- und Sprachdefinitionen den Dialog. Sie untergräbt die Begegnung zwischen Kind und Welt.

Freires Kritik der «kulturellen Invasion» könnte in diesem Zusammenhang als Lehrmittel und Lehrplankritik verstanden werden. Aber die Sachlage greift tiefer. Nicht um das Lehr-*mittel* geht es, sondern um die Frage, ob Lehrende die Sache *zuerst* statisch fixieren und *dann* den Lernbedürfnissen anzupassen versuchen – was meist krampfhaft und erschöpfend wirkt – oder ob sie gerade umgekehrt, die Sache *zuerst* dynamisch offen legen und *dann* den vielfältigen Lernbedürfnissen der Kinder Raum geben – was oft belebend und erfrischend wirkt. Das macht für die Lernenden den grossen Unterschied.

In heterogenen Klassen ermöglicht die erste Vorgehensweise nur einer kleinen Gruppe Lernprozesse, die nicht durch Sinnverlust geprägt sind. Es gibt Kinder, die sich angesichts der «kulturellen Invasion» für eine «verhaltensauffällige» Position entscheiden. Diese entspricht dann in diesem Moment ihren Möglichkeiten zur «kulturellen Aktion».

Stunden halten

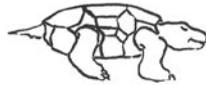
Denn es gibt da, liebe Ines, diese lähmende Unterrichtswirklichkeit: das «Stundenhalten» (vgl. Rumpf, 1996, S. 472ff.). Hat nicht sie uns (all-)täglich pädagogisch sozialisiert? Das Verb, dieser zappelnde Fisch, wird grammatisch klassifiziert, definitiv totgeschlagen und didaktisch filetiert. «Heute nehmen wir das Verb durch!»

Zu den Zielen der Stunde befragt, heisst es dann: Kinder sollten wissen, «dass *man* ein Verb als Handlung ausführen kann, dass es kleingeschrieben wird (wichtig wegen dem nächsten Test). Sie sollten die Grundformen kennen, konjugieren können.» – «Wie gehen wir vor?» – «Wir orientieren uns am Buch.» Das Arbeitsblatt ist schon bereit. Vielleicht gibt's vorher noch Verbenpantomime (Höhepunkt!). Die Kinder dürfen erraten, was die Mitschülerinnen und -schüler darstellen, nachdem sie das Kärtchen gezogen haben. Oft ist es eine Unterforderung. Die Kinder apportieren das Wort: «sitzen!» –

«kochen!» – «Mach bitte einen ganzen Satz!» Oder das «Spiel» gereicht zur Überforderung: «Soll ich dir beim Darstellen helfen?» Die Lehrerin hilft. «Wer weiss es? Niemand!?» – «Dann sag ich's euch: <Denken!>»

Dann aber genug gespielt. Das Arbeitsblatt hat oft ein Bild. Heute sind unter dem Bild (fast) alle Buchstaben des Alphabets aufgeführt. Es folgen drei Aufträge: «(1) Welche Buchstaben des Alphabets fehlen? (2) Zu welchem Buchstaben findest du ein Verb? Schreibe es auf! (3) Im Bild oben sind viele Verben dargestellt. Schreibe zu ihnen je eine Nummer. Schreibe dann die Nummern in dein Heft und dazu die Verben.»

Der erste Auftrag führt weg vom Thema, der zweite blockiert in dieser Klasse die Kinder, weil sie spontan sprachliches «Päcklein-Rechnen» betreiben. Sie gehen von oben nach unten und finden in ihren Köpfen nicht zu jedem Buchstaben ein Verb. Wie denn sollen fremdsprachige Kinder oder solche aus sprachanregungsarmen Milieus die erwarteten Verben kennen? Macht sie der Lückentext zu Lückenbüssern? Hilflos versuchen sie auf der planierten Sprachautobahn die künstlich gegrabenen Wort-Schlaglöcher zu füllen – und landen auf dem Pannenstreifen. Diese Kinder leben in anderer Sprachvielfalt. Ein solches Arbeitsblatt vermag diese nicht zu fassen.



Zum dritten Auftrag stossen nur wenige vor. Sind im Bild wirklich die Verben gezeichnet? Die Kinder kauen am bereits stark abgenagten Bleistift. Er schmeckt nach grammatikalisch hartem Brot. Unruhe entsteht. Die Lehrerin sagt: «Ich weiss, dass ihr müde seid. Es dauert nur noch fünf Minuten. Dann ist Pause.» In der Pause meint sie zu ihrer Kollegin: «Die Kinder können sich noch nicht konzentrieren. Sie sind oft zerstreut.»

Ist das so? Lässt sich eine solche Zuschreibung begründen, ohne die Situation zu beachten? Aus integrativer Perspektive ist zu fragen: Unter welchen Bedingungen ist *dieses* Kind zerstreut? Welche (didaktische) Situationsgestaltung begünstigt die Konzentration? (Kon-)Zentriert-Sein ist ein Beziehungsphänomen. Es ergibt sich aus der Begegnung Kind-Welt. Der Blick auf den Pausenplatz gibt dazu reichhaltige Anschauung. Auch das sind Pausengedanken.

Nach der Pause «sammelt» die Lehrerin die Kinder. Endlich liegen alle Ellbogen auf den Pultdeckeln. Es dauert eine Weile, bis alle schweigen. Es wird still. In diesem Moment schlummert eine Chance. Er hat etwas Wohltuendes. Da kann ein Horchen beginnen, eine Kontaktnahme. Was geschieht nun mit und in dieser Stille?

Will die Lehrerin durch Reglosigkeit Voraussetzungen für eine nächste Aktivität schaffen, die *ausserhalb* dieser Gruppe liegt, die nichts mit ihren Motiven zu tun hat, dann geht es um den Aufbau äusserer Disziplin. Nutzt sie die Stille als Ausgangspunkt für jene Kräfte, die *innerhalb* dieser Gruppe – in den Tätigkeitsmotiven – nach Verwirklichung drängen, dann geht es um den Aufbau einer inneren Disziplin. Findet die Lehrerin Zugang zur Welt des Bewusstseins dieser still gewordenen Kindergruppe?

Nach Freire existieren die Themen nicht losgelöst vom Bewusstsein. Die Welt, «die das Bewusstsein ins Dasein bringt, ist die Welt dieses Bewusstseins» (Freire, 1987, S. 66), d. h., es gibt den Wald des Försters, der Pilzsammlerin, des Wanderers, der Poetin, der Jugendgruppe und des spielenden Kindes (...) Wie wird nun, nach der Pause, der angekündigte Lerngegenstand durch das Bewusstsein *dieser* Kinder ins Dasein gebracht? Das zu entdecken, wäre ein lebendiger Ausgangspunkt – jenseits vom «Stoffdurchnehmen» und «Stundenhalten». Es könnte dazu beitragen, Intimität herzustellen zwischen dem von der Schule als grundlegend definierten curricularen Wissensbestand und dem Wunsch der Kinder, sich Welt anzueignen und als Individuen ihren Ort in der Gemeinschaft zu finden (vgl. Freire, 2008, S. 31).

Machen wir uns bewusst: Der Drang nach Bewusstwerdung und Weltbildentwicklung gehört zu den tiefsten Lernbedürfnissen. Wird ihm Rechnung getragen? Diese Frage zielt über das Methodische hinaus. Der Unterschied zwischen einer dialogisch oder monologisch geführten Klasse (oder Schule) lässt sich nicht auf Methoden und Materialien reduzieren.

Dennoch – und gerade mit Blick auf das Methodische – magst du einwenden, liebe Ines, dass ich der Verbenpantomime unrecht tue. «Die Kinder machen es gerne.»²⁸ Ich weiss – und ich gestehe, mich ihrer auch bedient zu haben. Der fundamentale Unterschied zwischen den beiden oben beschriebenen Gruppen aber ist der: Bei der Verbenpantomime im Rahmen des Stundenhaltens dient die Bewegung der blossen Veranschaulichung. Nach

²⁸ Machen wir uns nichts vor: Im Zoo geniesst der Löwe die Wurst. In der freien Wildnis aber würde er sich den Wärter vornehmen.

der Benennung der Bewegung ist «die Übung» für die Kinder vorbei und fertig.

Dort aber, in jener angeregt die Sprache ausdifferenzierenden Gruppe von Anita, ist die darstellende Bewegung «Suchbewegung» (Freire, 2008, S. 54), «tastender Versuch» (Freinet, 1979, S. 167f.; 1980, S. 54ff.), Forschung und Frage. Sie ist widerborstig gegenüber der sprachlichen Bezeichnung. Sie lässt sich nicht so einfach kriegen. Sie provoziert Denkprozesse und weitet den Erfahrungshorizont. «Befreiende Erziehungsarbeit» besteht im Sinne Freires (1987, S. 64) «in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen». Der Grat zwischen diesen beiden Vorgehensweisen ist schmal, der Unterschied fundamental. Ob bei den Kindern echte Auseinandersetzung einsetzt oder ob (subtile) Formen kultureller Invasion um sich greifen, hängt bei einer unreflektierten Unterrichtsgestaltung oft an einem dünnen Faden. Du hast recht, liebe Ines: Die Verbenpantomime an sich ist nicht das Problem. In der ersten Gruppe kommt der pantomimischen Darstellung jedoch eine gänzlich andere Funktion zu.



Damit sind konzeptionelle Fragen angesprochen. Die gleichen Methoden, die gleichen Übungen, die gleichen Veranschaulichungen (...) können konzeptionell unterschiedlich im Lehr-Lern-Verständnis verschiedener Lehrerinnen und Lehrer eingebettet sein. Sie können als Werkzeuge der Erkenntnis oder der Verschleierung dienen. Sie können zur Humanisierung oder zur Domestizierung des schöpferischen Menschen führen. Mit den gleichen (methodischen) Bausteinen lässt sich ein Schotterhaufen anhäufen oder eine Kathedrale bauen. Das ist eine Frage des «Bauplanes», der konzeptionellen Ebene und der theoretischen Bezugspunkte. In welchem inneren Zusammenhang stehen die einzelnen Aufgabestellungen und Aufträge? Welche Kompetenzen werden durch die jeweiligen Schüleraktivitäten aufgebaut? Wie setzen sich die Themen fort? Welche themenspezifischen (Prä-)Konzepte der Kinder werden wie aufgegriffen und weitergeführt? Wie kommen bereits erworbene Kenntnisse zum Tragen? Solche Fragen stellen sich nicht nur themen- und fachbezogen, sondern zyklusübergreifend vom Kindergarten bis zur Oberstufe – und darüber hinaus.

Lernen als Prozess der Auseinander-Setzung

Zusammenfassend lässt sich sagen: Wird das Lernen als Prozess der Auseinander-Setzung mit dem Lerngegenstand verstanden, entsteht der dialogische Zwischenraum (vgl. *Buber*, 1947, S. 455). Kind und Welt setzen sich auseinander, im wörtlichen Sinn. Nur wo Zwischenraum ist, können sich Beziehungen einstellen und entwickeln. Fehlt der Zwischenraum der Auseinander-Setzung, wird Lernen beziehungslos. Weil menschliche Entwicklung auf Beziehung angewiesen ist, wirkt Lernen ohne Auseinander-Setzung entwicklungshemmend. Aus dialogischer Sicht bleibt dabei die Frage der Beziehung nicht auf den zwischenmenschlichen Bereich beschränkt. Im Gegenteil, «der Mensch hat ein grosses Verlangen, zu den Dingen in persönliche Beziehung zu kommen (...) am Besitz ist's nicht genug» (*Buber*, 1978, S. 24). Nichts bleibt von seinem Beziehungsverlangen ausgespart. Weil Lernen aus dialogischer Perspektive ein Beziehungsphänomen ist, kann es sich auch nur als Beziehungsphänomen entwickeln.

Nähern wir uns mit diesen Gedanken nochmals der Schnur auf dem Teppich in Anitas Schulzimmer. Mit ihr fordert sie jedes Kind heraus, den thematischen Faden aufzunehmen. Alle beteiligen sich ihren Möglichkeiten entsprechend am Gespräch. Im Dialog mit dem Thema öffnet sich der Raum des Lernens, von der senso-motorischen Auseinander-Setzung bis zur Abstraktion. Anita gelingt es, den Lerngegenstand dialogfähig zu machen. Ihre «methodische Kunst», so scheint mir, liegt ganz im Sinne von *Roth* (1976, S. 116) «darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurück zu verwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene» und – so liesse sich für die geschilderte Situation anfügen – Begriffe in Handlungen, Tätigkeiten, Vorstellungen und Bedeutungen. Sie pflegt in dieser Situation eine schlichte Prozesskunst, die das individuelle Lernen im Rahmen einer sozialen Erfahrung ermöglicht.

Solche «Situationen geben dem Kind etwas zu tun, nicht etwas zu lernen und dieses Tun ist von der Art, dass es Denken, absichtliche Beobachtung von Beziehungen erforderlich macht; dabei ergibt sich das Lernen als notwendiges Nebenerzeugnis» (*Dewey*, 2000, S. 206). Welche Verben lassen sich eher bei der Schildkröte, welche eher beim Pferd positionieren? In welchem Abstand stehen sie zueinander? Gibt es langsames und schnelles Hüpfen und in welchem Kontext entfalten die Worte «schlendern» oder «torkeln» ihre Bedeutung? Diese auftauchenden Fragen zwingen die Gruppe zu Denk-

prozessen im Sinne einer Erforschung von Beziehungen. Sie ergeben sich aus der Aktivität. Dass dabei gelernt wird, ist unumgänglich. «Bildung wird so fortwährend in der Praxis neu gemacht» (Freire, 1987, S. 68). Das Lernen der Kinder wird bei Anita in Gestalt eines offenen Prozesses gepflegt, die *Entstehung* des Wissens und Könnens als Leistung anerkannt.

Daraus ergibt sich die Dialogik dieser Situation. «Die problemformulierende Methode bestätigt den Menschen als Wesen im Prozess des Werdens – als unvollendetes, unfertiges Wesen in und mit einer gleichermaßen unfertigen Wirklichkeit» (ebd.). Unfertige Lehr-Lern-Umgebungen können allen Kindern in unspektakulärer Weise Lern- und Entwicklungsräume öffnen. Die deklarativen Wissensbestände geben sich dabei als notwendige Werkzeuge für die Differenzierung der Auseinander-Setzung zu erkennen. Vor diesem Hintergrund erhält ihre Aneignung einen wirklichen Sinn und eine alltagspraktische Bedeutung. Sie werden prozessbegleitend integriert und geübt. Gerade jene Kinder und Jugendlichen, die sich mit schulischen Misserfolgen, Versagensängsten und Lernschwierigkeiten konfrontiert sehen, nehmen oft besonders präzise wahr, ob ein thematischer An-Spruch an sie echt gemeint ist, ob er ihnen die Chance zum eigenständigen Antworten eröffnet oder ob ein Thema bloss «erledigt» wird.



Spaltendes Lernen²⁹

Ein Weiteres kommt dazu: Die Spaltung von Kind und Thema wird bei Anita aufgehoben. Das Lernen des Kindes und das Thema sind in dieser Situation nicht voneinander zu trennen. Von *Wagenschein* (1989, S. 106) wurde diese dialogische Bezogenheit von Kind und Thema in seltener Klarheit formuliert: «Die Alternative <von der Sache aus *oder* vom Kind aus?> ist reif, als solche zu verschwinden. In der gelingenden pädagogischen Situation arbeitet das Kind nie anders als sachlich. Aber die Sache zieht und erzieht es nur

²⁹ «Was spaltet, hat mit Bildung nichts zu tun.» (Wagenschein, 1989, S. 65)

insoweit sie seinen geheimen (ihm unbewussten) Erwartungen und *Steigerungs*-Wünschen entspricht. Das Verhältnis des Lernenden zu seinem Gegenstand ist der Gravitation verwandt, die man ja auch nur von Erde und Mond zugleich bestimmt denken muss. Die Sache ist für das Kind eine anziehende, und das Kind ist zur Sache ein drängendes. Wo es nicht so aussieht, sind es unsere Institutionen, die der Prüfung bedürfen» (*Wagenschein*, 1989, S. 106). Jede Entwicklung fachlicher, sozialer oder methodischer Kompetenzen vollzieht sich entlang eines Themas. In der Auseinander-Setzung wirkt der beziehungsreiche Zwischenraum. In der Spaltung steht das Thema dem Kind unverbunden gegenüber. Das Lernen vollzieht sich dann ohne persönlichen An-Spruch, ohne Herausforderung.

In diesem Zusammenhang spricht *Kükelhaus* (1986⁴, S. 14) von einem Lernen «in dauerndem Widerspruch mit uns selbst. (...) Was uns erschöpft, ist die Nicht-Inanspruchnahme der Möglichkeiten unserer Organe, ist ihre Ausschaltung, Unterdrückung (...) Was aufbaut, ist Entfaltung. Entfaltung durch Auseinandersetzung mit einer mich im Ganzen herausfordernden Welt». Zu dieser Welt gehören insbesondere die sozialen Reibungsflächen. Im Einwand von Luca («Man kann auch schnell schleichen...»), im Widerspruch von Kevin («Das ist gar nicht schleichen.»), in der von Sarah formulierten Ausnahme zur gemeinsam entwickelten Definition («Ausser jemand ist ganz geübt.») – in all dem realisiert sich jene soziale Interaktion zwischen den Kindern, welcher in sozial-konstruktivistischen Unterrichtskonzepten eine entwicklungsfördernde Rolle zuerkannt wird (vgl. *Benkmann*, 1998). Gelernt werden soll «durch Aushandlungsprozesse, in denen die Gesprächspartner ausgehend von ihren persönlichen Vorerfahrungen in konstruktiver Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen gemeinsame Gedankengänge und Vorstellungen entwickeln» (*Fürstenau*, 2009, S. 65). Aus integrativer Perspektive ist entscheidend, dass reichhaltige soziale Interaktion auch soziale Integration befördern kann.

Oft habe ich nachgefragt, liebe Ines, wie stark solche inhaltlichen Aushandlungsprozesse und Auseinander-Setzungen im eigenen, biografischen Erfahrungsschatz von Lehrerinnen und Lehrern verankert sind.

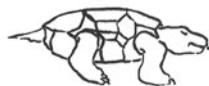
Die Antworten gleichen sich. Stellvertretend für viele erzählte eine deiner Kolleginnen: «In meiner eigenen Schulerinnerung sind Regelüberschreitungen, Mannschaften bilden im Sport, Lagererlebnisse geblieben. Dass wir auch lernstoffbezogene Aushandlungsprozesse erleben durften, daran kann ich mich nicht erinnern.» Erstaunt dich das? Erschreckt es dich? Wie schaut

du unter dieser Perspektive auf deine eigene Lernbiografie zurück? Werden – paradoxerweise – aufgrund einer Sachorientierung, welche die Beziehung der Lernenden zum Lerngegenstand ausblendet, im Unterricht oft gerade die *Themen* zu wenig ernst genommen? Könnte es sein, dass eine integrative Didaktik von der Dialogik die pädagogische Kraft der Inhalte wiederentdecken kann? «Wir nehmen heute das Verb durch!» Liegt der Akzent auf dem «Nehmen» oder auf dem «durch?» Je nachdem wird die entwickelnde Kraft einer Thematik dem Kind in Form eines Fertigproduktes *genommen* oder sie begegnet ihm zur persönlichen *Durchdringung*.

Integratives Arbeiten wird in einer forschenden Gruppe wie jener von Anita zur Selbstverständlichkeit. In der zweiten wird es zur Unmöglichkeit. Das Thema ist das gleiche, der didaktische Zugang nicht. Die Grenzen der Integration stehen in unmittelbarer Beziehung zu didaktischen Fragen.

Das Schlusswort zu diesem Brief, liebe Ines, gehört Lara, einer Schülerin des zweiten Schuljahres. Eines Tages eröffnete sie ihren erstaunten Eltern am Mittagstisch mit trotziger Verzweiflung: «Ich gehe erst wieder zur Schule, wenn ich alles kann!»

Welch eine Aussage! Sie will sich nicht (mehr) beschämen lassen. Sie hat gelernt: Dort, in der Schule, musst du alles bereits können. Sie erlebt eine Lernkultur, die sich vom Werden abgewandt und dem Haben verschrieben hat. Handelt es sich beim Lernen um den Transfer von Wissens-Guthaben in einem Bankiers-System? Bildung wird so zum Akt der Wissens-Spar-einlage degradiert, «wobei die Schüler die Anlage-Objekte sind, der Lehrer aber der Anleger» (*Freire*, 1987, S. 57). Wer hat, dem wird gegeben. Um die anderen kümmern sich wer will. Machen wir uns nichts vor: Im «Bankiers-Konzept» (ebd., S. 58) und seiner Belehrungskultur wird das integrative Anliegen auf hartnäckigen Widerstand stossen. Lara erlebt einen Unterricht, der permanent das voraussetzt, was aufzubauen ihm eigentlich aufgetragen wäre. Sie hat nicht aufgegeben. Nun will sie den Aufbau ihres Lernens selbst in die Hand nehmen. Wer hat denn hier den Faden verloren – die Schule oder das Kind?





12. Brief

Claudio – oder ist die integrative Beurteilungspraxis eine Frage der Zeit?

Es gibt nämlich Erfahrungen, die nicht beschleunigbar sind,
Erfahrungen, die mit der Zunahme der Geschwindigkeit
zu verschwinden drohen oder sich grundlegend deformieren.

Dies gilt für die Liebe wie für die Reflexion,
für die Erziehung oder die Geselligkeit.

Franco Cassano

Die Erzählung der zwölften Situation

Du hast mich gefragt, liebe Ines, ob ich dir «etwas zur Schülerbeurteilung» schreiben könne. «Mit der Zeit werde ich darauf zu sprechen kommen», habe ich dir damals geantwortet. Nun ist es soweit. Das mit der Zeit meinte ich wörtlich. Es geht mir bei diesem Thema um eine weitere Facette im Umgang mit der Zeit. Davon aber später.

Wenden wir uns also einer schulischen Realität zu, die uns mit dem Thema der Leistungsbeurteilung in Berührung bringt. In einem geräumigen Schulhaus betreten wir einen kleinen Nebenraum. Urs, der Schulische Heilpädagoge, hat dieses Kämmerchen sorgfältig mit didaktischen Materialien ausgerüstet. Die Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern des Regelschulbereichs und dem Heilpädagogen ist an dieser Schule (noch) nicht institutionalisiert. Wie wir im Laufe des Morgens erfahren, führen die dadurch offen gebliebenen Fragen offenbar regelmässig zu Unklarheiten und Frustration – auf beiden Seiten – und zu unterschwelligem Beziehungskonflikten.

Kurz nach uns tritt Claudio in den Raum. Heute bringt er den Test zu den Hohlmassen mit. Er hat ihn vor einer Woche geschrieben. Er legt das Blatt auf den Tisch und lässt sich schwer auf den Stuhl fallen. Sein Blick schweift in die Ferne. «Guten Morgen, Claudio», sagt Urs, der Heilpädagoge. Er ist informiert. Vor zwei Tagen hat Rita, die Klassenlehrerin, ihn gefragt, ob er in der nächsten Förderstunde diese Aufgaben mit Claudio nochmals besprechen könne. Er sagte zu.

Nun liegt das Blatt auf dem Tisch. Kaum eine Rechnung ist richtig. Oben steht gut sichtbar die ungenügende Note. Wo und wie beginnen? Nach einer aufmunternden Kontaktnahme setzt sich Urs neben Claudio und verweist diesen an die erste Testaufgabe: «Weisst du noch, was hier gefragt ist?» Claudio beginnt zögerlich zu lesen. Die Einstiegsaufgabe handelt von Milchmengen in verschiedenen Gefässen. Die gezeichneten Gefässe sind mit Mengenangaben versehen, die es zu addieren gilt: 3 l 4 dl/2 l 8 dl usw. Vier Gefässe auf einer Zeile und eines darunter. Claudio hat es übersehen. Er hat nur die erste Zeile (richtig) berechnet.

Die folgenden Aufgaben handeln von Ergänzungen und Umwandlungen. Auf Geheiss von Urs füllt Claudio beim Lavabo ein Becken mit Wasser, trägt es dann vorsichtig durch den Raum und stellt es auf den Tisch. Unterdessen nimmt Urs die Hohlmasse hervor und legt sie neben das Becken. Gemeinsam füllen sie diese sorgfältig. Der Inhalt wird bezeichnet. Die entsprechenden Zahlen trägt Claudio in der laminierten Stellentafel zu den Massen ein. Dadurch entsteht ein Bezug zu den Gesetzmässigkeiten des Dezimalsystems. Dann setzen sie im Gespräch die Masszahlen zueinander in Beziehung. Wie viele dl haben im Litergefäss Platz? usw. Auf der Stellentafel protokollieren sie anschliessend Umwandlungen von l in dl oder dl in l. Urs lässt Claudio beobachten, wie sich jeweils die Kommastelle verschiebt. Plötzlich erhellt sich sein Gesicht. Seine Aufmerksamkeit nimmt zu. Er will weitere Umwandlungen lösen, von cl in l oder von hl in ml. Es klappt.

«Darf ich diesen Test nochmals machen?», fragt Claudio nach zwanzig Minuten. Seine Stimme verrät Erregung. Er *weiss*, dass er verstanden hat! «Ich bin mir nicht sicher, ob das möglich ist», sagt Urs. «Aber du kannst deine Lehrerin fragen. Jedenfalls weisst du jetzt, wie es geht.» Claudio nickt kurz. Sein belebter Gesichtsausdruck erlischt. Er wirkt plötzlich wieder abwesend. Später fragt er seine Lehrerin. Sie ist freundlich zu ihm. Der Bescheid ist der von Claudio befürchtete: «Dieses Thema ist abgeschlossen», sagt Rita und fügt bei: »Es wäre ungerecht gegenüber den anderen.»

Die Spaltung von Raum und Zeit

Wer steht für Claudio ein? Er hat den Test zu den Hohlmassen «verhauen». Die Umwandlung hat er nicht verstanden. Nun geht ihm bei der Verknüpfung von Handlung, Sprache, mathematischer Symbolik und dem expliziten Bezug zum Dezimalsystem «ein Licht auf». Darf er den Test nochmals schreiben? In der Antwort seiner Lehrpersonen spiegelt sich die Denk-Figur

«Ich muss alle gleich behandeln!»³⁰ Diese Argumentation ist von der Angst vor der Ausnahme geprägt. Im selektiven System ist sie nachvollziehbar. Aber sie fixiert Leistung auf *einen* Zeitpunkt. Schafft sie nicht gerade dadurch Ungerechtigkeit? Die Ausgangslage des Verstehens war nicht für alle gleich. Der Unterricht nahm offenbar auf die kognitiven Voraussetzungen von Claudio nicht Rücksicht. Er bevorzugte jene, deren «kognitives Gerüst» zum Zeitpunkt des Umbaus den abstrakten Erklärungen des Lernangebotes entsprach – oder die zu Hause auf Unterstützung bei den Hausaufgaben zählen konnten. Die kurze Sequenz mit den Gefässen und der Stellentafel zu den Massen lässt aber erahnen, was bei einem anderen didaktischen Zugang möglich wäre – auch für Claudio. Die Zusammenarbeit zwischen Urs und Rita, der Lehrerin, könnte sich auf die Entwicklung solcher didaktischer Variationen oder Angebote im Unterricht beziehen. Vermutlich würde nicht nur Claudio davon profitieren. Doch lassen wir das offen.



Was uns in dieser Situation wirkkräftig entgegentritt, ist die Spaltung von Raum und Zeit. Was meine ich damit? Ich will versuchen, liebe Ines, dies zu erörtern.

Claudio hat sich in der sozialen Situation mit Urs die geforderte Erkenntnis erarbeitet. Bei einem weiteren Lerntest zu diesem Thema möchte er sein erworbenes Können unter Beweis stellen. Bleibt ihm dies verwehrt und behält der erste Lerntest als leistungsdiagnostische Aussage über seine Kompetenzen im Bereich der Hohlmasse seine Gültigkeit, bedeutet dies für ihn, dass sein Lern-*Prozess* aus dem Blick gerät. Hier wird seine Lern-Leistung zu einem bestimmten *Zeit-Punkt* räumlich fixiert, oberhalb oder unterhalb des Strichs, genügend oder ungenügend. Seine individuell notwendige Zeit zur Erreichung der Kompetenz wird nicht berücksichtigt. Er hat zusätzliche zwanzig Minuten mit Urs verbracht, um zu verstehen. Zu Hause war am Vortag des Tests niemand verfügbar, der ihm diese Zeit hätte zukommen lassen können. Seine alleinerziehende Mutter arbeitet jeweils ab 16.30 Uhr für ein

³⁰ vgl. dazu Brief 7: Karin & Fabienne

Putzinstitut. Die Bearbeitung der Hausaufgaben ist ihm überlassen. Selektion vollzieht sich oft indirekt über die Hintertür der Hausaufgaben. Zudem ist seine Rolle in der Klasse diejenige eines lernschwachen Schülers. Urs war während den Lektionen zu den Hohlmassen nicht im Klassenzimmer anwesend. Rita erachtet dessen Präsenz im Schulzimmer als nicht nötig und unangebracht. Urs akzeptiert dies und arbeitet mit Kindern, die «Schwierigkeiten haben» im vorbereiteten Nebenraum.

Die eigentliche Frage, die Claudio seinem Lehrer und seiner Lehrerin an diesem Morgen stellt, ist die: Wenn diese Schule hier wirklich das Lernen und die zu erwerbenden Kompetenzen ins Zentrum stellt, muss sie dann nicht die Zeit individualisieren? Muss sie sich nicht freuen und feiern mit jedem Kind, das *zu seiner Zeit* die angestrebte Kompetenz erwirbt – sei dies früh oder spät? Sicher, wenn die Lernprozesse aller an einer durchschnittlich festgesetzten Lernzeit (aus-)gerichtet werden, ist die Zeit scheinbar kein Problem mehr. Aber «in dem Masse, in dem die Zeit ent-problematisiert wird, entsteht eine Haltung, dass morgen entweder die Fortsetzung des heutigen Tages ist oder etwas, das stattfinden wird, weil es so gesagt wurde. Diese Haltung lässt keinen Raum dafür, eine Wahl zu treffen, sondern nur für ein Gehorsames sich arrangieren mit dem was ist oder was kommen wird» (Freire, 2008, S. 105). Diese resignative Botschaft ist der heimliche Lehrplan, mit dem sich Claudio konfrontiert sieht. Für ihn wird die Zeit nicht nur ent-problematisiert, sie wird bei der Beurteilung seiner Leistungen zum Verschwinden gebracht. Dadurch werden weder seine Anstrengungen noch sein Leistungszuwachs honoriert.

Fünf Perspektiven zur Beurteilungspraxis

Liebe Ines, die Frage der Beurteilung von Schülerleistungen ist ein weiterer Stolperstein auf dem Weg zur inklusiven Schule. Im «Haus der Vielfalt» (Wocken, 2011) entspricht der Vielfalt der Kinder nicht nur die Vielfalt der didaktischen Zugänge, sondern auch die Vielfalt der Beurteilungsformen. Prengel unterscheidet in ihrer an der Denk-Figur der «egalitären Differenz» ausgerichteten Pädagogik der Vielfalt fünf «Perspektiven der Schülerbewertung» (Prengel, 2005, S. 29), an welchen sich die Beurteilungspraxis einer inklusiven Schule orientieren kann. Grundsätzlich gilt, dass jedes Kind «unabhängig vom Leistungsstand» (ebd., S. 30) als gleichwertige Person mit gleicher Würde in der Schul- und Klassengemeinschaft anerkannt wird

(1. Perspektive der Menschenrechte) und als vollwertiges Mitglied dieser Gemeinschaft gilt (2. Perspektive der Zugehörigkeit).

Als weitere, für den Lern- und Entwicklungsprozess eines Kindes entscheidende Perspektive, kommt die individuelle Bezugsnorm ins Spiel (3. Perspektive). Die Leistungen des Kindes werden in Bezug zu seinem eigenen Entwicklungsprozess beurteilt. Dieser Perspektive entsprechen individualisierende Formen der Leistungsbewertung. Dazu gehören beispielsweise Portfolios, Lernjournale, individuelle Entwicklungspläne und Berichtszeugnisse, die einen auf das jeweilige Kind bezogenen Einblick in dessen Leistungsstand und Lernprozess ermöglichen.

Auch allgemeine und fachspezifische Kompetenzbeschreibungen können jederzeit im Rahmen der individuellen Bezugsnorm genutzt werden. Kinder können so ihr Lernen auf die Erarbeitung ausgewählter Kompetenzen hin ausrichten. Der Kompetenzzuwachs kann in einem individuellen Kompetenzprofil sichtbar gemacht werden. Die Darstellung des Kompetenzprofils geschieht sinnvollerweise in Zusammenarbeit mit der Lehrerin, da diese den Lernprozess begleitet. Im Rahmen von Frei-Arbeits-Phasen in einer vorbereiteten Umgebung oder verschiedenen Planarbeitsformen können Kinder jederzeit gezielt an ihren Kompetenzen arbeiten und diese mit einem Test beurteilen lassen.

Lass mich dir dazu ein Beispiel nennen. In Nicaragua lernte ich Tony Melendez kennen. Als 16-Jähriger nahm er sich vor, das Gitarrenspiel zu erlernen. Tony hat keine Arme. Durch eine entsprechende Stimmung der Saiten, mit hoher Motivation, kontinuierlicher Übungsdisziplin und wertschätzender Unterstützung der sozialen Umwelt hat er sich diese Kompetenz mit den Füßen und Zehen *in seiner Zeit* angeeignet. Seit vielen Jahren tritt er als Gitarrist auf. Die Bezugsnorm der Beurteilung war für ihn und seine Lehrer die eigenen Lernfortschritte. Diese wiederum näherten sich zusehends musikalischen Anspruchsniveaus, Kompetenzen und Standards an.

Die individuelle Bezugsnorm ist in integrativen Lehr-Lern-Umgebungen der dominierende Bezugspunkt für die Wahl der Beurteilungsformen. Angesichts der grossen Heterogenität der Lernenden wird «der Vergleich der Schüler miteinander eingeschränkt und dem Prinzip der individuellen Leistungsbewertung besondere Bedeutung zugemessen» (*Wocken, 2001, S. 130*). Denn für jeden Menschen gibt es immer eine «Zone der nächsten Entwicklung» (vgl. *Vygotskij, 1987, S. 8off.*). Sie ist «über das ganze Leben hinweg innerhalb der jeweiligen sozialen Entwicklungssituation der Ort», an dem «durch Dialog, Kommunikation und Kooperation» (*Jantzen, 2010, S. 98*) Lernen und Entwicklung zueinander in Bezug gesetzt und dadurch stets neu initiiert, in Gang gehalten und beurteilt werden.

Als 4. und 5. Beurteilungsperspektive nennt *Prenzel* (2005, S. 30f.) die «Perspektive der fairen Konkurrenz» und die «Perspektive der Leistungsvergleiche mit einer Lehrplan- und Altersnorm». Die Perspektive der fairen Konkurrenz bedeutet, dass «ähnlich befähigte Kinder miteinander wetteifern und sich so gegenseitig anspornen» können. Heterogenität darf also nach *Prenzel* nicht bedeuten, dass Kinder ihre Leistungsfähigkeit untereinander nicht mehr messen dürfen – allerdings unter fairen Bedingungen. Dies kann auch in einem spielerischen Rahmen geschehen.

Der Bezug zu der durch den Lehrplan gesetzten Norm schliesslich (5. Perspektive) ist nach *Prenzel* (2005, S. 31) auch «in Integrationsklassen unverzichtbar». Sie gibt den Lehrpersonen und Eltern Auskunft über den Leistungsstand eines Kindes in Bezug zur Altersnorm. Sie bietet Orientierung für die Angebotsbreite des Unterrichts und die Niveaus der Aufträge und Aufgabestellungen in einer bestimmten Lerngruppe. Insbesondere drei Aspekte sind bei dieser 5. Bezugsnorm jedoch zu bedenken:

(1) In einer inklusiven Klasse wird es immer Kinder geben, die diese Bezugsnorm nicht erreichen. Für sie ist die individuelle Beurteilungsnorm der wichtigste Bezugspunkt der Leistungsbeurteilung. Unabhängig davon, ob ein Kind die Lehrplannorm erreicht oder nicht, gehört es zu den Kindern seiner Altersgruppe. Diese Zugehörigkeit darf nicht von Leistungen abhängig gemacht werden. In diesem Zusammenhang zeigen sich einmal mehr die inklusiven Vorteile altersdurchmischter Lerngruppen. Diese bieten auch schwächeren Schülerinnen und Schülern sowohl vielfältige Anregungen innerhalb ihrer aktuellen Entwicklungszonen als auch die Möglichkeit als Expertinnen und Experten auftreten zu können.

(2) In jedem Fach lässt sich zwischen Fundamentum (Basisstoff) und Additum unterscheiden. «Nicht alle Lernziele und nicht alle Lerninhalte müssen oder können in gleicher Weise für alle Schüler einer Klasse oder Lerngruppe verbindlich gemacht werden» (*Klafki*, 2007, S. 183). Wird jeweils geklärt, was der Lehrplan als Basis und was als Zusatz definiert? Eine solche Durchdringung der lehrplanbezogenen Bezugsnorm erleichtert die innere Differenzierung erheblich. Die Unterscheidung von Fundamentum und Additum darf jedoch nicht bedeuten, dass Kindern bestimmte Inhalte vorenthalten werden. «Wenn einzelne Kinder regelmässig «nur» den für alle verbindlichen Lernstoff (Fundamentum) bewältigen können und von den zusätzlichen Lerninhalten (Additum) ausgeschlossen bleiben, besteht das Risiko einer Zementierung der Lerngruppen» (*Eckhart*, 2002, S. 156). Die Unterscheidung von Fun-

damentum und Additum soll dazu dienen, die *gleichen* Inhalte auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus anzubieten (vgl. *Feuser*, 2005, S. 182).

(3) Die Kombination von offenen Lernformen (Frei-Arbeit; verschiedene Planarbeits- und Projektformen usw.) mit Kompetenzbeschreibungen ermöglicht es den Kindern, in Bezug auf die Lehrplannorm den individuellen Bedürfnissen entsprechend Zeit einzusetzen.

Dieser Aspekt führt uns zurück zu Claudio und zeigt auf, wie die Schülerbeurteilung in enger Abhängigkeit zu den gewählten Unterrichtsformen steht. Würde Claudio zu einer Klasse gehören, die im Rahmen von offenen Unterrichtsblöcken den Lernenden die Möglichkeit bietet, eigene Wissenslücken eigenständig aufzuarbeiten und sich nach selbst bestimmter Vorbereitungszeit innerhalb eines bestimmten Zeitraumes für einen Lerntest anzumelden, wäre sein von der Institution Schule bestätigtes Leistungsprofil ein anderes. Mir ist bewusst, liebe Ines, dass dieser didaktische Weg heute bereits von dir und vielen deiner Kolleginnen und Kollegen realisiert wird.



Jedoch: Claudio ist nicht in deiner Klasse und er hat das Pech, eine Lehr-Lern-Umgebung zu erleben, die den für die Erarbeitung einer bestimmten Kompetenz notwendigen individuellen Zeitraum ignoriert. Aus dialogischer Sicht macht es einen radikalen Unterschied, ob ein Mensch im offenen Prozess des Werdens wahrgenommen und bei der Entwicklung seiner Potentiale unterstützt wird oder ob er als «modularer Mensch» (*Keupp*, 2003, S. 16) behandelt wird, der sich räumlich einfügen lässt in die institutionell bereitgestellten Strukturen und zeitlos-austauschbar eine bestimmte Funktion erfüllt, zuerst in der Schule (z. B. lernschwacher Schüler), später in der Gesellschaft. Beurteilungsnormen – gerade die lehrplanbezogenen – widerspiegeln stets auch gesellschaftliche Wertsetzungen. Wie beurteilt uns die Arbeitswelt, wie beurteilt die Schule die Kinder: «Als Mensch oder als Aussenglied einer Maschine?» (*Buber*, 1993, S. 75). Hat Claudio als Rädchen in einer Maschine versagt, die Stoff durchnimmt und Zeit ignoriert oder gar zum Verschwinden bringt?

Das Verschwinden der Zeit

An dieser Stelle möchte ich, liebe Ines, die Frage des Umgangs mit Zeit nicht nur gesellschaftlich stellen, sondern auch historisch betrachten. Franco Farinelli, Präsident der Vereinigung italienischer Geographen und Professor für Medienwissenschaften in Bologna, hat sich der Erforschung des Verschwindens der Zeit angenommen. Seine Studien machen deutlich, dass es sich dabei um kein isoliertes Phänomen im Schulzimmer von Claudio handelt (...) Hast du einen Moment Zeit für einen zeitlichen Exkurs?

Historisch betrachtet, also in der Geschichte der Zeit selbst, findet das Verschwinden der Zeit im Okzident seinen Ursprung wohl im 15. Jh. mit der Vertreibung des Paradieses aus den Weltkarten. Während um 1300 auf der kartografierten Welt «das irdische Paradies noch ein auf den Karten verzeichneter Ort, stets oben, neben dem Kopf des Herrn» (Farinelli, 2011, S. 50) war, teilte die Karte *Universalis Comographia* von 1507 die Welt räumlich bereits in Längen- und Breitengrade auf. Der Garten Eden, als dem zeitlichen Lauf jeder damaligen irdischen Reise verheissener Ort, war zu diesem Zeitpunkt bereits einem analog-metrischen Weltbild gewichen und aus den Weltkarten getilgt worden. «Der Ausschluss des Paradieses, Ort des Ursprungs der Menschheit, aus der Gestalt der Erde bringt es mit sich, dass diese nicht mehr wie zuvor Bereiche in sich aufnehmen kann, die zugleich Ereignisse sind: Statt dessen erweisen sich zum ersten Mal die zeitliche Dimension der Wirklichkeit (*saeculum*) und die räumliche (*mundus*) als systematisch getrennt, ja als miteinander unvereinbar.

So erscheint die Zeit nun in der Regel nicht mehr auf der Karte; der Raum, das Reich der allgemeinen Äquivalenz, beherrscht endlich das Feld und behauptet sich in der (...) geometrischen Form, die für die Konstruktion der neuen Welt – jener Welt, in der wir leben – funktional ist» (ebd.). Die Auswirkungen dieses gespaltenen Weltbildes geben sich in den Schulzeugnissen unserer Grosseltern ebenso zu erkennen wie aktuell bspw. im Chat-Raum. Während aus jenen zu entnehmen ist, dass «Saumseligkeit» – das kindliche «Vergehen» die Zeit zirkulär-selig und nicht linear-straff zu interpretieren – mit Nachsitzen bestraft wurde, setzt heute das digital-metrische Weltbild das Verschwinden der Zeit im abstrakten Raum des Internets fort. Problemlos kann ich mich von hier aus zeitverschoben zeitgleich abends um neun mit Freunden in Mexiko unterhalten, die soeben das Mittagessen geniessen. In ein und demselben Moment handeln wir in unterschiedlichen Zeiten – und verbringen eine gemeinsame Zeit miteinander.

Das ist eine durchaus angenehme und faszinierende Sache. Aber: In welcher Zeit leben wir in diesem Moment? In ihrer, in meiner, in einer gemeinsam geteilten dritten? Oder gehört die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zur Mehrperspektivität einer neuen, integralen Zeit? Verschwindet in diesem Moment die linear interpretierte Zeit (Chronos), während an ihre Stelle «Kairos» drängt, der mit dem Urewigen verbundene Moment, der «Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart in ein und demselben Herzen» (*Kaygusuz*, 2011, S. 117) vereint?



Damit wir uns nicht missverstehen, liebe Ines: Die Vertreibung des Menschen aus dem «irdischen Paradies» und später das kartografische Verschwinden des Paradieses aus den Weltkarten sind unumgänglich. Beides ist ein notwendiger Bestandteil menschlicher Geschichte. Beides ist – paradoxerweise – die Voraussetzung, dass uns die Zeit überhaupt zu Bewusstsein kommt. Der Mensch im Paradies wohnt in der Zeit wie der Kern in der Frucht. Er bemerkt sie nicht. Die Benennung und Objektsetzung der Welt im Raum, die Es-Welt, ist Voraussetzung der Du-Welt (vgl. *Buber*, 1983, S. 43). Erst durch die Distanzierung und Objektivierung der Welt wird Beziehung möglich. Durch die Art und Weise der Beziehungsnahme wird die Es-Welt belassen oder zur Du-Welt erweckt. «Ohne Es kann der Mensch nicht leben, aber wer mit ihm alleine lebt, ist nicht der Mensch» (ebd., S. 44). Das ist das Paradox. Die Es-Welt erzeugt durch ihre Spaltung eine Entwicklungs-Spannung. Dank ihr entsteht Weg, d. h. ein Prozess in der Zeit. Dadurch wird Dialog erst möglich. Dialogische Begegnung zielt darauf ab, in der Es-Welt die Du-Welt zu erwecken, sie immer wieder aufscheinen zu lassen.

In der raum-zeitlich noch ungeschiedenen Karte des Mittelalters ist das Ziel für alle verbindlich eingezeichnet. Dadurch entsteht gemeinsam geteilter Weg und Sinn. Die raum-zeitlich geschiedene Karte dagegen fordert uns selbst zur Ent-Scheidung heraus:

Der Gebrauch dieser Karte kann nämlich zum einen bedeuten, dass die Welt von nun an reduktionistisch in räumlicher Einseitigkeit wahrgenom-

men wird. Das Ziel und der Sinn all der Bewegungen auf dieser Karte – also die zeitliche Dimension – bleiben dann abgespalten im Dunkeln. Er kann zum andern aber auch bedeuten, dass wir aufgefordert sind, die Dimension der Zeit und des Sinns von nun an in eigener Verantwortung dazu zu setzen. Befreit aus der kartografischen Festschreibung des Mittelalters, sind von nun an der Weg, das Ziel und der Sinn sowohl sozial als auch individuell vom Menschen selbst zu verantworten.

Das bringt ein Zweifaches mit sich: die Freiheit *und* die Angst vor der Freiheit. Es ist also ein Unterschied, ob wir die Spaltung von Raum und Zeit weitertreiben oder als Chance aufgreifen, um das Zusammenspiel dieser Dimensionen nun als verantwortungsvolle Menschen selbständig kreativ zu gestalten.

Zeit und Sinn

Lass uns, liebe Ines, mit diesem Gedanken zurückkehren zur Ausgangssituation. In ihm findet sich der «Angelpunkt» im Umgang mit all den Fragen der Claudios und Claudias, die zwar lernen und verstehen wollen, aber dies in der Spaltung von Raum und Zeit nicht «zu Wege» bringen. Wie das Situationsbeispiel zeigt, ist es ja nicht so, dass Claudio nicht lernen *will* und nicht lernen *kann*. Zwanzig zusätzliche Minuten, didaktisch auf seine Lernvoraussetzungen abgestimmt, reichen ihm zum Verständnis. Was er zum Lernen braucht, ist ein Unterricht, der ihm zugesteht, für die von der «schulischen Landkarte» verschwundene Zeit selbständig die Verantwortung zu übernehmen. Kinder können das, Zeit ist Weg-Sinn. Dieser Weg-Sinn ist bei Kindern und Jugendlichen bedingt durch die dominierenden Entwicklungsbedürfnisse und -motive stark ausgeprägt (vgl. *Manske*, 2004, S. 48ff.; *Siebert*, 2006, S. 51ff.). Das heisst nicht, dass Claudio die Lehrerin und den Lehrer nicht mehr braucht.

Im Gegenteil, er braucht sie dringender und umfassender als zuvor. Er braucht sie als Menschen, die sich auch selbst Gedanken über den Weg und den Sinn des Lernens machen. Die Lehrenden sind dann aufgefordert, auch sich selbst in einem Prozess der Entwicklung und des Lernens zu erkennen. Als Lern-Partner können sie so auf die Fragen der Claudios und Claudias bezüglich des Weges sinn-voll Auskunft geben. Der Unterricht basiert dann auf einer «Dialogbeziehung zwischen Lehrendem-Lernendem und Lernendem-Lehrenden» (*Freire*, 2007a, S. 63). In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache vollzieht sich die Wiederentdeckung der Zeit.

Aus dieser Perspektive betrachtet, stellt die harmlose Frage von Claudio – «Darf ich diesen Test nochmals machen» – den traditionellen Unterricht vor eine Herausforderung. Lässt sich die Beurteilung einer Lern-Leistung überhaupt abgespalten von der individuellen Weg-Zeit durchführen? Es kann ja sogar von grösserer *Leistungsfähigkeit* zeugen, wenn Kinder und Jugendliche sich eine Kompetenz allen äusseren Widerwärtigkeiten und individuellen Behinderungen zum Trotz aneignen – unter Umständen mit einem enormem Zeitaufwand (vgl. das Gitarrenspiel von Tony Melendez).

Die Lehrerin von Claudio, so vermute ich, liebe Ines, will nicht nur – durchaus in guter Absicht – alle «gleich behandeln», sie hat auch *gar keine Zeit mehr*, ihn den Test nochmals schreiben zu lassen. Bereits steht der nächste an. Und für den Heilpädagogen Urs wird es mit dem sich stetig erweiternden Angebot computergestützter, diagnostischer «Kartografie» immer besser möglich, die Leistungen der Kinder in den «Längen- und Breitengraden» differenzierter Entwicklungsgitter festzuhalten und einzuordnen.

Wir Lehrenden verfügen dann über eine Fülle diagnostischer *Informationen*. Aber verfügen wir auch über ein Wissen bezüglich deren Bedeutung in der Zeit – und damit über deren Sinn? Was sagen diese Informationen in Bezug auf die «Zone der nächsten Entwicklung»? In welcher Beziehung stehen die diagnostizierten Leistungen zum sozialen Entwicklungskontext? Was bedeutet diese Information für die Förderung und Unterstützung? Kennen wir die Wege zur *Erkenntnis* dessen, was in einer bestimmten Situation als Förderung sinnvoll ist? Oder ist uns der Sinn von all unseren Erfassungen – die zeitliche Dimension also – abhanden gekommen? In der Qualität der theoriegeleiteten Hilfestellung zur Beantwortung *solcher* Fragen scheidet sich bei den (förder-)diagnostischen Programmen die Spreu vom Weizen. Lehrerin und Lehrer zu sein, bedeutet nicht, vieles zu wissen (Information), sondern über ein *Weg-Bewusstsein* bezüglich der Entstehung des Wissens im Kind zu verfügen. Erst auf dieser Grundlage wird eine adaptive Lernprozess-Begleitung möglich.

Tun-als-ob-Strategien

Gesellschaftlich bereitgestellte Denkfiguren und -schablonen pflegen sich oft in allen Ritzen des Lebens einzunisten und zu manifestieren. Dies trifft auch auf den Umgang mit der Zeit zu. Wird die kartografische «Weltsicht der Neuzeit» mit ihrer Spaltung von Raum und Zeit unreflektiert auf den pädagogischen Bereich und die Leistungsbeurteilung übertragen, kann dies im Unterricht in eine zweifache «Tun-als-ob-Strategie» münden.

Zum einen wird Unterricht so gestaltet, als sei das Paradies auf Erden immer noch eingezeichnet und als würden wir den «allein seligmachenden» Weg für alle kennen. Aber wir leben nicht mehr im 13. Jh., als der Weg und das Ziel von einer verbindlichen Instanz für alle im Raum festgesetzt werden konnten. Als Lehrerin und Lehrer verfügen wir heute über ein umfassendes Bewusstsein in Bezug auf die inter- und intrapsychischen Heterogenitätsdimensionen einer Lerngruppe. Wir können nicht mehr so tun, als seien alle Kinder gleich. Mehr noch: Es gilt auch «die Vielfalt *im* einzelnen Kind anzuerkennen und für das Lernen und Zusammenleben zu nutzen. Die verschiedenen Fähigkeiten eines Kindes entwickeln sich nicht gleichmässig» (Achermann; Gehrig, 2011, S. 10). Eigentlich gehört es längst zu einem zeitgemässen Unterricht, dass aufgrund dieser Erkenntnisse differenzierende Lernwege angeboten werden, auch in sogenannten Jahrgangsklassen.



Zum andern lässt sich nach dem Verschwinden des Paradieses so tun, als sei es gar nie eingezeichnet gewesen. Individuelle Weg- und Zeitfragen sind dann im Unterricht kein Thema. Sie kommen gar nicht erst in den Blick. Für die Schülerinnen und Schüler besteht dann die Gefahr, dass sie sich sinn- und zeitlos im Raum bewegen und wie Claudio an bestimmten *Zeit-Punkten* der Leistungsüberprüfung immer wieder scheitern. Das führt zu einer Checkpoint-Pädagogik. Der Unterricht lässt sich dann kartografisch planen, durchführen und messen. All das ist äusserst funktional und scheinbar effizient. Aber das Ganze hat einen Haken. Die individuelle Lernzeit der Kinder verschwindet. Sie haben keine Eigen-Zeit mehr. Der Unterricht ist einseitig fremdbestimmt. Dadurch sind sie auch von der eigenen Lern-Verantwortung entbunden. Demgegenüber zeugt die Frage von Claudio von Verantwortung. Er meldet sich freiwillig für einen zweiten Leistungstest. Er traut sich nun einiges mehr zu und «will es nochmals wissen». Zudem hat er beim durchgeführten Test bereits bei der ersten Aufgabe ein Gefäss übersehen. Das kann auf einen impulsiven Arbeitsstil und mangelnde Orientierungsstrategien hindeuten – oder darauf, dass er von Anfang an weniger an sich, als an seine Rolle als lernschwacher Schüler glaubte.

Die Rückeroberung der Zeit

Diese Gedanken führen uns zur Frage nach Alternativen bei der Leistungsbeurteilung. Die Vernetzung der kartografisch-historischen (Farinelli) mit der philosophischen Perspektive (Buber) möchte ich daher noch mit der empirischen Perspektive erweitern. Bereits in der 80er-Jahren hat Helmke (1988) in einer Studie nachgewiesen, dass in sogenannten «Optimalklassen», die sich durch Leistungszuwachs aller Kinder und Ausgleich von Leistungsunterschieden innerhalb der Gruppe auszeichnen, der Langsamkeits-Toleranz eine Schlüsselrolle zukommt. «In Klassen, in denen eine Koppelung von Egalisierung und günstiger Leistungsentwicklung gelingt, vermeiden es die Lehrer weitgehend, ihre Schüler mit solchen Anforderungen zu konfrontieren, deren Bewältigung auf Schülerseite eine hohe Geschwindigkeit informationsverarbeitender Prozesse voraussetzt. Sie legen geringen Wert darauf, dass die Schüler sich «auf Kommando» äussern, schnell Kopfrechnen, Fragen beantworten etc.» (Helmke, 1988, S. 66). Vielmehr legen sie Wert auf ein hohes «Ausmass an Adaptivität» (ebd.). Dies beinhaltet u. a., dass häufig Kleingruppen gebildet werden, die Schüler sich mit anspruchsvollen, auf Problemlöseverhalten und Verständnisaufbau abzielenden Fragen konfrontiert sehen, diese ihrem Lernniveau angepasst sind und bei der Lehrperson eine förderorientierte Einstellung vorherrscht. Damit ist eine Haltung gemeint, die der Lernprozess-Begleitung besonderes Gewicht beimisst, also individuelle Prozess-Zeit zugesteht.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen möchte ich weniger von Langsamkeitstoleranz, als von hoher Sensibilität für die individuelle Lernzeit der Lernenden sprechen. Es scheint, dass im Unterricht erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer der Lernweg und dessen Begleitung, d. h., die Methode (*μέθοδος*; *meta-hodos* = *Nachgehen, Wegbereitung*) und damit die dem Lernen zurückgegebene Zeit eine Individualisierung erfahren.

Didaktisch bieten sich dazu insbesondere die oben bei der 5. Perspektive von Prengel (Leistungsvergleiche mit einer Lehrplan- und Altersnorm) angesprochenen, offenen Unterrichtsformen an. Planarbeit und Freiarbeit lassen sich besonders gut mit individueller Lernbegleitung kombinieren.

In solchen Settings kann die Beurteilung zum einen prozessbegleitend im Kontakt mit dem Kind erfolgen. Lehrerinnen und Lehrer, die «diagnostisch sensibilisiert sind, werden *mit der Zeit* (Hervorh. G. B.) immer mehr diagnostische Informationen beiläufig aus dem täglichen pädagogischen Prozess beziehen» (Kretschmann, 1998, S. 269). Wer in Kontakt steht mit seinen Schülerinnen und Schülern, findet im Schulalltag auch in Bezug auf die

Lern- und Leistungsbewertung einen mit diagnostischen Hinweisen reich «gedeckten Tisch» vor.

Zum ändern lässt sich die Beurteilung in Kombination mit offenen Unterrichtsformen *flexibel* innerhalb eines bestimmten Zeit-Raumes auf einen gemeinsam vereinbarten Zeit-Punkt ausrichten. Das Kind kann sich bei der Lehrerin für einen Lerntest anmelden. Die Einseitigkeit wird aufgehoben. Ein Scheitern kann zum Anlass werden, weiter an der Kompetenz zu arbeiten und zu üben. Dieses Vorgehen ermöglicht den Lernenden die Rückeroberung der Zeit bei den Vorbereitungs- und Übungsphasen, d. h., die für die Erarbeitung einer Kompetenz investierte Zeit kann von ihnen individuell festgelegt und gesteuert werden. Eine inklusive Lehr-Lern-Umgebung verbindet die Zeit wiederum mit dem Raum, aber nicht als Diktat einer mittelalterlichen Instanz des 13. Jh., sondern nun auf einer sowohl sozial- als auch selbstverantworteten Bewusstseinsstufe.

Vielleicht macht es Sinn, liebe Ines, sich dem schulischen Raum in diesem Zusammenhang als einem Mikrokosmos zu nähern, der sich durch bestimmte Riten und Situationsklassen charakterisiert. Die Riten werden vollzogen, die Situationsklassen bewältigt. Macht wird unter anderem über die Zeitstrukturierung ausgeübt. Üblich ist der 45-Minuten-Rhythmus. Ihm werden die Lernenden während der Schulzeit unterworfen. Lehrer und Lehrerinnen, die sich für den Weg zur inklusiven Schule entscheiden, legen sich mit einem mächtigen Gegner an. Eigentlich fordern sie in ihren «Karten» – den Lehrplänen und den institutionellen Strukturen – die Zeit zurück. Vielleicht liegt in der Rückeroberung eines individuellen Umgangs mit der Zeit die eigentliche Herausforderung, die sich auf dem Weg zur inklusiven Schule stellt.

Eine Geschichte aus dem Grenzgebiet

Eine ländliche Schule Nicaraguas, nicht unweit der Grenze zu El Salvador, hat sich dieser Herausforderung auf ihre Weise gestellt. Davon möchte ich dir zum Schluss dieses Briefes erzählen. Der Besuch dieser Schule, auf Einladung einer nicaraguanischen Kollegin, liegt einige Jahre zurück. Wie die Situation heute ist, weiss ich nicht. Aber an die Begegnung mit Agustina, der damaligen Schulleiterin, erinnere ich mich lebhaft.

Nach sechsstündiger Fahrt erreichen wir das Dorf. Die letzte Reiseetappe führt über trockenstaubige Feldwege. Es ist heiss. In den Schulpavillons,

welche drei bis vier Schulzimmer beherbergen, sind die einzelnen Räume durch Backsteinwände abgetrennt. Diese reichen bis knapp unter das Wellblechdach. «Es ist schwierig, Gewohnheiten zu ändern», sagt Agustina, «die schreienden Stimmen einzelner Lehrerinnen und Lehrer dominieren den Unterricht auch in den Nachbarsräumen und überlagern sich. Dies provoziert einen allgemeinen Anstieg des Lärmpegels. Wir haben mehrmals darüber gesprochen. Aber die Gruppen sind gross, die Kinder unruhig.» Wahrnehmungssensiblen, träumerischen oder leicht ablenkbaren Kindern wird die Konzentration auf den Lernprozess dadurch praktisch verunmöglicht.

Das Wellblechdach heizt die Raumtemperaturen zusätzlich auf. Das Thermometer ist auf über 40° geklettert. Agustina weist darauf hin, dass eine nicht unbedeutende Anzahl der Kinder hungrig in die Schule kommt, aus einem Milieu, das durch häusliche Gewalt, sexuelle Übergriffe, Analphabetismus, chronische Krankheiten und den alltäglichen Überlebenskampf geprägt ist. Angesichts dieser Gegebenheiten setzt sie sich hartnäckig für eine Verbesserung der Weiterbildungssituation der Lehrerinnen und Lehrer ein. Sie versucht, diese für einen anderen sprachlichen Umgang mit den Kindern, für handlungsorientierte Lernformen und für den Einbezug von Bewegung zu sensibilisieren. Zusätzlich organisiert sie Pausenverpflegungen und Elternweiterbildungen. «Der Kampf gegen Armut und deren Auswirkungen findet an vielen Fronten statt», erklärt Agustina.

Was sie besonders beschäftigt, ist der Umstand, dass im Laufe des Schuljahres viele Kinder «desertieren» oder den Unterricht nur noch sporadisch besuchen. In dieser ländlichen Gegend bleiben nicht selten 20–50% der Kinder der Schule fern. «Diese Schulabstinenz», meint Agustina, «hat verschiedene Gründe: kein Geld, um Schuluniformen, Bleistifte und Hefte zu kaufen, Analphabetismus der Eltern, Kinderarbeit, Gewalt in der Familie.» Weiter benennt sie bildungspolitische Ursachen wie die ungenügende Entlohnung der Lehrerinnen und Lehrer, welche diese zur Übernahme zusätzlicher Arbeiten zwingt. Sie verweist selbstkritisch auf jene Faktoren, welche die Schule selbst und den Unterricht betreffen. «Kontinuierliches und systematisches Lernen ist unter den gegebenen Umständen oft nicht einmal ansatzweise zu realisieren», fügt sie an. «Wir müssen uns verbessern, an uns arbeiten.»

Dann kommt sie auf ihr neuestes Projekt zu sprechen. «Wir wissen», sagt sie, «dass viele Kinder, die im Laufe des Schuljahres verschwinden, sich in die umliegenden Grenzorte begeben. Dort putzen sie den Reisenden die Schuhe. Für einige führen diese Arbeitsreisen bis nach San Salvador. Sie können dadurch ihren Lebensunterhalt besser bestreiten, als wenn sie zu Hause blei-

ben. Aber wie lassen sich diese Kinder schulisch besser integrieren?» Agustina hat begonnen, mit dem ganzen Kollegium vorerst für das erste und zweite Schuljahr Kompetenzen zu definieren. «Wenn ein Kind die Kompetenzen erreicht – in welchem Zeit-Raum auch immer – anerkennen wir das Schuljahr», sagt Agustina. «Zwar verstossen wir damit gegen die Vorschriften des Erziehungsministeriums. Aber die Kinder müssen so das nächste Jahr nicht wieder von vorne beginnen. Mit ihren Schulkisten können sie dann auf Reisen gehen, wohin sie wollen – mit einem schulischen Diplom im Sack.»

Die Lehrenden geben den (arbeitenden) Kindern dadurch die Möglichkeit, das Schuljahr in einem von ihnen selbst festgesetzten Zeitraum abzuschliessen. Bisher war dies nicht möglich. Für eine Anerkennung war die Präsenz während des ganzen Jahres erforderlich. Mit ihrem Entscheid, diesen Um-Stand ins Rollen zu bringen, bewegt sich auch die Schuldirektorin Agustina im (pädagogischen) Grenzgebiet: In Eigenverantwortung übergibt sie den Kindern Lernzeit und echte Lern-Verantwortung.

Perspektiven einer zeit-losen Schule

Die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule leisten unter Anleitung ihrer Schuldirektorin – und begleitet von meiner Kollegin aus dem Weiterbildungsbereich – mit den Kompetenzbeschreibungen minutiöse «Kartenarbeit». Sie kombinieren diese gleichzeitig mit der Rückgabe der Lern-Zeit an die Kinder. Wie ich später erfahre, hat eine beträchtliche Anzahl Kinder von diesem Vorgehen profitiert. Darunter befinden sich einige ältere, die seit mehreren Jahren das erste Schuljahr jeweils frühzeitig abbrechen. Die geforderten Kompetenzen wurden von ihnen in wenigen Monaten erarbeitet. Auch für die Lehrerinnen und Lehrer klärte sich dadurch, in welche Richtung sie die Lernprozesse zu begleiten hatten. Die Kompetenzbeschreibungen orientierten ihre Arbeit.

In diesem Sinn sind Pläne, Modelle und Karten ausgezeichnete Werkzeuge, liebe Ines. Aber die Karte darf nicht mit der Wirklichkeit verwechselt werden. Sie zeigt wichtige Orte und Strassen, lässt aber offen, wie die Wege zu gehen sind. Die Blätterfarben der Bäume in den Jahreszeiten, der bissige Hund beim Bauernhof, der Flug des Milans zu einer bestimmten Stunde, der heisse Fallwind und die vom Fluss beschädigte Brücke sind auf einer Landkarte nicht vermerkt. Es sind Ereignisse. Karten erleichtern uns die Orientierung und ermöglichen die Planung. Werden sie in Bezug zur Zeit und zu

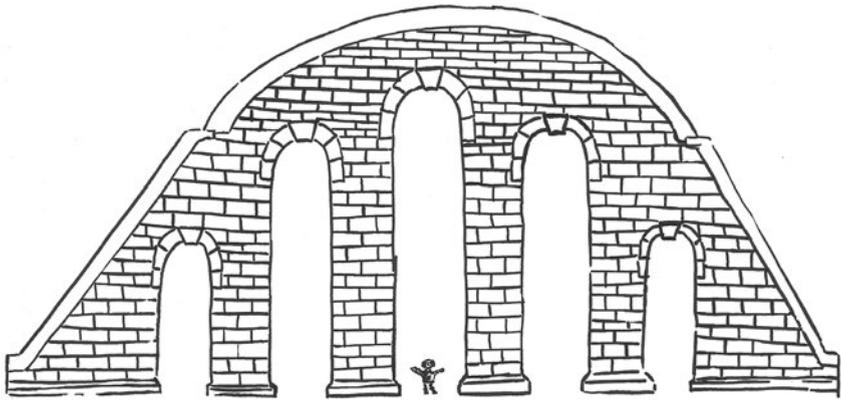
den prozesshaften Veränderungen des Lebens gesetzt, bieten sie die Möglichkeiten weiser Voraussicht und können zu «Schatzkarten» werden.

Die ahistorische Absolutsetzung einer Karte aber hebt den Unterschied zwischen Tier und Mensch auf (vgl. *Freire*, 1987, S. 81; *Buber*, 1984, S. 251). Im Gegensatz zum Tier haben Menschen eine Geschichte. Sie leben *mit* der Zeit. Sie sind fähig, diese schöpferisch zu gestalten. Das Leben in einem sozial-kartografisierten Raum ohne Zeit führt in eine sinnlose Gegenwartschleufe.

Haben wir uns den Zugang zur Zeit im Namen des Fortschritts stehlen lassen – auch im Bildungsbereich? Haben wir ihn bereits an anonyme, digital-virtuelle Welten delegiert? So ermöglichen es heute weltweit gleichgeschaltete Uhren auf dem ganzen Planeten «die Zeit umzustellen wie Beleuchtungszyklen in Legebatterien»; und dies führt uns «vor Augen, was verwaltete Welt bedeutet» (*Holl*, 2011, S. 58). Sind wir, die (Zeit-)Bestohlenen, letztlich die Gefangenen? Sind wir auf bestem Wege, unsere Kinder und uns zu «animalisieren» anstatt zu humanisieren? Sind wir im Begriff, freiwillig nebst der Zeit auch noch den Raum abzutreten und uns einer technischen Abhängigkeit zu überantworten, die uns beziehungslos zurücklässt? So «rechnen Neurowissenschaftler aufgrund von Hirnstudien an Londoner Taxifahrern damit, dass sich deren Hippocampus durch regelmässigen Gebrauch von Navis massiv zurückbilden wird» (ebd.). Das lässt sich als lustige Einzelanedote zur Kenntnis nehmen oder als Anlass, um darüber nachzudenken, wie das Gedächtnis und die Person zusammenhängen (vgl. *Sacks*, 1994) und was es bedeuten könnte, wenn Gedächtnisfunktionen schrittweise an künstliche Intelligenzen ausgelagert werden.

Das Lustige wird dann zum Hinweis auf das Ver-Lustige, indem «wir immer mehr Fähigkeiten delegieren respektive uns selbst auf der persönlichen und schliesslich auf der Gattungsebene abtrainieren. Insofern kaschiert der Kult der Intelligenz eine masslose Dummheit» (*Holl*, 2011, S. 58). Was, wenn dies bereits jetzt einschneidende Folgen auch für die Schule zeitigt? Das Denken – immer eine Bewegung in Raum *und* Zeit – wird scheinbar unnötig, die Welt scheinbar bequem und das Lernen scheinbar effizient und glatt. Leben und lernen wir dann nur noch scheinbar?





13. Brief

Mirjam – oder das Lernen als zweifacher Dialog im Zwischenraum

Die Frage, was der Mensch sei,
kann nicht durch Betrachtung des Daseins
oder des Selbstseins als solches beantwortet werden,
sondern nur durch Betrachtung des Wesenszusammenhanges
der menschlichen Person mit allem Sein und
ihrer Beziehung zu allem Sein.

Martin Buber

Die Erzählung der dreizehnten Situation

Dienstagmorgen, bereits nähert sich die grosse Pause. Die Kinder der 5. Klasse arbeiten nach Wochenplan, einzeln, zu zweit oder in Gruppen. In Gleichzeitigkeit ist eine Vielfalt von Lernsituationen zu beobachten. Drei davon greife ich auf. Andere bleiben dadurch im Hintergrund. Sie liessen sich ebenso zur Figur machen. Unterricht ist ein komplexes Geschehen, mit vielen Haupt- und Nebenbühnen.

Bei der Fensterfront am grossen Arbeitstisch konstruieren Kevin, Ramona, Ilias, Bettina, Roger und Jan aus farbigem Tonpapier zwei Brückenmodelle. Beides sind Fachwerkbrücken mit eingebauten Dreiecksstrukturen. Eine wird unten mit einem Fachwerk versehen, eine oben. Die sechs widmen sich einer im Wochenplan aufgeführten Auftragsreihe zum Sachunterricht: «Was Brücken stabil macht.» Sie arbeiten in zwei Gruppen, messen, zeichnen, schneiden Papierstreifen, kleben und diskutieren lebhaft über die verschiedenen Möglichkeiten, stabile Dreiecke einzubauen. «Wenn wir das Fachwerk höher ziehen, wird die Brücke stabiler», meint Bettina. Gestern wurden in einer gemeinsamen Klassensequenz die Balkenbrücken-Modelle der letzten Woche besprochen. Dabei zeigte sich, dass die Erhöhung der Seitenwände die Brücken belastbarer macht. Bettina greift diese Erkenntnis auf.

Jan vermutet, dass auch die Breite der Fachwerk-Verstrebungen eine Rolle spielt. In diesem Punkt sind sich die Kinder nicht einig. «Könnt ihr das mit einem einfachen Experiment überprüfen?», fragt Mirjam, die Klassenlehre-

rin. Sie steht nun ebenfalls beim Tisch und überblickt die Aktivitäten der beiden Gruppen mit prozessgeschultem Blick. «Ich vermute schon, dass dies eine Rolle spielt», meint Roger. «Wenn wir unter einer Balkenbrücke Dreiecke einbauen, die der Fahrbahnbreite entsprechen, wird sie sicher stabiler als mit zwei dünneren Dreiecken am Fahrbahnrand.» – «Am besten überprüft ihr das einmal», regt Mirjam an. «Ihr könnt dieses Experiment zusammen mit eurer Frage am Freitag vorstellen. Dann besprechen wir das Thema mit der ganzen Klasse.» Kevin und Ilias wollen dies zu Hause ausprobieren. «Kommst du heute noch zu mir?», fragt Kevin seinen Freund Ilias, «dann schauen wir uns im Internet noch die Videos zu den Brückenkatastrophen an.» Ilias legt Kevin die Hand auf die Schulter und nickt. Er war bis vor einem Jahr Schüler einer «Klasse für besondere Förderung». Nach der Auflösung dieses Schultyps wurde er der Klasse von Mirjam zugeteilt.

Um die beiden entstehenden Fachwerkbrücken-Modelle vergleichbar zu machen, einigen sich die beiden Gruppen auf eine festgelegte Höhe und Breite der Verstrebungen. Mirjam ermahnt sie zu einem dosierten Umgang mit dem Leim und überlässt die Kinder ihrer Arbeit.

Bereits steht Valdet neben ihr. Er hält eine Auftragskarte aus der Serie zum «Aufbau von Bruchvorstellungen» in den Händen. «Hast du bereits mit Jevagan gesprochen?», fragt Mirjam. Jevagan ist mathematischer Teampartner von Valdet. «Ja», nickt Valdet, «nun gibt es noch eine Frage, die wir nicht sicher beantworten können.» Mirjam wirft einen Blick auf die Karte. Valdet hat eine Zusatzkarte mit erweitertem Anspruchsniveau (Zahlenbuch 6) gewählt: «Trage im Flächenmodell $\frac{1}{4}$ (horizontal) und $\frac{1}{5}$ (vertikal) ein. Wie kannst du die Gesamtfläche angeben?» Sie fordert ihn auf, an der Wandtafel eine grosse Skizze des Flächenmodells anzufertigen und dort einen Viertel und einen Fünftel einzutragen. «Nachher besprechen wir das», sagt Mirjam und fügt bei: «Wir nehmen Jevagan dann gleich dazu.» Normalerweise ist es den Kindern nicht erlaubt, an die Wandtafel zu zeichnen. Ausnahmen sind mit Bewilligung der Lehrerin möglich. Valdet scheint diese Arbeit zu gefallen. Er nimmt sich Zeit und markiert die Felder sorgfältig mit zwei Farben. Das doppelt besetzte Feld wird nun deutlich sichtbar – blau und rot.

Plötzlich steht Marc neben ihm. Er nimmt eine grüne Kreide und zeichnet in die Skizze von Valdet. «Lass meine Zeichnung in Ruhe», protestiert dieser laut. Marc versetzt ihm einen Stoss und beschimpft ihn. Bevor weiteres Handgemenge entsteht, ist Mirjam bei den beiden. Sie unterbricht das Gezänk: «Stopp! Was ist hier los?» Ihre Körpersprache drückt Entschlossen-

heit aus. Marc rechtfertigt sich gegenüber Mirjam: «Wenn Valdet an die Wandtafel zeichnet, darf ich das auch!» Mirjam schaut ihn an. Sie spricht ruhig: «Valdet hat eine Erlaubnis, du hast keine.» Marc ist offensichtlich überrascht. Er weiss in diesem Augenblick nicht, was er sagen soll.

Mirjam nutzt den Moment: «Es gibt eine weitere Regel, Marc. Wenn du mit Valdet arbeiten möchtest, musst du ihn zuerst fragen. Falls du auch eine Skizze machen willst, ist das in Ordnung. Es hat weitere Auftragskarten. Du hast meine Erlaubnis und kannst die Seitentafel nutzen. Es hat genug Platz.» Marc legt die Kreide zurück. «Valdet hat mich provoziert!», sagt er. Er spricht nun sachlicher. «Könnt ihr das zusammen regeln oder wollt ihr einen Streitschlichter oder eine Streitschlichterin beiziehen?», fragt Mirjam. Sie mustert die beiden und will eine Antwort. Valdet und Marc entscheiden sich, den Konflikt in der Pause selbst zu regeln. «Einverstanden», sagt Mirjam, «nach der Pause teilt ihr mir mit, wie ihr verblieben seid.» Sie schickt die beiden an ihre Arbeitsplätze. Marc will seine angefangene Arbeit zu Ende führen. Valdet wird von Mirjam angewiesen, das Erklärheft bereit zu halten.



Erklärungshilfen (Tabellen, Skizzen, Vorgehensweisen, Veranschaulichungen, Strukturierungstechniken usw.) werden von Mirjam direkt in dieses Heft eingezeichnet. Alle Kinder haben ein solches Heft. Sie können so jederzeit auf frühere Erklärungshilfen und -hinweise zurückgreifen. Mirjam ihrerseits sieht, wann und wie sie einem Kind etwas erklärt hat. Sie kann feststellen, ob dies erfolgreich war. Sie kann im Nachhinein ihre Erklärungen nochmals durchdenken, allenfalls auch modifizieren. In einer separaten Spalte trägt sie jeweils das Datum ein. Auch die Lernteam-Partner können sich gegenseitig im Erklärheft etwas erklären.

Inzwischen begibt sich Mirjam zu Jevagan. Sie spricht kurz mit ihm. Er nickt, schiebt sein Arbeitsblatt in ein Plastikmäppchen, nimmt sein Erklärheft und geht mit ihr zu Valdet. Sie setzen sich. Zu dritt besprechen sie die Skizze an der Wandtafel. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf die doppelt schraffierte Fläche. Im Gespräch entdecken Valdet und Jevagan, dass diese Fläche auseinander geschoben werden muss und die Gesamtfläche nun in

Zwanzigstel angegeben werden kann. Diesmal ist es nicht Mirjam, die eine Skizze ins Erklärheft zeichnet. Sie lässt die beiden die Tafelskizze und das Verschieben der doppelt besetzten Fläche selbständig dokumentieren. Beide erhalten den Auftrag, diesen Eintrag mit einem kurzen, erläuternden Kommentar zu versehen.

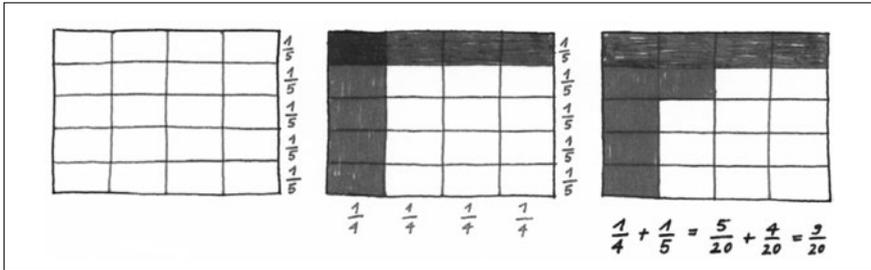


Abbildung 4: Auftrag von Valdet (vgl. Zahlenbuch 6, S. 19)

Am gleichen Tisch wie David, der vertieft an seinem Vortrag zu den Brücken der Region arbeitet und am Computer eigene Fotos in seinen Text einfügt, sitzt derweil Ricarda an ihrem Arbeitsplatz. Seit zwei Jahren wird ihre Integration von Daniela begleitet, einer vom Sonderschulheim angestellten Heilpädagogin. Sie unterstützt Ricarda beim Lesenlernen. Die aktuellen Zielsetzungen beziehen sich vorwiegend auf den Bereich der phonologischen Bewusstheit, auf die Unterstützung der Segmentation auf Buchstabenebene (alphabetische Strategie) und den Aufbau eines einfachen Sichtwortschatzes. Auch erste Silben werden gebildet, wobei Ricarda mit dem rhythmischen Klatschen mehr Mühe bekundet als mit dem Zerlegen der Wörter in Silben. Im Moment gelingt es Ricarda gut, die ihr vorgelegten Wörter auditiv zu gliedern. Daniela liest ihr anschliessend jedes Wort nochmals deutlich vor. Ricarda schreibt die Wörter lautgetreu in ihr Heft und spricht während des Schreibens laut mit. Die Leseförderung wird von Daniela zusätzlich mit spielerischen Übungen zur Differenzierung der Körperwahrnehmung (Körperschema) verknüpft.

Nach dieser Sequenz legt Daniela vier laminierte Kärtchen auf den Tisch. Auf drei Kärtchen ist eine geometrische Figur abgebildet, auf dem vierten ein Strich. Gemeinsam mit Ricarda benennt sie die Figuren: Kreis, Dreieck, Quadrat – und der Strich. Sie bespricht mit ihr die einzelnen Merkmale. Dann ordnet sie die Kärtchen sorgfältig vor Ricarda in eine Reihe, steht auf und stellt sich hinter sie. «Ich schreibe dir nun eine Figur auf den Rücken», sagt sie. «Versuche zuerst gut zu spüren, was ich schreibe. Dann

zeigst du mir jeweils jene Figur, die ich geschrieben habe.» Sie vergewissert sich, dass Ricarda den Auftrag verstanden hat und beginnt mit dem Schreiben. Es klappt gut. Ricarda benennt, was sie spürt (resp. wie sie das Gespürte *deutet*) und zeigt die entsprechende Karte. Daniela erweitert den Auftrag spontan und lässt Ricarda nach dem Antippen der Karte die Figur jeweils noch ins Heft zeichnen.

Bereits hat sie den Kreis, das Dreieck und den Strich auf Ricardas Rücken gezeichnet. Nun zeichnet sie nochmals den Kreis. «Quadrat», sagt Ricarda. Sie *weiss*, was fehlt. Ordnung muss sein (...) Daniela schreibt nochmals den Kreis. Wiederum sagt Ricarda: «Quadrat.» Daniela zieht ihr einen langen Strich auf den Rücken, langsam von links nach rechts. Ricarda bleibt dabei: «Quadrat!» Daniela fordert sie auf, wie eine Dirigentin, mit ihrer Hand die Bewegung, die sie auf dem Rücken spürt in der Luft mitzuschreiben. Nochmals zieht Daniela einen Strich auf ihren Rücken. Ricarda vollzieht synchron dazu vor sich in der Luft die gleiche Bewegung und sagt: «Das ist der Strich. Den haben wir schon!» Daniela lacht: «Genau, das hast du gemerkt! Ich habe ihn nochmals geschrieben.» Sie lässt Ricarda einen weiteren Strich ins Heft schreiben. Dann zeichnet sie ihr das erwartete Quadrat auf den Rücken. Ricarda tippt die Quadratkarte an und zeichnet die Figur in ihr Heft. Sie scheint erleichtert, lacht nun auch.

Etwas später schreibt Ricarda ihrem Mitschüler David die Figuren auf den Rücken: Strich, Dreieck, Kreis, dann nochmals den Strich. Ricarda ist erstaunt, dass David jetzt auf den Strich zeigt und nicht auf das Quadrat.

Vier Aspekte der Mensch-Welt-Beziehung

Von Situationen ausgehen, sich ihnen deskriptiv annähern und in kritisch-konstruktiver Analyse versuchen, die gegebene Praxis zu erhellen – ein weiteres Mal greife ich dieses Anliegen Freires auf. Dabei schwingt wie immer die Frage mit, liebe Ines, ob sich aus solchem Vorgehen Hinweise zur Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen abzeichnen. Wie bisher werde ich bei der Situationsanalyse einen dialogischen Standpunkt einnehmen. Zuerst ist es daher mein Anliegen, diesen dir inzwischen vertrauten Ausgangspunkt weiter zu vertiefen.

Jede der drei Situationen vor der grossen Pause steht für sich und gleichzeitig in Beziehung zur übergreifenden Unterrichtsform, der Wochenplanarbeit. Die Themenvielfalt, die uns in dieser Momentaufnahme begegnet, fin-

det in ihr eine strukturierte Einbettung. Eine Gruppe widmet sich handelnd der Frage, welche technischen Prinzipien zur Stabilität einer Brücke beitragen. Sie greift dabei auf bisher erarbeitetes Vorwissen zurück. Ein Schüler gelangt mit einer mathematischen Fragestellung an die Lehrerin, wird vorübergehend in einen Konflikt verwickelt und findet schliesslich, unterstützt von der Lehrerin und seinem Lern-Partner, die Lösung. Eine Schülerin wird im Leselernprozess ihrem Entwicklungsniveau entsprechend innerhalb der Klasse von der Schulischen Heilpädagogin begleitet. Sie macht im Kleinen eine unerwartete Erfahrung und erlebt, wie sich die «offene Gestalt» am Ende der Sequenz wieder schliesst. Dennoch entlässt die Verwunderung sie nicht gänzlich unberührt in alte Muster.



Die Ereignisse in dieser halben Stunde spielen sich im Kontext einer bestimmten Klassengemeinschaft und -kultur ab. Sie sind einem im Lehrplan festgelegten Themenkanon verpflichtet und in schulisch-institutionelle Strukturen eingebunden. Davon zeugt allein der Umstand, dass eine schrille Pausenglocke diese Tätigkeiten bald unterbrechen wird. «Wenn also Bildungsarbeit, wie jede andere menschliche Tätigkeit, nur «innerhalb» der menschlichen, d. h. der sozio-kulturellen Welt vor sich gehen kann, dann müssen die Beziehungen Mensch-Welt der Ausgangspunkt unserer Reflexionen über diese Tätigkeit sein» (Freire, 2007a, S. 69). Von diesem Ausgangspunkt aus, liebe Ines, werde ich mich den drei Situationen im Schulzimmer von Mirjam im Folgenden wiederum annähern. Er ist uns bekannt.

Rufen wir uns daher nochmals in Erinnerung: Wodurch charakterisieren sich die Mensch-Welt-Beziehungen? Folgen wir der dialogischen Spur, werden wir bei der Klärung dieser Frage insbesondere auf vier Aspekte der Beziehungseinheit Mensch-Welt hingewiesen.³¹ Sie charakterisiert sich durch Situationalität, Bewusstsein, Prozess und Zwischenraum. Was ist mit diesen Begriffen gemeint?

³¹ Dem schulischen Fokus geschuldet, spreche ich im Folgenden von Kind-Welt-Beziehungen.

(1) *Situationalität* bedeutet, dass es keine menschliche Existenz und Handlung gibt, die sich ausserhalb einer Situation abspielt. Wir leben in Situationen (vgl. Freire, 1987, S. 91). Wer ein Kind verstehen und über dieses Kind eine Aussage machen will, kann dies nicht tun, ohne seine «Situationalität» (ebd.) in die Reflexion einzubeziehen.

Diese an sich banale Ausgangslage hat im pädagogischen Bereich weitreichende Konsequenzen. So wird dadurch – beispielsweise im diagnostischen Bereich – jede Zuschreibung unmöglich. Manske (2004, S. 66) erzählt von einem Gutachten. Darin «las ich: ‹Das Kind hat grosse angstvoll aufgerissene Augen (...) eine leicht katatone Haltung (...) es spricht nicht (...) es wirkt verkrampft.› Die Viper, die mit ihrem giftigen Zahn vor ihm sitzt und es mit ihrem tödlichen Blick nicht aus den Augen lässt, fehlt in der Beschreibung.» Wer die *herrschenden* Beziehungsverhältnisse – und damit Machtstrukturen und Hierarchien (vgl. Prengel, 2005, S. 26) – ausblendet, nimmt verblendet wahr. Dieses Kind erlebt sich, verhält sich und handelt im Bewusstsein der «Viper», selbst wenn es dies nicht benennen kann. Sein Bewusstsein wird von der Situation «behaust». Es nimmt sich selbst als in einer spezifischen Situation stehend wahr. Schön, wenn anstelle der «Viper» ein vertrauensvolles Du das Kind in seinen Entwicklungen begleitet und bestätigt (vgl. Buber, 1978, S. 28). Dies führt zu einem zweiten Aspekt der Kind-Welt-Beziehung.

(2) *Bewusstsein*: In der Art und Weise der Situationsbewältigung manifestiert sich das den Kind-Welt-Beziehungen zu Grunde liegende Bewusstsein (vgl. Freire, 1974, S. 26; 2007a, S. 67). Die Bewusstseinsformen und -strukturen unterliegen sowohl historischen, sozio-kulturellen als auch entwicklungspsychologischen Einflüssen. Sie lassen sich als umfassende Gestaltungsformen des Weltverstehens deuten. Pädagogisch bedeutsam ist gleichzeitig der Umstand, dass sich *unabhängig* solcher Bewusstseinsformen und -strukturen «die Vertiefung der Bewusstwerdung (...) beim Menschen in seinem Handeln, in seiner Arbeit vollzieht» (Freire, 2007a, S. 70). Bewusstwerdung und damit Bewusstseins-Entwicklung sind ohne veränderndes, gestaltendes und kritisches Einwirken auf die Welt nicht möglich (ebd.). Bewusstwerdung ist bei Freire (vgl. 1987, S. 66) nicht als ein von der Welt getrenntes Phänomen *im* Menschen, sondern als Beziehungsphänomen zu verstehen.

Die Kind-Welt-Beziehung als Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion zu akzeptieren, bedeutet daher, den Kindern und Jugendlichen die Realisierung dieser Beziehung als ein dynamisches Einwirken auf die Welt in einem sozialen Raum zu ermöglichen. Eine Lehr-Lern-Umgebung im Sinne *Freires*

(2008, S. 32) zielt darauf ab, «die Entwicklung einer kritischen, unzufriedenen und unfolgsamen Neugierde» anzuregen, «Neugierde als erfragende Unruhe, als Neigung zur Aufdeckung gewisser Zustände, als Frage, die in Worten ausgedrückt wird oder auch nicht, als Streben nach Klärung oder als Zeichen von Aufmerksamkeit, die zur Wachsamkeit anregt. (...) Ohne Neugierde gäbe es keine Kreativität, die uns bewegt und die uns geduldig zur Ungeduld hinsichtlich einer Welt treibt, die wir nicht gemacht haben, der wir aber etwas von uns Gemachtes hinzufügen».

Indem das Kind die Welt verändert, wirkt die sich verändernde Welt auf sein Bewusstsein zurück. Bewusstseinsentwicklung vollzieht sich aus dialogischer Perspektive durch Welt-Veränderung. Was aber, wenn die (schulische) Welt Kindern und Jugendlichen keine realen und gleichzeitig experimentellen Gestaltungsmöglichkeiten bietet, weil sie sich selbst als «fertig» darstellt? Dies führt zu einem dritten Aspekt der Kind-Welt-Beziehung.



(3) *Prozess*: Die Kind-Welt-Beziehung gleicht aus dialogischer Perspektive einer offenen Zwiesprache. «Die Welt ist nicht vorgegeben, die Welt ist im ständigen Werden» (Freire, 2008, S. 71). Die unfertige Welt und der unfertige Mensch sind aufeinander angewiesen. Sie haben aneinander ihre Aufgabe (vgl. Freire, 2007a, S. 69). Beide sind aufeinander bezogen. «Hier gelangen wir an einen Punkt, den wir vielleicht zum Ausgangspunkt hätten nehmen müssen: Die Unvollkommenheit des Menschen» (Freire, 2008, S. 48), die ihr Gegenstück in der Unvollkommenheit der Welt findet. Im Dialog zwischen Mensch und Welt wird diese gegenseitige Bezogenheit in der Unvollkommenheit zu einem Entwicklungsweg. Der vollkommene Mensch wäre der weglose Mensch.

Ein solches Weltverständnis führt zu einem dynamischen Menschenverständnis. Der Mensch ist freier Partner im alltäglichen Situationsdialog. Das Leben als dialogische Zwiesprache ist nicht an Worte gebunden, «denn die Geburt der Sprache ist der Dialog, er liegt vor den Worten: der Dialog der Haut, der Leiber, der Blicke, die Syntax der Gesten und Distanzen, die Zwischenräume, die voller Aussagen sind, das Be-greifen, das noch keine Wor-

te gefunden hat oder keiner Worte mehr bedarf» (*Petzold & Orth*, 1985, S. 70). Dieser gegenüber dem Alltagsgebrauch erweiterte Dialogbegriff erleichtert bei der Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen die Integration heilpädagogischer Kenntnisse, Zugangsweisen und Anknüpfungspunkte.

Die Deutung des schulischen Alltags als situativer Dialog bedingt daher Offenheit für Prozesse. *Freire* (2008, S. 47) verweist in seiner pädagogischen Konzeption darauf, wie es im Dialog «unvermeidlich ist, radikal offen zu sein, sich selbst, ändern und der Welt gegenüber». Offenheit rechnet auch mit möglichem Scheitern. Die Unvollkommenheit gehört zum dialogischen Prozess. Gleichzeitig spricht *Freire* davon, dass die Offenheit einem *Gegenüber* gilt. Dies führt zu einem vierten Aspekt der Mensch-Welt-Beziehung. Auch ihm sind wir bereits begegnet.

(4) *Zwischenraum*: Die Kind-Welt-Beziehungen gehen schrittweise aus der Fähigkeit zur Distanzierung hervor. Im Gegensatz zum Tier, lebt der Mensch nicht *in* der Welt, sondern *mit* ihr. Er vermag sie mit Namen zu versehen, sie zu objektivieren, ihr gegenüber zu treten (vgl. *Freire*, 1987, S. 82). Distanzierung der Welt ist Voraussetzung der Beziehung zu ihr (vgl. *Buber*, 1978, S. 11). Durch Distanzierung entsteht Zwischenraum. Erst im Zwischenraum können sich Beziehungen entfalten. Zwar braucht es für eine Beziehung beide Pole, das Ich und die Welt. Aber das «Wesentliche ist das Gegenüberstehen von Ich und Welt. Dass die Welt mir und ich ihr gegenüberstehe und dass *zwischen* uns das Wirkliche geschieht» (*Buber*, 1993, S. 134), verweist auf «die konkrete Priorität der Beziehung vor dem Ich und dem Du» (*Helg*, 1992, S. 218). Erst durch den Zwischenraum ergeben sich die verschiedenen Möglichkeiten der Beziehungsnahme und -gestaltung.³²

Wie der Mensch in Beziehung tritt und *wie* die Welt ihm gegenübertritt, ist mit dem Zwischenraum jedoch noch nicht entschieden. Denn durch die Distanzierung entsteht nicht nur der Zwischenraum, sondern auch die Es-Welt der Objekte. Die Frage ist, ob die distanzierte Welt in der Begegnung Objekt bleibt oder ob sie dem Kind auch zum Du wird und als Du begegnet. «Das Es ist die Puppe, das Du der Falter» schreibt *Buber* (1983, S. 25) in bildlicher Sprache. Die meiste Zeit des Alltags verbringen wir in der verpuppten Welt, der Es-Welt (vgl. *Wachsmuth*, 2006, S. 105). In ihr finden wir uns zu recht. Sie stellt Strukturen bereit, gibt Sicherheit, lässt über sich verfügen. Aber wenn der Mensch «das zu Es Gewordene als Es belässt» (*Buber*, 1983,

³² vgl. auch Hinweis in Brief 11: Anita

S. 51), wird die Welt beziehungslos. Der Sinn eines Erkenntnisaktes, nämlich die Wandlung des «Gegenständlichen zur Gegenwart» (ebd., S. 50), bleibt dem Menschen dann verwehrt. Erst dialogische Beziehungen stiften Gegenwärtigkeit.

Mit der Distanzierung wird also der Zwischenraum geöffnet. Ob das «Fliegen des Falters», die Ich-Du-Beziehung, in diesem Zwischenraum möglich wird, hängt u. a. von jenem Vorgang ab, den *Buber* (1978, S. 33) «Vergegenwärtigung» nennt und der im zwischenmenschlichen Bereich auf dem Doppelprinzip der Bestätigung beruht. Damit bezeichnet *Buber* (ebd., S. 28) den «Wunsch jedes Menschen, als das was er ist, ja was er werden kann, von Menschen bestätigt zu werden und die dem Menschen eingeborene Fähigkeit, seine Mitmenschen ebenso zu bestätigen». Angesprochen wird hier die «personale Vergegenwärtigung» (*Buber*, 1984, S. 248), die nicht nur sieht, was ist, sondern auch die im Werden begriffenen Tendenzen und Potentiale eines Kindes wahrnimmt (vgl. auch *Vygotskij*, 1987, S. 84). In der personalen Vergegenwärtigung³³ kann sich das erfüllen, was *Buber* (1983, S. 37) mit seiner Formel «Der Mensch wird am Du zum Ich» umschreibt. Das Entscheidende der Weltbegegnung geschieht «poetisch» – d. h. *zwischen* den Zeilen, *zwischen* Mensch und Mensch, *zwischen* Mensch und Welt.

Liebe Ines, um die Kind-Welt-Beziehungen im Sinne Freires als Ausgangspunkt für die Situationsanalyse nutzbar zu machen, habe ich vier Aspekte dieser Beziehungseinheit nochmals kurz erläutert. Das hat uns mit anthropologischen Fragestellungen in Berührung gebracht.

Kehren wir nun mit diesen Gedanken in jenes Schulzimmer der 5. Klasse zurück. Wie geben sich die vier Aspekte in jener halben Stunde vor der grossen Pause zu erkennen? Nähern wir uns mit dieser Frage zuerst den beiden Modellbau-Gruppen, anschliessend der Situation von Valdet, Marc und Jevagan und schliesslich der individuellen Lernbegleitung von Ricarda.

³³ vgl. auch Hinweis in Brief 6: Armin

Die Brückenbaugruppe

Die Situation von Kevin, Ramona, Ilias, Bettina, Roger und Jan bildet offensichtlich vielfältige Kind-Welt-Beziehungen ab. Sie spiegelt nicht nur Beziehungen in der Gegenwart (gemeinsam messen, schneiden, sprechen, sich austauschen etc.), sondern verweist auch auf Beziehungen zur Vergangenheit (weiterführen der Auftragsreihe zum Sachunterricht) und baut Beziehungen zur Zukunft auf (sich am Nachmittag treffen, am Freitag das Erarbeitete vorstellen). Die einzelnen Aktivitäten zum Thema «Brücken» stehen in einem inneren Zusammenhang.

Auf der sichtbaren Oberfläche sind in diesem Moment vielfältige kooperative und kommunikative zwischenmenschliche Beziehungen zu beobachten, vermittelt durch die innere Struktur eines «Gemeinsamen Gegenstandes» (vgl. *Feuser*, 2005, S. 151ff.). Die Kinder sind in lebhaftes Gespräch und manuelles Arbeiten vertieft. Dabei spricht und handelt jedes entsprechend der Situationalität dieser Gruppenkonstellation. Bettina, Roger und Kevin teilen sich mit. Wie verhält sich Jan in dieser Gruppe? Wie sieht das bei Ramona oder Ilias aus? Das alles lässt sich gezielt beobachten.

Gleichzeitig rufen die sozialen und gegenstandsgerichteten Beziehungen zur Aussenwelt vielfältige Beziehungen zur Innenwelt wach. So provozieren die Aufträge in dieser Lehr-Lern-Umgebung die Kinder dazu, ihr Vorwissen zu aktivieren. Der direkten Beobachtung ist dieses Wissen nicht zugänglich. Zum Teil handelt es sich um gemeinsam besprochenes Vorwissen, das im Unterricht experimentell erarbeitet und geklärt wurde. Zum Teil ist es Vorwissen, das umstritten ist und offene Fragen hervorruft. Auf welche mentalen Bilder und subjektive «Alltagsvorstellungen des Verstehens» (*Reinfried*, 2010, S. 23) greifen die Kinder zurück? Treten sie gedanklich und emotional in Beziehung zu ihnen? Setzen sie sich kritisch damit auseinander? Welche Innenräume kommen ins Spiel und wie prägen sie den Lernprozess?

Roger argumentiert. Er legt seine Gedanken offen, ebenso Bettina. Diese schreitet vom «Abstrakten zum Konkreten» (*Siebert*, 2006, S. 161) voran, d. h., sie nimmt theoretische Erkenntnisse und fachliche Begriffe zum Ausgangspunkt, um die konkrete Ausgestaltung des Brückenmodells daran auszurichten. Mit ihrem Kommentar gibt sie zu erkennen, dass die Lehr-Lern-Umgebung eine diesem Entwicklungsalter entsprechende «Zone der nächsten Entwicklung zwischen Alltagsbegriffen und theoretischen Begriffen» (ebd., S. 170) schafft.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema spielt für die Kinder der Aufbau von Fachbegriffen eine entscheidende Rolle: Balkenbrücken, Kragenbogenbrücken, Keilsteinbrücken, Fachwerkbrücken, Hängebrücken, Stütze, Auflager, Träger, offenes und geschlossenes Profil, Widerlager, Zug- und Druckkraft (...) Eingebettet in die praktisch-experimentelle Tätigkeit treten die Begriffe in Bezug zur Alltagssprache, gewinnen an Bedeutung und entfalten ihrerseits als Ausgangsabstraktionen im weiteren Erkenntnisprozess eine epistemologische Kraft. Der Dialog mit der Welt wird – diesem Entwicklungsalter entsprechend – zur tragenden Basis der Entwicklung begrifflichen Denkens (ebd., S. 164). Es ist die Sprache, die das Lernen trägt und beflügelt.

Und Kevin? Durch die Rückfrage von Mirjam fühlt er sich angesprochen. Bei ihm zeichnet sich «die Entstehung eines Bedürfnisses nach Problemerkennntnis» (Siebert, 2006, S. 197) ab. Der dadurch aktivierten emotionalen Befindlichkeit gibt Kevin im sozialen (Zwischen-)Raum Ausdruck. Er wendet sich seinem Freund zu – und dadurch auch sich selbst. Er bestätigt in diesem Moment Ilias als eine Person, die für ihn Bedeutung hat und erfährt selbst Zuwendung und Wertschätzung. «Über Dialog entwickeln sich Räume von Bestätigung, Sicherheit, Vertrautheit» (Jantzen, 1994, S. 148). In dieser Mikrosequenz scheint etwas davon auf. Gleichzeitig zeigt sich, wie die Begegnung dieser beiden Knaben angeregt wird über den «dritten Punkt», resp. das Thema, das den entwicklungspsychologischen Linien folgend das Kind und die Gruppe *anspricht* und beide zur Antwort herausfordert.

Das Wirken der Situationalität, der Bewusstseinsstruktur einzelner Kinder in der handelnden Erkenntnissituation, die Offenheit der Prozesse und das distanzierende Reflektieren, das zu verschiedenen Formen der Beziehungnahme führt, erhalten in dieser Gruppen-Situation ein lebendiges Gesicht.

Die Konfliktsituation

Lässt sich solches auch in Bezug auf die Situation von Valdet, Marc und Jevagan sagen? Wenden wir uns mit dieser Frage zuerst dem konflikthaften Moment zu. Im Gezänk von Marc und Valdet kommt frustrierendes *Erleben* zum Vorschein. Während Valdet die Skizze anfertigt, um anschliessend mit Mirjam und Jevagan den Umgang mit dem doppelt besetzten Feld zu besprechen, ist unverhofft auch sein Arbeitsfeld «doppelt besetzt». Unaufgefordert dringt Valdet in seinen Raum ein (*Verhalten*). Nun steht eine Klärung an. Nicht nur der mathematische, auch der soziale Raum bedarf einer Entflechtung.

Bei Valdet und Marc sind es in diesem Moment die emotionale Befindlichkeit (*Innenraum*) und der vorgefallene räumlich-soziale Übergriff (*Aussenraum*), die der Distanzierung bedürfen. Wann und auf welche Art und Weise eine Lehrerin die Ereignisse in diesen Räumen mit Einzelnen, mit Gruppen oder der ganzen Klasse «in Distanz stellt», d. h., im Sinne Freires «problematisiert» und zum Thema macht, steht in enger Abhängigkeit zu den (ritualisierten) Vorgehensweisen, die für die Konfliktbearbeitung vorgesehen sind. Je nach Klasse können dazu Streitschlichter, Friedentische, Konfliktdialoge usw. gehören. Die Konfliktbearbeitung kann unmittelbar im Moment geschehen oder später, in einem Gespräch, im Klassenrat, während einer Einzelberatung, manchmal auch nur durch ein vereinbartes Zeichen, das einem Kind hilft, sich eine Abmachung in Erinnerung zu rufen. Aus dialogischer Perspektive entscheidend ist, dass die Distanzierung innerer und äusserer Räume gelingt und dadurch Beziehungsmöglichkeiten geschaffen werden. Wie zeigt sich das im gegebenen Moment?



Mirjam bezieht sich in *dieser* Situation auf die vereinbarten Regeln (dritter Punkt). Dadurch kann sie die Beziehungsebene zwischen Marc und sich entlasten. Die Gemeinschaft – nicht nur eine einzelne Person – wird als Autorität ins Spiel gebracht. Mirjams Intervention ist nicht ein einmaliger Akt, sondern vollzieht sich innerhalb einer durchdachten Konzeption. Diese Klasse rechnet offenbar mit Konflikten und will sie als Lernchance nutzen. In diesem Sinn sind sie in der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Umgebung vor(her)gesehen und bedacht. Dadurch entfaltet Mirjams Intervention eine zusätzliche Wirkung.

Durch eine Umdeutung des Verhaltens gibt die Lehrerin Marc zudem zu verstehen, dass sie davon ausgeht, er wolle ebenfalls eine Skizze machen – sie unterstellt ihm damit ein konstruktives Motiv. Ohne sein Verhalten zu billigen, gibt sie ihm die Erlaubnis zu dieser Aktivität – innerhalb der geltenden Regeln. Dies schafft eine positive Distanz zum Vorgefallenen. Niemand wird darauf festgeschrieben, niemand muss sich damit identifizieren. Unrecht geschieht dann, wenn ein Kind mit seinem Verhalten gleichgesetzt

wird. Mirjam vermeidet dies. Sie ermöglicht Marc, sein Gesicht zu wahren (auch vor der Klasse) und das hinter seinem Verhalten Liegende zur Sprache zu bringen. Die Innenwelt äussert sich. Dadurch entsteht eine Distanzierung des Ereignisses, die es ermöglicht, zur emotionalen Befindlichkeit in Beziehung zu treten. Dieser Schritt entzieht sich einer planmässigen Machbarkeit. Sein Gelingen hat auch mit einer von Vertrauen geprägten (vgl. *Buber*, 1986, S. 40, S. 70), durch klare Regeln strukturierten und dadurch entspannten Lehr-Lern-Umgebung zu tun.



Durch die Intervention von Mirjam kann der Konflikt seinen Ort finden. Er gehört nicht nur zu Marc, sondern zwischen die beiden, in den Zwischenraum von Marc und Valdet. Während sich im Vorschulalter u. a. der magisch-symbolische Raum zur Konfliktbearbeitung anbietet³⁴, setzt Mirjam bei diesem Entwicklungsalter auf einen Lösungsweg, der den beiden Verantwortung für ihr Tun übergibt. Sie fordert beide zum Nach-Denken heraus und erinnert sie an bestehende Ressourcen (Streitschlichter). Dadurch wird ein konkret-operativer Lösungsweg angestrebt. Die dadurch angesprochene Bewusstseinsstufe entspricht dem Entwicklungsalter der involvierten Knaben. Das Einüben der Distanzierung eigenen Verhaltens und Erlebens, d. h. eigener Aussen- und Innenräume, vollzieht sich in dieser Szene über einen Konflikt. Die Distanzierung (Zwischenraum schaffen), von Mirjam unterstützt durch die Frage nach dem «Was» (und nicht nach dem «Warum»), fordert Kinder wie Valdet und Marc zu genauem Hinsehen und zur Verantwortungsübernahme für ihr Tun und Lassen auf.

³⁴ vgl. auch Hinweis in Brief 5: Petra

Die Fördersituation

Ein ganz anderes Gesicht zeigt uns die Situation von Daniela und Ricarda. Dennoch steht auch hier die Frage im Raum, ob und wie sich die vier Aspekte der Mensch-Welt-Beziehung zu erkennen geben: Situationalität, Bewusstsein, Prozess und Zwischenraum als Voraussetzung von Distanzierung und Beziehungnahme.

Ricarda und Daniela sind zum einen Teil des sozialen Raumes dieser Klasse. Zum andern handeln sie in einem selbst definierten Zeit-Raum. Ricardas Lernprozess folgt ihrem eigenen Rhythmus. Der Prozess der Integration gestaltete sich gemäss den Erzählungen der beiden Lehrerinnen für die Klasse und Mirjam auf der einen sowie Ricarda und Daniela auf der anderen Seite fast wie ein Zusammenzug zweier Partner in eine gemeinsame Wohnung: Zuerst galt es, miteinander eine neue Beziehungs- und Alltagsstruktur aufzubauen. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens waren anschliessend die «Privatsphären» neu zu definieren, diesmal unter dem «gleichen Dach». Nun tragen die gemeinsam vereinbarten Regeln zu einer entspannten Lehr-Lern-Umgebung bei. Dadurch ergibt sich mehr Raum für themen- und prozessbezogene Gespräche zum Lernen selbst.

Wiederum lassen sich auf der sichtbaren Oberfläche verschiedene Beziehungen zur sozialen und gegenständlichen Welt beobachten. Die zwischenmenschliche Beziehung von Daniela und Ricarda wird von gegenseitigem Vertrauen spürbar geprägt. Die Leseförderung hat eine «lange Geschichte». Ricarda erfährt Unterstützung und Wertschätzung. Sie wird in ihren Bemühungen von Daniela bestätigt und mit ihrer Kooperation bestätigt sie Daniela. All dies gehört zur Situationalität dieser Szene.

Dann, während der Übung zu den geometrischen Figuren, wird unvermittelt erkennbar, wie die Beziehung zum äusseren Objekt (geometrische Karten) wiederum innere Beziehungsräume und Bewusstseins Ebenen ins Spiel bringt. Offenbar bereitet es Ricarda keine Schwierigkeiten, taktile Reize auf ihrem Rücken den geometrischen Figuren auf dem Tisch zuzuordnen. Strich, Kreis und Dreieck werden umgehend korrekt gedeutet. Die letzte Karte provoziert bei ihr jedoch eine Erwartungshaltung. Dieser werden die folgenden taktilen Informationen untergeordnet. Die kognitive Dimension scheint die sinnliche Wahrnehmung zu dominieren. Die Perzeption (Sinnesreiz) wird der Apperzeption (Bedeutungsgebung) untergeordnet (vgl. Fischer, 2000, S. 64). Passt Ricarda ihr inneres Erleben dem äusseren Bild (Quadrat)

an? Spürt sie das, was sie *denkt*? Oder *spürt* sie den Kreis, traut jedoch ihrer Erfahrung nicht und schreibt diese ihrer Erwartung entsprechend kognitiv um? In beiden Fällen ermöglicht sie Daniela einen Einblick in die kognitive Dimension der Wahrnehmung. Trotz mehrmaligem Versuch gelingt es Ricarda nicht, sich von ihrer Erwartungsvorstellung zu lösen und sie zu distanzieren. Noch entsteht kein innerer Zwischenraum.

Dies ändert sich dadurch, dass Ricarda von Daniela aufgefordert wird, die gefühlte Bewegung (*somatischer Raum*) auf dem Rücken synchron mit der eigenen Hand in die Luft zu schreiben. Dadurch vollzieht Ricarda selbst, mit ihrem Körper, eine aktive Bewegung. Das Gehirn erhält auf diese Weise die Möglichkeit der (Re-)Strukturierung neuronaler Impulse, denn «Bewegung kann Reize zu einem zusammenhängenden Ganzen vereinigen» (*Rosenfield*, 2011, S. 126). Die Bewegung des Arms trägt dazu bei, die Wahrnehmung zu «äussern», d. h. sie zu «distanzieren». Ein Zwischenraum entsteht. Dadurch kann Ricarda zum taktilen Wahrnehmungsereignis in Beziehung treten, es beobachten und bedenken. Sie erkennt und ist erstaunt. Gleichzeitig wird sie durch die Bewegung offen und aufgeschlossen für das Unerwartete. Sie löst sich von fixen Gedanken und rigiden Erwartungen. Spürbar wird in diesem Moment, dass der «Denkvorgang selbst eine innere Diskussion» (*Piaget*, 1999, S. 185) ist, eine Auseinander-Setzung mit inneren und äusseren Räumen.



Diese Szene unterstreicht, dass sich auf jeder Bewusstseinsstufe Distanzierungsprozesse pädagogisch unterstützen lassen. Dadurch können bei *jedem* Kind und auf *jedem* Entwicklungsniveau Bewusstwerdungsprozesse in Gang kommen – in *welch* filigranen Schritten auch immer. Durch die Beziehungsnahe zu distanzierten Innen- und Aussenräumen lässt sich der «Falter» zum Fliegen erwecken, d. h. ein anderer Mensch, ein Thema, ein Gegenstand, eine Denkfigur (...) werden zum Du. Sie sprechen das Kind an und es beginnt zu (ver-)antworten. In diesem Sinn geht die Entwicklung der Kinder mit einer dialogischen Ausweitung innerer und äusserer Beziehungsräume einher.

Lernen im Zwischenraum von Aussen- und Innenwelt

Liebe Ines, über vier dialogische Aspekte der Kind-Welt-Beziehung haben wir uns den drei Situationen angenähert. Dabei zeigt sich, wie das Lernen dem Einfluss der Situationalität, des Bewusstseins, offener Prozesse und der Entstehung von Zwischenräumen unterliegt.

Dieser letzte Aspekt hat uns in den Beispielen mehrmals auf die dialogische Grundbewegung verwiesen: Distanzierung und Beziehungsnahme (vgl. *Buber*, 1978). Gleichzeitig gibt sich ein Weiteres zu erkennen: Das Lernen vollzieht sich aus dialogischer Perspektive als «nicht hintergehbare» Zusammenspiel von Aussen- und Innenwelt. Bei jedem Kind – unabhängig von Begabungen, Lernvoraussetzungen und Kompetenzen – sind äussere und innere, sichtbare und unsichtbare Räume in gewebeartiger Verflochtenheit im Spiel. Sie prägen jeden Lernprozess.

In diesem Sinn lässt sich das Lernen eines Kindes aus dialogischer Perspektive als zweifacher Dialog im Zwischenraum von Innen- und Aussenwelt verstehen. Die Lernprozesse vollziehen sich auf der Grundlage innerer und äusserer Dialoge in Gleichzeitigkeit. Die Distanzierungsbewegungen schaffen in diesem zweifachen Dialog die Voraussetzungen für innere und äussere Beziehungen. Durch die gelingende Beziehungsnahme zum Distanzierten verwirklicht sich der Dialog. Die Szene von Ricarda mit der Kreiskarte oder der Konflikt zwischen Valdet und Marc ermöglichen einen Einblick, wie Kinder als aktive Wesen im Zwischenraum in der Lage sind, zu äusseren *und* inneren Räumen durch Distanzierung in Beziehung zu treten – oder diese Räume zu ignorieren – unter Umständen auch abzuspalten.

In Anlehnung an *Freire* (1987) lässt sich weiter fragen, von welchen (Denk-)Figuren diese Innen- und Aussenräume «bewohnt» sind und wie sich pädagogisch-didaktisch dazu beitragen lässt, dass Lernende zu diesen Räumen in eine dynamische, ihren Bewusstseinsstrukturen entsprechende lern- und entwicklungsförderliche Beziehung eintreten können. Wird das Kind nicht als ein in beiden Welten gleichermaßen «beheimatetes» Wesen gesehen, entstehen des-integrierende Einseitigkeiten. Die folgende Grafik verweist schematisch auf die vielfältige Bezogenheit von Innen- und Aussenwelt.

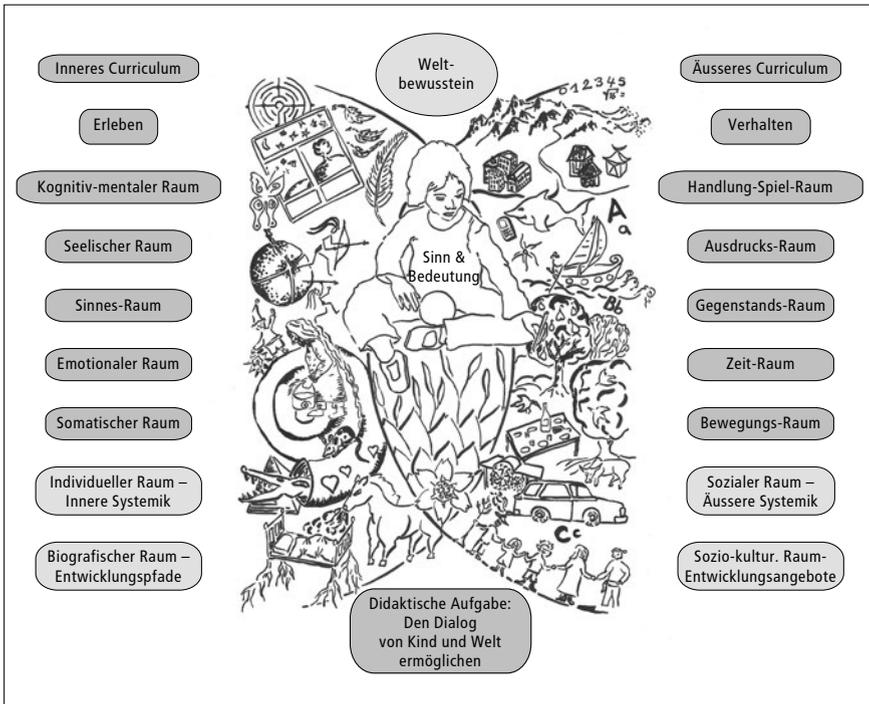


Abbildung 5: Lernen als zweifacher Dialog im Zwischenraum von Innen- und Aussenwelt

Das Bild, liebe Ines, soll als Einladung dienen, um das letztlich unentflechtbare Zusammenspiel innerer und äusserer Räume in einer Lernsituation kritisch zu befragen. In diesem Sinn ist es ein *Meta*-Bild: Es lässt jeder Lehrperson die Möglichkeit offen, auf ihre Weise jene theoretischen und praktischen Bezüge zu schaffen, die ihr beim Lernen wichtig scheinen. Im Dialog mit anderen können und sollen diese subjektiven Bezüge weiter entwickelt werden. Was verstehe ich unter dem Begriff «Lernen»? Wie prägt mein *Lernverständnis* mein *Lehrverständnis*? Wie bedenke ich das Zusammenspiel von Innen- und Aussenräumen? Welches (Fach-)Wissen kann ich in Bezug auf die im Bild bezeichneten Räume aktivieren? Welche Verbindungen bestehen zwischen einzelnen Innen- und Aussenräumen? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann zu praktischen Erkenntnissen führen.

Weil die Stimulation des Dialogs über das Lernen der eigentliche Sinn des Bildes ist – der auch seine Modifikation und Veränderung beinhalten kann – möchte ich seinen Aufbau kurz skizzieren. Dabei geht es mir nicht darum, das Bild systematisch zu erklären, sondern damit strukturiert über Lernprozesse nachzudenken. Dialogisches Denken ist ein Denken in Räumen.

Das Kind im Zwischenraum

In der Überschneidung von Innen- und Aussenwelt, im Zwischenraum, wird das lernende Kind dargestellt. Die linke Bildhälfte verweist auf Räume der Innenwelt, die rechte Seite auf didaktisch gestaltbare Aussenräume. Die Aussenwelt als Ganzes umfasst soziale, natürliche und technische Lebensräume sowie die damit einhergehenden Symbolsysteme.

Mit der Linkshändigkeit des Kindes wird angedeutet, dass sich jedes Kind auf seine Weise mit der Welt und den kulturhistorisch entstandenen Symbolsystemen auseinandersetzt. Dabei wird es symbolschöpferisch tätig. Das sozio-kulturelle Umfeld mit seinen Objekten, Tätigkeiten, Ereignissen und Ritualen begegnet dem Kind als «Landkarte der Bedeutungen» (*Clarke et al.*, 1979, S. 41f.). Das Kind lernt diese «Landkarte» im sozialen Austausch kennen und eignet sich deren Bedeutungen in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt an. Die Situation von Ricarda und Daniela widerspiegelt einen solchen sozialen Austausch, vermittelt über Grapheme und geometrische Figuren. Die äussere Auseinandersetzung mit Symbolsystemen und deren Bedeutung wirkt sich bei Ricarda auf innere Vorstellungen und Deutungen der Alltagsphänomene sowie auf ihren eigenen Lernprozess aus. Die im sozialen Austausch vermittelte sozio-kulturelle «Landkarte der Bedeutungen» ermöglicht sowohl Ricarda als auch Daniela Orientierung in der gemeinsamen Situation.

Gleichzeitig wirken die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung mit ihrer Generation auf die sozio-kulturelle «Landkarte» ihrer Umgebung ein. Sie schreiben selbst Bedeutungen zu oder um und folgen ihrem Drang, die Wirklichkeit im Sinne *Freires* (1981; 2007a; 2008) lesen und schreiben zu lernen, d. h., sie zu verstehen und zu verändern. Gelingt es ihnen, den vorgefundenen Bedeutungen subjektiven Sinn abzugewinnen? Werden sie dabei unterstützt? Wie greift eine Lehr-Lern-Umgebung das Verhältnis zwischen sozio-kulturellen Bedeutungen und individuellem Sinn auf? Bringt sie es in eine fruchtbare Spannung? Die Position des lernenden Kindes im Zwischenraum wirft grundsätzliche Fragen auf, sowohl zum subjektiven als auch zum gemeinsam geteilten Sinn von Lernprozessen.

Innenräume und Aussenräume

Der auf der linken Bildseite aufgeführte Begriff «Inneres Curriculum» bezieht sich auf die jeweils dominanten Tätigkeiten, entwicklungslogischen Bedürfnisse und Motive einer spezifischen Altersstufe, wie sie insbesondere im Rahmen der kulturhistorischen Position beschrieben werden (vgl. *Leontjew*, 1973, S. 402; *Vygotskij*, 1987; *Manske*, 2004; *Feuser*, 2005; *Siebert*, 2006; *Jantzen*, 2010; *Jödecke*, 2010). Ein solches, zentrales Bedürfnis des Grundschulalters, das sich in der Brückenbaugruppe von Kevin, Ramona, Ilias, Bettina, Roger und Jan manifestiert, bezieht sich auf das «gemeinsam geteilte Denken» (*Manske*, 2004, S. 63). Kinder dieser Altersstufe erschliessen sich die Welt über das Zusammenspiel von konkretem Erleben und Einbildungskraft, über Realbegegnung und Fantasie, über das Verhältnis von Einzelnem und Ganzem, über konkret-operatives Handeln und darauf bezogenes Denken. Die Brückenthematik greift dieses Bedürfnis auf. Die von *Dewey* (1974, S. 279) als «Denk-Handeln» bezeichneten Aktivitätsformen entsprechen in diesem Entwicklungsalter dem dominanten Weg der Erkenntnisgewinnung. Selbstverständlich lassen sich mit anderen (entwicklungs-)theoretischen Zugängen auf weitere Motive und Erkenntnisformen dieses Entwicklungsalters verweisen.

Das «Äussere Curriculum» (Lehrplan) sollte auf diese entwicklungs-spezifischen Wege der Erkenntnisgewinnung der Lernenden eine Antwort geben. Zwar unterliegt es vielfältigen Einflussnahmen der Aussenwelt (Bildungspolitik; Marktwirtschaft; Interessengruppen usw.). Aber es sollte diese nicht abgespalten von pädagogischen Überlegungen aufgreifen (Vernetzung inneres – äusseres Curriculum). Es definiert die einzelnen Fachgebiete, Themenbereiche und Kompetenzen.

Zum einen können Kompetenz-Beschreibungen einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung Orientierungsmöglichkeiten bieten, um Aufgabestellungen, Aufträge und Lernaktivitäten auf verschiedene Kompetenz-Niveaus auszurichten. So hat Valdet aus der Kartei zum «Aufbau von Bruchvorstellungen» eine Zusatzkarte gezogen. Diese Aufgabenserie umfasst demnach auch andere Anspruchsniveaus. Basisstoff (Fundamentum) und weiterführende Aufträge (Additum) scheinen definiert, die Kompetenzen beschrieben zu sein. Auf solcher Grundlage lassen sich die Lernprozesse zu diesem Thema individualisieren. Auch für Ricarda können Aufträge zum Thema «Bruchvorstellungen» bereitliegen. Bei ihr kann sich die konkrete Tätigkeit beispielsweise auf die Begriffsbildung von «brechen, teilen, halbieren» usw. beziehen.

Zum andern ist bei der Kompetenzorientierung Achtsamkeit geboten, wenn niveaugestufte Kompetenzraster vorgeben, in ihrem Aufbau Entwicklungsstrukturen abzubilden. Oft ist das nicht der Fall. Das Spiralprinzip eines Lehrplanes ist nicht zwingend eine Entwicklungslogik.



Die Innenwelt wird im Bild durch verschiedene Innenräume repräsentiert. Das Zusammenspiel des *kognitiv-mental*, *seelischen*, *sensorischen*, *emotionalen* und *somatischen Raumes* lässt sich zum einen analog zu den Systemen der Aussenwelt als «*Innere Systemik*» verstehen (Schüssler, 2007, S. 144ff.). Zum andern steht dieses innere Zusammenspiel auch in vielfältiger Beziehung zu den Aussenräumen der Aussenwelt (*Äussere Systemik*). Zu ihnen gehören in einer Lehr-Lern-Umgebung der *Handlungs-Spiel-Raum*, der *Ausdrucks-*, der *Gegenstands-*, der *Zeit-* und der *Bewegungsraum*. Diese didaktisch bewusst oder unbewusst gestalteten Aussenräume sind immer gegeben. Sie können in ihrem Zusammenspiel den Lernprozess unterstützen – oder blockieren.

Zwischen einzelnen Innen- und Aussenräumen bestehen besondere Affinitäten. Zum vertieften Verständnis solcher Beziehungen lassen sich im Sinne einer Mehrperspektivität verschiedene theoretische Zugänge beiziehen. Nähern wir uns der inneren Systemik bspw. auf der Grundlage der Forschungen von Ciompi (2007, S. 29) über den emotionalen Raum an, so zeigt sich, «dass situativ zusammengehörige Gefühle, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen sich im Gedächtnis zu funktionellen Einheiten im Sinne von integrierten Fühl-, Denk- und Verhaltensprogrammen verbinden». Dies bestätigt zum einen die situative Verankerung des Lernens (Situationalität) und unterstreicht zum andern die engen Beziehungen zwischen verschiedenen Innen- und Aussenräumen. Gleichzeitig kann – bedingt durch diese Vernetzung – die Annäherung an die innere Systemik eines Kindes über jeden Innenraum erfolgen. Das lässt sich sowohl pädagogisch als auch therapeutisch nutzen.

Eine theoretische Annäherung an all diese Räume, liebe Ines, würde diesen Brief sprengen. Versuchen möchte ich jedoch, dir dieses *Zusammen-*

spiel der im Bild bezeichneten Innen- und Aussenräume wiederum anhand der lernenden Kinder im Schulzimmer von Mirjam bewusst zu machen. Was erzählen uns die drei Situationen dazu?

Conceptual-change

Nicht direkt beobachtbar, aber aus der Planung ersichtlich ist, dass sich die Lehr-Lern-Umgebung für die Brückenbau-Gruppe in dieser Klasse am «Konzept der Didaktischen Rekonstruktion» orientiert (Seitz, 2003; 2005; Metzger, 2010). Was bedeutet das? «Die grundlegende Idee des Modells der Didaktischen Rekonstruktion ist es, die fachwissenschaftliche Perspektive mit der Perspektive der Schüler und Schülerinnen so in Beziehung zu setzen, dass daraus der Unterrichtsgegenstand entwickelt werden kann» (Metzger, 2010, S. 45). Die durchgeführten Aktivitäten fordern die Schüler dazu heraus, ihre Vermutungen, Lösungswege und Wissensbestände offen zu legen und (gemeinsam) zu überprüfen.

Der zweifache Dialog *zwischen* Innen- und Aussenwelt begegnet uns hier also in der Gestalt der Perspektive des Kindes (Innenwelt) und der Perspektive des Fachgebiets (Aussenwelt). Die didaktische Aufgabe besteht bei diesem Konzept in der Gestaltung einer Lehr-Lern-Umgebung, die den Kindern die Beziehungnahme zu beiden Polen nahe legt und keinen davon isoliert abhandelt, resp. abspaltet (vgl. Wagenschein, 1989, S. 65). Das Lernen wird «als Veränderung von bereits vorhandenen Vorstellungen und Begriffen angesehen» (Möller, 2010, S. 57). Ausgangspunkt ist das Bestehende. Der bisherige Erfahrungsschatz eines Kindes in Bezug auf ein Unterrichtsthema, sein Vorwissen, seine mentalen Bilder und Vorstellungen im Sinne von neben- und vorunterrichtlichen Alltagskonzepten und Interpretationsmustern werden im Unterricht also in Erfahrung gebracht und als Anknüpfungspunkt des Lernens aufgegriffen (*kognitiv-mentaler Raum*). Dies kann im Dialog, über Zeichnungen und Skizzen, über Experimente, Handlungen, Beobachtungen usw. geschehen (*Ausdrucksraum; Handlungsspielraum; Bewegungsraum* usw.).

Auf den Lernprozess eines Kindes haben diese «Alltagsvorstellungen des Verstehens» (Reinfried, 2010, S. 23) unterschwellig einen grossen Einfluss. So verfügen Kevin, Ramona, Ilias, Bettina, Roger und Jan in Bezug auf die Frage, was Brücken stabil macht, über ein mehr oder weniger tragfähiges Vorwissen (*kognitiv-mentaler Innenraum*). Sie vermuten, dass die Stabilität mit der Materialwahl, mit der Dicke von Konstruktionen und mit der

Anzahl Träger zu tun hat. Dieses Vorwissen bedarf im Unterricht einer Auseinander-Setzung, in diesem Fall einer Erweiterung, Anreicherung, bzw. Differenzierung. Der Dicke einer Brücke sind Grenzen gesetzt. Weitere Überlegungen müssen ins Spiel kommen. Warum hält ein eleganter Brückenbogen der Belastung stand? Welche Kräfte wirken? Die bestehenden, zum Teil tief verankerten Alltagsüberzeugungen (*emotionaler Raum*) und die daraus entstehenden Fragen werden von der Lehr-Lern-Umgebung im didaktischen Aussenraum so aufgegriffen, dass sie der gemeinsamen Betrachtung und Reflexion zugänglich sind (Distanzierung) und sich die weiterführenden Erkenntnisse aus einer aktiven Konfrontation mit der Realität ergeben (in Beziehung treten).

Die Bedeutung stabiler Dreiecke wurde im Unterricht von Mirjam gemeinsam mit den Kindern anhand von Versuchskonstruktionen besprochen (*Handlungsspielraum; Gegenstandsraum; sozialer Raum*). Sie scheint bei Bettina bereits Teil ihres beim aktuellen Modellbau angewandten Vorwissens zu sein. Demgegenüber gibt sich in der Gruppe eine Unklarheit in Bezug auf die Wirkung der Breite eines stabilen Dreiecks zu erkennen (*kognitiv-mentaler Raum*). Mit ihrer Frage, ob sich dies mit einem einfachen Experiment überprüfen lässt, greift Mirjam die Schülerperspektiven auf. Sie provoziert die Kinder zur kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Vorstellungen. Offene Fragen der Kinder werden zur Ausgangshypothese des Unterrichts, die es zu überprüfen gilt.



Ein solches Vorgehen eröffnet *allen* Kindern, auch Ilias und Ricarda, eine Chance zur Teilnahme am Erkenntnisprozess. Auf verschiedenen Entwicklungsniveaus sind Beiträge möglich. Sie können sich gegenseitig bereichern und eine integrative Wirkung entfalten. Dadurch kann ein am Konzept der didaktischen Rekonstruktion ausgerichteter Unterricht für die Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen innovativ genutzt und weiterentwickelt werden. Der Konzept-Wechsel (*conceptual-change*) in der kindlichen Vorstellungswelt, der sich der aktuellen Forschung entsprechend eher als Konzeptentwicklung, -erweiterung oder -reorganisation beschreiben lässt (vgl. Möller,

2000, S. 27; Reinfried, 2010, S. 5; Kaiser, 2010, S. 216ff.), verläuft im dialogischen Prozess gemeinsamen Denkens (vgl. Freire, 2008, S. 113) über viele Zwischenvorstellungen (vgl. Möller, 2010, S. 66).

So existieren im *kognitiv-mental*en Raum eines Kindes oft vielfältige, sich zum Teil logisch widersprechende Alltagsvorstellungen und schulisch erworbene Wissensbestände in friedlicher Eintracht neben- und miteinander. Klärung und Weiterentwicklung solcher subjektiver Vorstellungen brauchen Zeit (*Zeit-Raum*), sollen sie nachhaltig sein. Zudem ist aus integrativer Perspektive entscheidend, dass «keine rein kognitiv orientierten Ansätze des Konzeptwechsels» (Kaiser, 2010, S. 217) praktiziert werden. Weltbewusstsein und Weltvorstellungen sind im *emotionalen* und *sensorischen Raum* tief verankert. Deren Weiterentwicklung kann sich nicht nur auf kognitiver Ebene vollziehen. Dies verweist uns auf die Notwendigkeit sensorischer, musisch-gestaltender und seelisch-bildender Möglichkeiten der Weltbegegnung (vgl. Wagenschein, 1989, S. 49).

Flexibilität und Widerstand

Etwas anders als in der Modellbaugruppe manifestiert sich das Zusammenspiel innerer und äussere Räume in den Situationen von Valdet und Ricarda. Valdet ist bei der Bearbeitung des mathematischen Auftrags unsicher und sucht seinen Lernpartner auf. Da auch Jevagan im Moment nicht weiter weiss, gelangt er an Mirjam. Beide Male nutzt er den *sozialen Raum*. Indem Mirjam ihn dazu auffordert, eine grosse Skizze zu machen, erweitert sie in der Aussenwelt den *Handlungsspielraum*. Sie führt dadurch die Reflexionen in den bildlichen (ikonischen) Bereich und erhofft sich so einen Einfluss auf den *kognitiv-mental*en Raum (Vorstellungsbildung). Im anschliessenden Gespräch gelingt dies relativ rasch.

Bei Ricarda dagegen ist die innere «Figur» eine *herrschende* Erwartungshaltung, die erst durch aktive Bewegung buchstäblich in Fluss kommt. In der (heil-)pädagogischen Begleitung gelingt es Daniela, den *Bewegungsraum* so zu nutzen, dass sich über das Verhalten (Mitbewegung in der Luft) eine Wirkung auf die Innenräume aufbaut. Ricarda wird dadurch zu einer aktiv Lernenden im Zwischenraum. Ihr Erleben ändert sich. Insbesondere der *sensorische*, der *kognitiv-mentale*, der *emotionale* und der *somatische Raum* geraten «in Bewegung». Die Umstrukturierung der Wahrnehmung stösst hier zu Beginn jedoch auf etwelchen Widerstand.

Es scheint, dass zwischen flexiblen, entwurfsähnlichen und «tief verankerten, stabilen Überzeugungen, die gegen Veränderungen oft sehr resistent sind» (Möller, 2000, S. 26), zu unterscheiden ist. Im Gegensatz zu Valdet wird bei Ricarda etwas vom hartnäckigen Festhalten an einer Vorstellung spürbar. Zwar steht bei ihr nicht ein geometrisches Fachkonzept auf dem Spiel, umso mehr jedoch ein entwicklungspezifisches Ordnungserleben, das preiszugeben gleiche mehrere Innenräume berührt.



Während bei Valdet primär der kognitiv-mentale Innenraum betroffen ist, mit dem er in Bezug auf diese eine Aufgabe relativ locker umgehen kann, wird Ricarda tiefgreifender herausgefordert. Ricarda trifft hier – im Kleinen – auf eine Situation, die über das emotional-kognitive oder das rein perzeptive in den seelischen Raum hineinreicht: Loslassen oder festhalten? Kontrolle oder Kontakt? Gewohnheit oder Wagnis?

Das Bildungserleben dieses Moments berührt das innere Bilderleben und seine Symbolik. Entwicklungsthemen wie Abhängigkeit und Autonomie, Nähe und Distanz, Stagnation und Wandel, Vertrauen und Angst können dem Kind und dem Erwachsenen in entwicklungspezifischer Gestalt als wiederkehrende Herausforderung im Lernprozess jederzeit begegnen. Im Umgang damit folgt das Kind einem subjektiven Sinn. Der subjektive Sinn des Verhaltens von Ricarda wird von Daniela erkannt. Sie geht respektvoll damit um, bietet Erkenntniswege an, überlässt aber Ricarda den Freiraum zur eigenständigen Entscheidung. Ihre Aufgabe ist es, durch die Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung das Zusammenspiel von Innen- und Aussenwelt zu unterstützen. Was daraus entsteht, ist offener Prozess.

Kurzer Rückblick

Liebe Ines, dem dialogischen Weg folgend haben wir die Beziehungen Mensch–Welt im Sinne *Freires* (2007a, S. 69) zum Ausgangspunkt der Situationsreflexion gemacht. Dabei interessiert die Frage, ob sich aus solcher Situationsanalyse Hinweise für die Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen ergeben. Bevor ich darauf zu sprechen komme, sei nochmals daran erinnert: Die Antworten, die sich bei einer Analyse zu erkennen geben, sind relativ, d. h. in Beziehung und in Abhängigkeit zur Position des Fragenden. Mit der theoretischen Position wird gleichzeitig das Feld der möglichen Antworten abgesteckt.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die von mir gewählte Position – das dialogische Denken – deutet die Welt als umfassendes, sich dauernd wandelndes Beziehungsgeschehen. Sie befasst sich mit den Zwischenräumen der Welt und den sich darin manifestierenden Beziehungssphänomenen. Die Dialogik widmet sich all den Fragen, die sich rund um Beziehungsereignisse einstellen. Sie deutet den Menschen weder einseitig individualistisch noch kollektiv. «Die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz ist weder der Einzelne als solcher noch die Gesamtheit als solche. Beide, für sich betrachtet, sind nur mächtige Abstraktionen. (...) Die fundamentale Tatsache der menschlichen Existenz ist der Mensch mit dem Menschen» (*Buber*, 1947, S. 454). Das auf den Einzelnen und auf die Gemeinschaft Ein-Wirkende, die Wirklichkeit, die zu erhellen die Dialogik einen Beitrag leisten will, vollzieht sich *zwischen* den Menschen – in den Worten von *Reiser* (1988, S. 24): «Realität ist zwischen den Personen.»

Der Zwischenraum bleibt jedoch nicht auf das Zwischen-*menschliche* beschränkt. Er öffnet sich auf jeder Ebene der Mensch-Welt-Beziehungen, auch in Bezug auf inner-psychische Heterogenität. Auch in ihr widerspiegelt sich das Soziale und das Individuelle als Beziehungsereignis. So gibt es keinen Beziehungsbereich, der von der Möglichkeit einer dialogischen Beziehung ausgeschlossen bliebe. Auch den eigenen Innenräumen begegnen wir monologisch oder dialogisch.

Hinweise zur Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen

Aus dieser Perspektive spielen uns die drei Situationen im Schulzimmer von Mirjam eine Fülle von Hinweisen zu, die für die Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen bedenkenswert sind. Sechs davon möchte ich zum Schluss hervorheben. Sie sind dieser halben Stunde vor der Pause eingeschrieben.

(1) *Verbindung von Innen- und Aussenwelt*: Zuerst das Naheliegende – das im Schulalltag manchmal in weiter Ferne zu sein scheint. Eine integrativ wirkende Lehr-Lern-Umgebung ermöglicht Lernerfahrungen als Zusammenspiel von Aussen- und Innenwelt. Dies berührt auch die Planungsebene des Unterrichts. Lehr-Lern-Umgebungen, die sich einseitig an der Aussenwelt orientieren, huldigen einem von den Innenräumen abgetrennten, *amputierten Leistungsbegriff*. Auf die subjektive Sinnfrage – und damit auf die grundlegende motivationale Ebene des Lernens – vermögen sie keine ernsthafte Antwort zu geben (vgl. Krapp, 2005).



(2) *Dialogischer Behindertenbegriff*: Aus dialogischer Perspektive ist der «behinderte Mensch» jener, der nicht im Zwischenraum lebt und der Verbindung innerer und äusserer Wirklichkeiten verlustig gegangen ist. Er ist der Gespaltene und Spaltende. Gleichzeitig ist jener «Behinderte» der ganze und zur Ganzheit wirkende Mensch, der beide Wirklichkeiten miteinander zu verbinden vermag. Die heilpädagogische Arbeit konfrontiert uns oft mit dieser Kraft der Ganzheit in der Schwäche.

(3) *Bewusstsein der Lehrenden*: Kinder und Jugendliche brauchen Lehrende, «die sich im Zwischenraum auskennen – im Raum zwischen Innen- und Aussenwelt und im zwischen-menschlichen Raum» (Bühler-García, 2008, S. 41). Durch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden die Lehrenden immer auch auf sich selbst verwiesen. Sie machen sich bewusst, «wie sehr behinderte Personen die verdrängten existentiellen Bedingungen jedes mensch-

lichen Lebens offen vor Augen führen» (Prengel, 1995, S. 165). Sie setzen sich mit eigenen Ängsten auseinander und nehmen wahr, wie die Begegnung mit verletzbaren Menschen eigene Verletzlichkeit in Erinnerung ruft. Sie verzichten auf die Abwehr der dadurch geweckten Gefühle im Anlitz des Anders. Sie verstehen sich als Teil eines Beziehungsgeschehens und wissen: «Wer immer sich in ein Erziehungsverhältnis einlässt, gehört mit zu den allfällig auftretenden Erziehungsproblemen» (Kobi, 1980, S. 61). Sie erachten die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns als berufsqualifizierende Notwendigkeit, als Teil der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

(4) *Symbolschöpferische Tätigkeit*: Die symbolschöpferische Tätigkeit des Menschen bezieht sich aus dialogischer Perspektive nicht nur auf die Symbolsysteme der Kulturtechniken (lesen, schreiben, mathematisieren, programmieren usw.), sondern in einem umfassenden Sinn auf den ganzen Ausdrucksbereich – von der bildenden Kunst über die Musik, das Theater, den Tanz bis hin zur Spiritualität.

Dem künstlerisch-musischen Bereich wird daher in einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung existentielle Bedeutung beigemessen – nicht als Konkurrenz zu den scheinbaren Leistungsfächern, sondern als Basis nachhaltiger Leistung. Durch die symbolschöpferische Tätigkeit können sich allgemein-menschliche Grunderfahrungen und Entwicklungsthemen individuell äussern und seelische Prozesse integrieren. Eine inklusive Schule stösst an enge Grenzen, bleiben seelische Prozesse ausgeblendet. Sie werden dadurch desintegriert und genötigt, sich hinterrücks als Schattenbereich Zugang zum Lernen zu verschaffen.



(5) *Entwicklungsspezifischer Dialog*: Der zweifache Dialog vollzieht sich je nach Situation und Entwicklungsalter unterschiedlich. Dies bedingt, dass sich eine integrative Lernprozessbegleitung auf die Bewusstseinsstrukturen der Lernenden ausrichtet. Das wird einfach, wenn wir uns um einen Einblick in die jeweils entwicklungspsychologisch dominierende Motivlage bemühen und danach trachten, deren individuelle Ausprägungen zu verstehen. Infor-

mationen dazu werden uns im Unterricht permanent zugespielt. Sind wir bereit, sie zu hören und zu sehen? Aus alltäglicher Fülle zwei kleine Beispiele dazu:

Zu hören: Im Kindergarten wird über das Brot gesprochen. Ein Kind erzählt von seinen Ferien in Holland. Dort hat es Mühlen gesehen. Die Lehrerin sagt zum Kind: «Wenn der Wind bläst, dann drehen sich die Windmühlenflügel und im Innern der Mühle dreht sich der Stein und mahlt die Körner.» Und das Kind antwortet ihr: «Ich bin zuoberst hinauf gegangen in der Mühle, mit einer Leiter und die Mama und der kleine Bruder Vinzenz sind unten geblieben.» Zwei Weltwahrnehmungen geben sich in diesem Moment zu erkennen. Einmal erkannt, können sie von der Kindergärtnerin bewusst in Beziehung gesetzt werden.

Zu sehen: In der Abschlussklasse hebt Matthias den Pultdeckel. Er nimmt ein Buch hervor. Auf der Innenseite des Pultdeckels ist ein Nagelband angeklebt, ein Flyer zum antifaschistischen Abendspaziergang, ein Bild eines Rapstars, ein weiteres Bild mit einem prügelnden Polizisten und der Überschrift: «Der Gemeinderat sucht das Gespräch». Auf der Innenseite des Mikrokosmos «Pult» äussern sich Bilder, Symbole und einige das Weltbewusstsein behausende Denkfiguren.

Kinder und Jugendliche geben uns unzählige Hinweise, in welchen Bewusstseinsräumen wir ihnen begegnen können – sei dies beim Lernen, bei der Konfliktbewältigung oder im vertraulichen Gespräch.

(6) *Soziales Lernen:* Dialogische Lehr-Lern-Umgebungen fördern den sozialen Austausch und den kritisch-reflexiven Dialog. Auf eine Szene in dieser halben Stunde vor der Pause habe ich noch nicht hingewiesen, liebe Ines. Sie betrifft Ricarda und David.

Daniela und Ricarda haben die Arbeit mit den geometrischen Figuren abgeschlossen. Da begibt sich Ricarda zu David. Sie zeichnet ihm die Figuren auf den Rücken und ist gespannt auf seine Reaktion. Über den sozialen Raum vollzieht Ricarda ihre Selbstreflexion. Durch die Heterogenität der Gruppe kann sie sich dabei mit Kindern anderer Entwicklungsniveaus auseinandersetzen und deren Wahrnehmung ihres Lerngegenstandes kennen lernen. Das gleiche gilt für David, der mit der Sicht von Ricarda konfrontiert wird.

Zu diesem letzten Aspekt, liebe Ines, bleibt mir noch folgende Ergänzung: Bei der Entstehung individueller Perspektiven auf einen Lerngegenstand oder auf eine Situation spielt der *biografische Raum*, d. h. der bisherige Lebensdialog im *sozio-kulturellen Raum*, eine entscheidende Rolle. Ist dieser

geprägt durch Ausschluss und Ausgrenzung, durch isolierende Bedingungen und beschnittene Dialogmöglichkeiten, ergeben sich andere Entwicklungspfade als bei der Teilnahme an einem sozial vielfältigen und wertschätzenden Umfeld (vgl. *Jantzen & Lanwer-Koppelin*, 1996). Wie kann das Kind seine sozialen Entwicklungsbedürfnisse einlösen?

Diese zentrale Frage verweist sowohl auf den sozialen (Aussen-)Raum als auch auf den (Innen-)Raum der Bedürfnisse und Motive. Entsprechend gilt es bei einer Beantwortung beide Ebenen im Blick zu behalten. So kann es etwa bei Jugendlichen erforderlich werden, «dass sie Kontakt bekommen zu anderen Heranwachsenden mit ähnlichen Behinderungen», denn «bei Heranwachsenden mit deutlichen und bleibenden Beeinträchtigungen wird in der Adoleszenz bei einer gesunden Entwicklung eine heftige Neuauflage der Verarbeitungskrise eintreten» (*Reiser*, 1991, S. 30). Bei deren Bewältigung kann die Beziehung zu Menschen in einer ähnlichen Lebenssituation hilfreich sein.

Immer gilt es jedoch, das Zusammenspiel von Gleichheit und Differenz im sozialen Raum so zu gestalten, dass dadurch keine dauerhaften, abgespaltenen Subgruppen gebildet werden. Integrative Lehr-Lern-Umgebungen ermöglichen reichhaltige soziale Prozesse. Denn der Entwicklungspfad eines Kindes steht in enger Abhängigkeit zum Entwicklungsangebot.

Ver-rücktes Weltbild

Liebe Ines, die Welt als Ort der Zwischenräume – davon spricht die dialogische Perspektive. Ist das ein ver-rücktes Weltbild? Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Dass Distanzierung Zwischenräume und dadurch Beziehungsmöglichkeiten schafft, ist seit Urgedenken im kollektiven Gedächtnis der Menschen verankert. Die Ur-Geschichten von Völkern im Süden wie im Norden erzählen von dieser dialogischen Bewegung in bildhaft-symbolischer Sprache. Verstehen wir sie?

Eine von diesen Geschichten, die Genesis der Maori-Stämme in Neuseeland, fasst die Notwendigkeit der Distanzierung in folgende Worte: «Himmel und Erde, Rangi und Papa, hatten schon viele Wesen gezeugt, waren aber noch immer zusammen, so dass zwischen ihnen kein Raum war für deren Leben. Es herrschten Chaos und Dunkelheit» (*Lissner & Rauchwetter*, 1982, S. 128). Ihre «Kinder, die Vorfahren der Menschen, des Windes, der Kulturpflanzen, der Tiere und des Waldes beschlossen daher, die beiden voneinander zu trennen. Keinem gelang es». Dann erhob sich der Vater des

Waldes. Zuerst versuchte er wie die andern, den Himmel mit den Armen emporzuheben, und musste es gleichfalls aufgeben. Dann aber setzte er seinen Kopf auf die Erde, seine Mutter, und stemmte seine kräftigen Beine gegen den Himmel. Mit all seiner Stärke streckte er sich, und es gelang ihm, Rangi und Papa zu trennen, den Himmel und die Erde auseinander zu bringen, damit für das Leben zwischen ihnen Platz sei. Jetzt konnten sich auch die Menschen ausbreiten, die von Himmel und Erde gezeugt, aber zwischen ihnen eingeschlossen gewesen waren» (ebd.).

Um sich Raum zu schaffen für schöpferische (Lern-)Prozesse und für ein erweitertes Bewusstsein, stellt das Kind manchmal alles «auf den Kopf». Es stemmt sich kräftig gegen einengende Verhältnisse. Es eröffnet sich neue Lern- und Gestaltungsräume. Es versucht, sie mit eigen-sinnigen Beziehungen zu beleben. Kinder scheinen zu wissen, dass die *Verbindung* von Innen- und Aussenwelt Voraussetzung jeder Entwicklung ist. Das symbolische Bild der Bäume, die als Mittler zwischen Himmel und Erde das Verborgene mit dem Erscheinenden, den Geist mit der Erde verbinden, erzählt davon (Vater des Waldes). Vielleicht überrollt uns der Lern- und Entwicklungsdrang der Kinder manchmal fast mit seiner Vitalität.

Zu Fragen ist dann: Sind wir als Lehrende bereit, die «fertige» Welt auf den Kopf zu stellen und aus einer andern Perspektive wahrzunehmen?





14. Brief

MiLU – oder ein Werkzeug, um im eigenen Unterricht die integrative Schatzkiste zu heben

Unterm Herd unseres Hauses ist unser Schatz vergraben.

Martin Buber

Liebe Ines

Die Situationsbeschreibung stelle ich diesmal zurück. Sie folgt am Ende meines Briefes. Heute wird mir die flüchtige Vergänglichkeit dieses schreibenden Augenblicks zuerst selbst zur Situation: Es ist mein letzter Brief an dich.

Ich nehme dies zum Anlass, um zum Ausgangspunkt meines Schreibens zurückzukehren: Zu jener E-Mail, in der du mir deine Situation schilderst. Deine Erzählung hat mich *bewegt*, zu eigenen Erzählungen inspiriert. Du hast bei mir Erinnerungen an pädagogische Szenen geweckt, mich zu mäandrierenden Gedankenreisen und zur Auslotung von Theoriebezügen provoziert. Wie ich mich ausgehend von deiner Situation mit Freire auf den Weg gemacht habe, so werde ich heute mit ihm zu deiner Situation zurückkehren. Ihr beide habt euch nie gekannt. Dennoch scheint mir die folgende Aussage Freires (2008, S. 103) an dich geschrieben.

«Die demokratische, kohärente, kompetente Lehrerin, die ihre Lebenslust bezeugt, ihre Hoffnung auf eine bessere Welt, ihre Kampfeslust, ihren Respekt gegenüber Unterschieden, erkennt immer mehr den Wert, die Wirklichkeit zu verändern – auf eine Weise, die sich mit ihrem Dasein verträgt, in der Überzeugung, dass ihre Erfahrung in der Schule gerade einmal einen Moment in ihrem Leben ausmacht, jedoch einen wichtigen Moment, der authentisch gelebt werden muss.»

In diesen Zeilen erkenne ich dich und deine Situation. Wie sich die Heterogenität einer Kinderschar als Chance nutzen lässt – davon legt deine Lehr-Lern-Umgebung reiches Zeugnis ab. Mit den Kindern hast du dich auf den Weg zur inklusiven Schule gemacht. Du bist überzeugt, dass jede gegebene Realität wandel- und gestaltbar ist. Diese Haltung entspricht dem befrei-

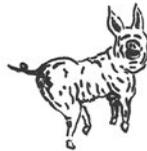
ungspädagogischen Ansatz von *Freire* (vgl. 2008, S. 71ff.). In deinem Vorgehen versuchst du authentisch zu bleiben, dich auf eine Weise einzusetzen, die sich mit deinem Leben verträgt. Du suchst deinen Weg – und schaust dabei über den Tellerrand deiner Schulklasse. Du suchst Weggefährten – im Wissen, dass sich nichts erzwingen lässt. Deine Fragen entspringen nicht ängstlicher Abwehr. Sie ergeben sich aus den Widersprüchen, Spannungen und Dilemmata des schulischen Alltags. Dadurch verweisen sie auf Themen, Aufgaben und Entwicklungsfelder. Deine Fragen sind Früchte deines Suchens. Mir scheint, in ihnen finden sich Hoffnung und Zweifel zugleich. Nochmals lese ich in deiner E-Mail:

«Ich bin überzeugt, dass bezüglich schulischer Integration unsere Möglichkeiten weder strukturell noch didaktisch ausgeschöpft sind. Aber manchmal frage ich mich, ob die Gestaltung einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung, die jedem Kind ermöglicht, seinen Entwicklungspotentialen entsprechend zu lernen, eine punktuelle Angelegenheit Einzelner bleibt. Werden wir auf dem Weg der schulischen Integration vorwärts kommen? Lassen wir uns da von einem Traum narren, einer unerreichbaren Utopie? Was meinst du?»

Integration als punktuelle Angelegenheit Einzelner oder als gemeinsame Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligten – das scheint auch mir die entscheidende Frage. Du sprichst das grosse Ganze an, im Wissen um die kleinen Schritte. Du hoffst, dass der Prozess zur inklusiven Schule zu einem gemeinsamen Weg wird. Du weisst, dass schulische Integration nur so gelingt. Gemeinsamkeit meint nicht Gleichschaltung. Manchmal begegnet uns diese Angst. Aber es verhält sich gerade umgekehrt: Integration als Prozess des gemeinsamen Richtungfindens – der gemeinsamen Ausrichtung auf ein Ziel – bedeutet Aufwertung und Wertschätzung der Vielfalt vorhandener Potentiale und Ressourcen (vgl. *Buber*, 1993b, S. 18; *Canevaro*, 2010, S. 50). Es ist das Gegenteil von Gleich-Gültigkeit und Fatalismus. Integration bedeutet Aufbruch mit dem Ziel, die schulischen Freiräume zu entdecken und zu beginnen, diese gemeinsam zu gestalten. Dabei sind alle Kompetenzen und auch alle Stimmen gefragt. Dialog braucht Vielfalt.

Ist das eine unerreichbare Utopie, im Sinne einer unrealistischen, weltfremden Träumerei? Die bisherigen Situationsanalysen haben uns Hinweise auf die Frage gegeben, was es braucht, damit schulische Integration gelingen kann. Stolpersteine und Gelingensbedingungen finden sich auf allen von der Theorie integrativer Prozesse benannten Ebenen (vgl. *Reiser*, 1991; *Hinz*,

1993, 1998, 2004; *Prengel*, 2005): Es braucht unterstützende Bewegungen auf gesellschaftlicher und bildungspolitischer Ebene, inklusionsförderliche institutionelle Rahmenbedingungen, Innovationen im alltäglichen Unterricht, die Bereitschaft zur kooperativen Zusammenarbeit und – auf personaler Ebene – die Auseinandersetzung mit fremdbeherrschten Innenräumen, mit den «Lanzen im Kopf»³⁵. Das bedingt eine kritische Analyse gesellschaftlich bereitgestellter Denkschablonen und pädagogisch überlieferter Denk-Figuren. Das Gesellschaftliche und das Personale sind eng miteinander verwoben. Wir wissen beide, liebe Ines: Die Abwehr des Schwächeren und des Anderen kann intra-psychischer Abwehr gegen das Erinnerungtwerden an eigene Schwäche, Verletzlichkeit und Andersheit entspringen.



Die Hoffnung, dass auf all diesen Ebenen integrationsunterstützende Prozesse stattfinden, klingt in der Tat utopisch. An Gegenbewegungen fehlt es nicht – und hat es nie gefehlt. Vielleicht sollen wir uns davon jedoch nicht zu stark be(ein)drücken lassen. Auf ein Zweifaches möchte ich in diesem Zusammenhang hinweisen:

(1) Die dialogische Perspektive fokussiert, wie wir gesehen haben, weniger auf die einzelnen Ebenen an sich, sondern beachtet den Zwischenraum, d. h. die Beziehungsräume *zwischen* den Ebenen. *Buber* (1947, S. 457) spricht vom «Reich des Zwischen». Was in deinem Unterricht geschieht, kann Auswirkungen auf überlieferte Denk-Figuren, auf institutionelle Strukturen oder auf kooperative Bereitschaften entfalten. Unterstützende Bewegungen auf einer Ebene können – ausgehend von einer gelebten Realität – jederzeit auf die anderen Ebenen einwirken. Daher vermag auch der kleinste, authentische Schritt auf dem integrativen Weg impulsgebend und richtungsweisend zu wirken.

³⁵ vgl. dazu Brief 7: Karin & Fabienne

(2) Was ist eigentlich eine Utopie? Nochmals verweise ich auf den visionären Realitätsgehalt dieses Begriffs³⁶. Für Freire (2007b, S. 103) hängt mit dem «neoliberalen Diskurs (...) die systematische Zurückweisung von Traum und Utopie zusammen, eine Haltung, der notwendigerweise die Hoffnung zum Opfer fällt». Ohne Traum, Utopie, Visionen und Hoffnungen aber wird «die Zukunft auf die bloße Verlängerung der Gegenwart reduziert» (ebd., S. 104). Die Folge ist der Tod der Geschichte und die Verleugnung der schöpferischen, gestaltenden Kraft der Menschen als ethische Wesen, die wählen, entscheiden und verändernd in die alltägliche Situation eingreifen können. In diesem Sinn sind aus dialogischer Perspektive Erziehung und Bildung ohne Utopie undenkbar. Die Utopie hebt die Spaltung von Raum und Zeit im pädagogischen Raum auf³⁷, weil sie zur kritischen Analyse und zur Hoffnung befähigt.

Eine Bildung, so mahnt Gerhardt (2007b, S. 11) in seiner Einleitung zu Freires Texten, die sich utopielos dem «um sich greifenden Testunwesen – vom Kindergarten bis in die Hochschulen und Erwachsenenbildung» verschreibt, degradiert die «Menschen zum Objekt von Trainingseinheiten» (ebd.). Für Freire (2007b, S. 104) ist offensichtlich, dass «der neoliberale Pragmatismus nichts in sich (birgt), was nach Bildung aussieht». Demgegenüber integriert eine utopische Bildung die Sinn-Frage. Diese Frage ist per se politisch. Sie wirkt als kritisches Ferment in einer Zeit, «wo alles ständig im Licht dessen, was hier und jetzt gewinnbringend ist, neu verhandelt werden kann» (Cassano, 2011, S. 64). Die Begleitung von Kindern und Jugendlichen auf ihrem Lern- und Lebensweg (die Schule ist immer auch Lebensraum) auf ökonomische Überlegungen zu reduzieren, wäre aus dialogischer Perspektive Verrat am Menschen – und am historischen Prozess.

Der utopische Charakter einer inklusiven Schule gibt sich daher permanent als *konkrete* Herausforderung zu erkennen. Die Frage etwa, ob die Bereitschaft besteht, eine Lehr-Lern-Umgebung in Richtung einer mehrdimensionalen Öffnung des Unterrichts³⁸ weiter zu entwickeln, rührt sowohl an personale, als auch an didaktische und kooperative Utopien. In allen drei Bereichen gilt es heute auf dem Weg zur inklusiven Schule im Sinne Freires (2007b, S. 108) «ein utopisches Wort zu sagen, ein Wort, das anklagt und

³⁶ vgl. dazu Brief 3: Sybille

³⁷ vgl. dazu Brief 12: Claudio

³⁸ vgl. dazu Brief 9: Maribel

verheisst». Beides ist nach Freire für den Entwicklungsprozess wichtig: zum einen die Anklage, d. h. das Benennen der Hindernisse und Widerstände, zum andern das Aufzeigen der Chancen, Ressourcen und Freiräume.

Dein «utopisches Wort» in der E-Mail, liebe Ines, bezieht sich insbesondere auf die *Bereitschaft zur Kooperation* (1) und auf die gemeinsame *Unterrichtsentwicklung* (2). Du klagst an, du forderst ein, du gehst den Weg in die verheissene Richtung und schaffst Realität. Beide Aspekte möchte ich in meinem letzten Brief nochmals aufgreifen.

Bereitschaft zur Kooperation

Mit der Bereitschaft zur Kooperation sprichst du nach *Schöler* (2010, S. 5) jene Gelingensbedingung an, die auf dem Weg zur inklusiven Schule ein unverzichtbares Fundament bildet: «Die Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Erwachsenen ist nach meinen Erfahrungen die *einzig notwendige Voraussetzung* für die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern. Alle anderen Rahmenbedingungen lassen sich im Laufe des Integrationsprozesses schaffen; alle notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse können erlernt und mit Formen des Austausches von Erfahrungen (Kompetenztransfer) erworben werden. Die Tatsache, dass viele Lehrerinnen und Lehrer bisher nicht gewohnt sind, miteinander zu kooperieren, erschwert die Integration von behinderten Kindern.» Der Einfluss der Schulleitung auf diese Gelingensbedingung ist nicht zu unterschätzen. Sie kann massgeblich dazu beitragen, dass die Kooperation auf dem Weg zur Inklusion als pädagogischer Auftrag definiert wird, der sich an alle richtet. Das Gelingen schulischer Integration darf sich nicht einfach auf das freiwillige Engagement Einzelner abstützen.

Und dennoch kann dieses Engagement, so wie du es vorlebst, zum Ausgangspunkt einer integrativen Schule werden. «Kluge Schulleiterinnen und Schulleiter sprechen innerhalb ihres Kollegiums diejenigen vertrauensvoll zuerst an, denen sie die jeweilige Aufgabe am ehesten zutrauen und beziehen diese Kolleginnen und Kollegen von Anfang an in die Überlegungen mit ein, welches Team gebildet wird und wie die Vorbereitungen am sinnvollsten getroffen werden könnten» (ebd., S. 7). Der schulische Entwicklungsprozess hat auch im Bereich der Kooperation hermeneutischen Charakter: vom Ganzen zum Einzelnen, vom Einzelnen zum Ganzen usw. Die Bereitschaft zur Kooperation kann sich so schrittweise über integrative Erfahrungen aufbauen, in einem Prozess, der genügend Raum lässt, um sich über entstehen-

de Fragen und Zweifel mit anderen auszutauschen. Die Bereitschaft zur Kooperation unterliegt in diesem Sinne einem Paradox: Sie muss institutionell eingefordert werden – und dennoch ist sie zu keiner Zeit machbar. Auch das gehört zu ihrem utopischen Charakter.

Zeichnet sich jedoch eine Bereitschaft zur Kooperation ab, so öffnet sich ein weites Feld gemeinsamer Unterrichtsentwicklung. Vom richtigen Ausgangspunkt aus – der Bejahung schulischer Heterogenität im Sinne von «alle gehören dazu», unabhängig von Leistung und Herkunft – kann eine integrative Lehr-Lern-Umgebung die unterschiedlichsten Kooperationsformen umfassen. Die gemeinsame Arbeit im Klassenraum, auf der Grundlage verschiedener Teamteaching-Varianten, hat dann ebenso ihren Platz wie die Nutzung von Aussenräumen, sei es im Rahmen von Einzelförderungen, mit Kleingruppen oder Halbklassen. Unabhängig von äusseren Formen findet die Kooperation an einer inklusiven Schule ihre Bestimmung dann in der von dir erwähnten gemeinsamen Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen. Diese sollen jedem Kind ermöglichen, seinen Möglichkeiten entsprechend zu lernen. Dadurch rückt der zweite von dir angesprochene Aspekt in den Blick, die gemeinsame Unterrichtsentwicklung.

Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsformen

Unterrichtsbezogene Kooperation hat einen gemeinsamen Gegenstand: Unterricht! Während die IF-Tätigkeit einer so genannten Speziallehrkraft zur Aufrechterhaltung rigider Unterrichtsformen beitragen kann, steht bei der unterrichtsbezogenen Kooperation die Frage im Zentrum, wie sich das integrative Potential des Unterrichts weiter entwickeln lässt. Es geht nicht um die «Integrative Förderung» einzelner Kinder in einem rigiden System, sondern um die «Förderung der Integration» durch die Gemeinschaft aller in einem wandlungsfähigen Kontext. Isoliert betrieben, als «Reparaturwerkstatt» für schulisch provoziertes und fremddefiniertes Ungenügen einzelner Kinder, steht die «Integrative Förderung» der «Förderung der Integration» im Wege.

Mit dem Bezug zur Dialogik (Freire, Buber), zur kulturhistorischen Schule (Vygotskij, Leontjev, Elkonin, Jantzen, Feuser, Manske, Siebert), zu ausgewählten Grundlagen integrativer Pädagogik (Muth, Reiser, Feuser, Wocken, Hinz) und mit den Hinweisen zu didaktischen Konzeptionen für den Umgang mit heterogenen Gruppen (Montessori, Klafki, Feuser, Rehle, Seitz, Wilhelm, Joller, Eckhart, Fürstenau, Peschel) verweisen die Briefe an dich

auf anthropologische, entwicklungspsychologische, theoretische und didaktische Wissensbestände, die für die integrative Unterrichtsentwicklung fruchtbar gemacht werden können.



Aus dialogischer Perspektive beginnt jede Entwicklung am «Ort, wo man steht» (Buber, 1993b, S. 51) – mit all seinen Widersprüchen. Ausgangspunkt für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung sind demnach die aktuellen Situationen des Schulalltags; so, wie sie sich in einer bestimmten Lehr-Lern-Umgebung alltäglich abspielen.

Mit *Reinmann* (2005, S. 126) lässt sich in diesem Zusammenhang zwischen Lehr-Lern-Umgebungen im engeren und im weiteren Sinn unterscheiden: «Unter einer Lernumgebung versteht man in einem engeren Sinne das Arrangement von Lehrmethoden, Lernmaterialien und Medien. Eine Lernumgebung ist aber auch durch die besondere Qualität der aktuellen Lernsituation in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht charakterisiert. Auch der kulturelle Kontext (Subkultur, Organisationskultur, regionale Kultur, nationale Kultur) stellt einen Bestandteil der Lernumgebung in einem weiteren Sinne dar. Mit der Kultur verbunden sind letztlich auch Auffassungen von Lernen und Lehren seitens der Lehrenden wie auch der Lernenden, die ebenfalls zur Lernumgebung dazu gehören. Alle diese Umgebungsfaktoren beeinflussen das Lernen und unterliegen in unterschiedlichem Ausmasse den Gestaltungsmöglichkeiten des Lehrenden.» So kann die Wahl einer bestimmten Unterrichtsform durch die personellen und materiellen Möglichkeiten, durch das Lehr-Lern-Verständnis, die Kompetenzen der Lehrperson sowie der Gruppenkonstellation bestimmt sein.

Kritisch lässt sich fragen, ob eine Lehr-Lern-Umgebung im engeren Sinn überhaupt denkbar ist. Stets wird sich im «Arrangement von Lehrmethoden, Lernmaterialien und Medien» sowie der damit einhergehenden Lernprozess-Begleitung das Lehr-Lern-Verständnis der Lehrperson manifestieren. Denn zum einen werden die gleichen Unterrichtsformen von den Lehrenden unterschiedlich realisiert, zum andern repräsentieren Materialien und Lehrmittel vielfältige kulturelle Bezüge und Wertsetzungen.

In Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen kann also nur die Gesamtheit dessen gemeint sein, was dem Kind in der Schule begegnet. Die Schul- und Unterrichtsatmosphäre gehört dazu. Sie wird geprägt durch persönliche Begegnungen, institutionelle und unterrichtsspezifische Gegebenheiten, vergangene und kommende Ereignisse.

Dennoch kann es bei der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung sinnvoll sein, sich zuerst auf Lehr-Lern-Umgebungen im engeren Sinn zu fokussieren. Dies ermöglicht kleine, gezielte Schritte. Eine solche Fokusverengung bedingt aus dialogischer Perspektive jedoch ein hermeneutisches Bewusstsein – in einem zweifachen Sinn: Zum einen gilt es das Zusammenspiel von Kontext und Kind in seinen Auswirkungen auf den Lernprozess stets mit zu bedenken, zum andern sollte der Kontext selbst immer wieder kritisch auf seine Veränderungsmöglichkeiten hin untersucht werden (vgl. *Freire*, 2007a, S. 33, S. 45; 2008, S. 73).

Ein Weiteres kommt dazu: Durch die übergreifenden Unterrichtsformen (Planarbeit, Kurs, Projekt, Lektion, Freiarbeit, Erfahrungs- oder Übungswerkstatt usw.) werden einer Lehr-Lern-Umgebung die raum-zeitlichen Strukturen eingeschrieben. In ihnen spielen sich die pädagogischen Situationen ab. Auf dem Weg zu einer integrativen Lehr-Lern-Umgebung ist daher zu fragen, welche Handlungsmöglichkeiten die gewählten Unterrichtsformen bieten: «Wie beeinflussen verschiedene Unterrichtsformen und -methoden das Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen?» (*Fürstenau*, 2009, S. 63). Wen schliessen sie ein? Wen schliessen sie aus? Welche Situationen provozieren sie? Welche Grenzen setzen sie? Welche Lern- und Entwicklungsangebote – und damit Entwicklungspfade – eröffnen sie (vgl. *Jantzen*, 1996)? Welche enthalten sie vor? Ermöglichen sie die Unterstützung von Lernprozessen auf verschiedenen Entwicklungsniveaus? Mit welchen Aufgaben und Aufträgen, mit welchen Erarbeitungsformen und Inszenierungstechniken werden sie kombiniert (vgl. *Meyer*, 1987, S. 119)? Welche Gruppenressourcen werden durch sie aufgegriffen? Welche Handlungsmuster verknüpfen Lehrende und Lernende mit ihnen? Welche Erfahrungs- und Lernräume öffnen sie den Kindern?

Zwischen pädagogischen Situationen und den Unterrichtsformen einer Lehr-Lern-Umgebung bestehen vielfältige Beziehungen. Eine projektorientierte Lehr-Lern-Umgebung kreiert andere Situationen als die Wochenplanarbeit und diese wiederum andere, als eine Lektion im Plenum. Über die Wahl der Unterrichtsformen nimmt die Lehrperson konstant Einfluss sowohl auf die Entstehungsgeschichte als auch auf den Verlauf von Situationen. Die Situati-

onen ihrerseits wirken auf die reale Gestalt der Unterrichtsformen zurück. So unterliegen die Wahl und die Ausgestaltung der jeweiligen Unterrichtsformen stets auch dem Einfluss situativer Ereignisse und (Gruppen-)Konstellationen.

Im Zusammenspiel mit den Lehrenden und deren Wahl der Unterrichtsformen entwickelt daher jede Lerngruppe ihre eigene Lerngeschichte – im Sinne einer Gruppenbiografie (vgl. Tenorth, 2006, S. 589). Je differenzierter es den Lehrenden gelingt, eine Sensibilität für den «historischen Raum» (Freire, 1987, S. 81), d. h. für die Entstehungsgeschichte von Lern- und Verhaltensmustern und von Rollen- und Interaktionsprozessen in einer Gruppe zu entwickeln, umso bewusster können sie ihren eigenen Anteil daran erkennen und in einem integrativen Sinn an dieser Gruppenbiografie mitschreiben. Das Bewusstsein, dass zwischen den gewählten Unterrichtsformen, der Gruppenbiografie und den entstehenden Unterrichtsphänomenen enge Wechselwirkungen bestehen, wird dadurch für die Modellierung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen zum Angelpunkt.



Abbildung 6: Pädagogische Situationen sind eingebettet in übergreifende Unterrichtsformen

Wie aber, liebe Ines, lässt sich das integrative Potential einer Lehr-Lern-Umgebung feststellen? Wie lässt es sich (gemeinsam) weiter entwickeln? Um diese Fragen zu klären, möchte ich dir ein heuristisches Modell vorstellen, das du gemeinsam mit deinen Kolleginnen und Kollegen im Rahmen der unterrichtsbezogenen Kooperation einsetzen kannst.

Es ist ein praxiserprobtes Instrument. Es bietet euch einen konzeptionellen Rahmen für die Modellierung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen. Daraus ergibt sich seine Bezeichnung: MiLU-Modell. Es ermöglicht euch, jederzeit eigene Erfahrungen und Theoriebezüge für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Es kann beigezogen werden, um sowohl im didaktischen Bereich das integrative Potential einer Lehr-Lern-Umgebung festzustellen (*Analyse*) als auch, um darauf aufbauend, Entwicklungsmöglichkeiten zu planen (*Planung*). Sein Einsatz macht dann Sinn, wenn die Bereitschaft zur integrativen Unterrichtsentwicklung entsteht oder bereits besteht.

Bei der Einführung des Modells weise ich zuerst kurz auf einige Bezugspunkte in meinen Briefen hin, auf die es sich abstützt (1). Anschliessend werde ich seine Struktur vorstellen (2) und schliesslich ein mögliches Vorgehen damit skizzieren (3). Wie bisher verstehe ich meine Ausführungen nicht als abschliessende Fest-Stellungen. Erneut sind sie als Einladung zur kritisch-konstruktiven Auseinander-Setzung und zum Dialog gedacht. Bist du bereit?

Bezugspunkte des MiLU-Modells

Seine anthropologische Verankerung findet das Modell im dialogischen Doppelprinzip von Distanzierung und Beziehung.³⁹ Wie Freire und Buber aufzeigen, ist «kein Einer-Welt-Gegenüber sein denkbar, das nicht auch schon ein Zu-einer-Welt-sich-Verhalten, und das heisst, der Umriss eines Beziehungsverhaltens wäre» (*Buber, 1978, S. 15*). Distanzierung und Beziehung gehören untrennbar zusammen, in jedem Lebens- und Lernprozess. Die folgende Darstellung skizziert, wie sich dieses anthropologische Doppelprinzip auf der entwicklungspsychologischen, der pädagogischen und der didaktischen Ebene fortsetzt.

³⁹ vgl. dazu auch Brief 13: Mirjam

Aufbau von Verbundenheit: Beziehungsnahe Zugehörigkeit	Ausbreitung ins Eigensein: Distanzierung Individualität
---	--

Anthropologie

Buber (1983, S. 137) spricht von zwei «metakosmischen Grundbewegungen der Welt: die Ausbreitung in das Eigensein und die Umkehr zur Verbundenheit». Er verweist darauf, «dass das Prinzip des Menschseins kein Einfaches, sondern ein Doppeltes ist, in einer doppelten Bewegung sich aufbauend und zwar solcher Art, dass eine Bewegung die Voraussetzung der anderen ist. Die erste sei die Urdistanzierung, die zweite das In-Beziehungtreten genannt» (Buber, 1978, S. 11).

Entwicklungspsychologie

Die «zentralen Entwicklungslinien» (*Vygotskij*, 1987, S. 73) sowie die universellen Entwicklungsbedürfnisse und Tätigkeitsmotive eines bestimmten Entwicklungsalters manifestieren sich im individuellen Entwicklungsverlauf des einzelnen Kindes. Oder anders gewendet: Die je individuelle Ausprägung der kindlichen Entwicklung folgt beim Menschen «sozial-historischen Gesetzen» (*Obuchova*, 2004, S. 137) der Gemeinschaft.

Pädagogik

Entwicklung und Lernen vollziehen sich in der Welt-Begegnung. «Die Welt zeugt im Individuum die Person» (*Buber*, 1986, S. 23). Individuum und Gemeinschaft sind dialogisch aufeinander bezogen. «Schüler und Schülerinnen zeichnen sich nicht nur durch singuläre Persönlichkeiten aus, sondern auch durch soziale Zugehörigkeit» (*Fürstenau*, 2009, S. 61). Sozialisation und Personalisation – beides gehört untrennbar zum pädagogischen Prozess.

Didaktik

Schulische Integration bedarf integrativer Unterrichtsentwicklung. Es braucht Lehr-Lern-Umgebungen, die zum einen niemanden von der Gemeinschaft ausschliessen und zum andern jedem Kind seinen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen entsprechende Lernangebote bereitstellen. «Die veränderte Didaktik könnte als Herzstück der Integration (...) bezeichnet werden und lässt sich kennzeichnen als ein Zusammenwirken von Individualisierung und Differenzierung unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinschaft» (*Prengel*, 1995, S. 160).

Herzstück

einer inklusiven Pädagogik und Didaktik ist das Zusammenspiel von
Gemeinschaftsorientierung **und** **Individuumsorientierung**

Abbildung 7: Anthropologischer Bezug des Zusammenspiels von Gemeinschaft und Individuum

Das anthropologisch begründete *Zusammenspiel* von Gemeinschafts- und Individuumsorientierung bildet im MiLU-Modell das «Herzstück» integrativer Unterrichtsentwicklung. Dadurch verbindet das Modell die dialogische Perspektive explizit mit der von *Prenzel* (1995) entworfenen Konzeption der Pädagogik der Vielfalt. «Individualität ist im Verständnis der Pädagogik der Vielfalt kein Gegensatz zu Gemeinsamkeit» (ebd., S. 187). Didaktisch ist daher zu fragen: Wie lässt sich das Miteinander des Verschiedenen in einer Lehr-Lern-Umgebung so arrangieren, dass die bestehende Vielfalt erkannt und genutzt wird, sowohl für die individuelle Entwicklung als auch für die Entwicklung der Gemeinschaft?

Aktuelle Beiträge aus *Praxis, Theorie* und *Forschung* verweisen auf diese spannende und zugleich spannungsreiche Beziehungsgestalt zwischen Individuum und Gemeinschaft. Kurz nur skizziere ich daher diese drei Bereiche.

Im *praxisbezogenen Bereich*, liebe Ines, legt die von dir initiierte Unterrichtsentwicklung selbst reichhaltiges Zeugnis von diesem Zusammenspiel ab⁴⁰. Indem du beispielsweise im Kreisgespräch die Anregungen der Kinder zum thematischen Ausbau der Freiarbeit aufnimmst, gemeinsam mit ihnen Regeln entwickelst, Angebote besprichst und das Lernheft zu einem orientierenden Instrument ausbaust, das einerseits auf individuelle Weise geführt wird und andererseits *alle* Kinder mit der Frage konfrontiert, wie sie ihre Lernerfolge sichtbar machen können, bringst du individuelle und gemeinschaftsbezogene Prozesse in ein lern- und entwicklungsförderliches Zusammenspiel.

Im *Bereich der Theoriebildung* verweise ich exemplarisch auf *Markowetz* (2004, S. 168). Für ihn stellt sich «die Frage nach der Herstellbarkeit von dynamisch-flexibler Ausgewogenheit individueller und gemeinsamer Sequenzen im Unterricht, der didaktisch so viel Gemeinsamkeit wie möglich schafft und so viel Individualität wie nötig einräumt». Didaktische Herausforderungen erkennt er dabei nicht primär im Bereich der Individualisierung, sondern eher in Bezug auf eine innere Differenzierung, die gemeinsames Lernen auf unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus auslöst. Zum einen nimmt er dabei Bezug auf die von *Feuser* (1998, S. 19ff.) entwickelte Konzeption des «Lernens am Gemeinsamen Gegenstand», zum andern auf die

⁴⁰ vgl. dazu Brief 1: Ines

«Skizze zur Theorie gemeinsamen Unterrichts» von *Wocken* (1998, S. 37ff.). Beide setzen sich mit der Gestaltung kooperativer Lernsituationen auseinander, die ein lernförderliches Zusammenspiel von Gemeinschafts- und Individuumsorientierung ermöglichen.

Mit Blick auf die *Forschung* stellt Scheunpflug (2008, S. 75) fest: «Die Balancierung von Gleichheit und Differenz im Unterricht ist bisher noch wenig als Forschungsthema in den Blick genommen worden.» Die Ausgestaltung dieses Zusammenspiels in unterschiedlichen Lehr-Lern-Umgebungen und dessen Auswirkungen auf die Lernleistungen der Kinder bergen eine Vielzahl spannender Forschungsfragen.

Struktur des MiLU-Modells

Ich komme zu meinem zweiten Anliegen, liebe Ines, dem Einblick in die Modell-Struktur. Die Grundmatrix des MiLU-Modells entsteht, indem das Herzstück der Integration – das Zusammenspiel von Gemeinschafts- und Individuumsorientierung – zu sechs didaktischen Dimensionen in Beziehung gesetzt wird. In jeder Dimension manifestiert sich dieses Zusammenspiel. Es handelt sich um die curriculare, soziale, methodische, diagnostische, prozessuale und organisatorische Dimension. Pädagogische Situationen sind immer von diesen Dimensionen durchdrungen. Dadurch entstehen zwölf Analysefelder und deren Zwischenräume. Die Zwischenräume verweisen auf die Notwendigkeit der Reflexion des Zusammenspiels der Pole: In welcher Beziehung stehen gemeinschafts- und individuumsorientierte Lehr-Lern-Aktivitäten innerhalb der jeweiligen Dimension? Wie manifestiert sich deren Balance in der jeweils vorliegenden Lehr-Lern-Umgebung?

Mit den Begriffen Gemeinschafts- und Individuumsorientierung ist keine Wertung verbunden. Sie geben eine Fragerichtung vor: Welche Lehr-Lern-Aktivitäten beziehen sich in einer gegebenen Situation tendenziell eher auf die Gesamtgruppe, welche eher auf das Individuum? Die folgende Grafik zeigt das MiLU-Modell im Überblick. Eingetragen ist in jedem Feld je ein *Beispiel*, das den Fokus des jeweiligen Analysefeldes exemplarisch veranschaulicht.

	Gemeinschafts- Orientierung	Zusammen- Spiel	Individuums- Orientierung
Curriculare Dimension	1 <i>Bsp.:</i> Gleiche Lernziele		2 <i>Bsp.:</i> Lernziel- differenzierung
Soziale Dimension	3 <i>Bsp.:</i> Formen der Partnerarbeit		4 <i>Bsp.:</i> Einzelarbeit
Methodische Dimension	5 <i>Bsp.:</i> Gemeinsame Arbeits- formen & Reflexionen von Arbeitsphasen		6 <i>Bsp.:</i> Individuelles Arbeits- und Lernjournal
Diagnostische Dimension	7 <i>Bsp.:</i> Tests mit gleichen Aufgaben und Anspruchs- niveaus für alle		8 <i>Bsp.:</i> Individuelle Lernstanderfassung
Prozessuale Dimension	9 <i>Bsp.:</i> Erklärungen für alle im Plenum		10 <i>Bsp.:</i> Individuelle Struktu- rierungen und Visualisie- rungen
Organisatorische Dimension	11 <i>Bsp.:</i> Für alle verbindliche Regeln und Informations- wege		12 <i>Bsp.:</i> Selbstkorrektur- verfahren

Abbildung 8: Heuristisches Modell zur Modellierung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen (MiLU-Modell): Gemeinschafts- und Individuumsorientierung in sechs didaktischen Dimensionen

Jede Dimension charakterisiert sich durch eine Hauptfragestellung:

Die curriculare Dimension betrifft das Zusammenspiel von Inhalt und Kompetenz.

Die zentrale Frage ist hier: Was ist von *Bedeutung*?

Die soziale Dimension betrifft das Zusammenspiel von Kooperation und Abgrenzung.

Die zentrale Frage ist hier: Wie kann *Zugehörigkeit* gelingen?

Die methodische Dimension betrifft das Zusammenspiel von Struktur und Offenheit.

Die zentrale Frage ist hier: Wie kann *Kontakt* mit dem Lerngegenstand ermöglicht werden?

Die diagnostische Dimension betrifft das Zusammenspiel von Lern- und Leistungsdiagnosen.

Die zentrale Frage ist hier: Wie kann das *Verständnis* des Kindes und seines Lernprozesses vertieft werden?

Die prozessuale Dimension betrifft das Zusammenspiel von Vermittlung und Begleitung.

Die zentrale Frage ist hier: Welche *Unterstützung* fördert den Lernprozess?

Die organisatorische Dimension betrifft das Zusammenspiel von Weg und Ziel.

Die zentrale Frage ist hier: Welche Formen der *Organisation* begünstigen das Lernen und Lehren?

Diese sechs Dimensionen des MiLU-Modells sind nicht nur im Mikrobereich einer Unterrichtssituation enthalten. Jede Lehr-Lern-Umgebung wird als Ganzes von ihnen durchdrungen. Keine Lehrperson kann sich ihrer Ausgestaltung entziehen. Stets fällt sie Entscheidungen, die sich in den zwölf Feldern niederschlagen. Offensiv gewendet bedeutet dies, dass sich jede Lehr-Lern-Umgebung bewusst modellieren lässt. In jeder Dimension ergeben sich Handlungsmöglichkeiten, die tendenziell eher die Gemeinschafts- oder die Individuumsorientierung betonen – und deren Zusammenspiel betreffen.

Auf solcher Grundlage lässt sich mit dem MiLU-Modell der Begriff «integratives Potential» nun kriteriengeleitet fassen: Lehr-Lern-Umgebungen, die situativ-flexible, gemeinschafts- und individuumbezogene didaktische Variationen in allen zwölf Feldern des Modells ermöglichen sowie deren Zusammenspiel begünstigen, verfügen über ein hohes «integratives Potential».

Dies ist, liebe Ines, meine aktuelle Arbeitsdefinition. Solche Lehr-Lern-Umgebungen können umfassend dazu beitragen, dass für alle Kinder jene integrativen Anliegen schrittweise eingelöst werden, die mit den zentralen Fragen zu den sechs Dimensionen angesprochen sind: *Bedeutung, Zugehörigkeit, Kontakt, Verständnis, Unterstützung, Organisation*. In diesem Sinn bietet das MiLU-Modell einen Orientierungsrahmen für die integrative Unterrichtsentwicklung. Es kann als Analyseinstrument dazu beitragen, das integrative Potential einer Lehr-Lern-Umgebung einzuschätzen und unterrichtsbezogene Entwicklungsfelder aufzuzeigen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Mögliches Vorgehen mit dem MiLU-Modell

Wie aber lässt sich mit diesem Modell Unterrichtsentwicklung betreiben? Diese Frage führt uns zum dritten Anliegen. Es geht darum aufzuzeigen, wie sich mit dem Modell arbeiten lässt. Es gibt verschiedene Spielformen der Anwendung. Ein mögliches Vorgehen will ich kurz skizzieren. Es besteht aus zehn Schritten. In Anlehnung an *Freires* (1987) kritisch-konstruktiven Dialog spielen dabei die subjektiven Wissensbestände der Kooperierenden eine wichtige Rolle. Wegen ihrem engen Bezug zum MiLU-Modell erhalten die ersten vier Schritte in meiner Skizze eine ausführlichere Gewichtung.

Ist das nun ein Rezept? Vielleicht... aber die Zutaten und Variationen kommen aus deiner eigenen «pädagogischen Küche», liebe Ines. Auch andere Vorgehensweisen sind möglich. Deine Kolleginnen, Kollegen und du, ihr werdet selbst entscheiden, wie ihr arbeiten wollt. Ich schildere hier einen Weg, der langfristig angelegt ist. Er kann die unterrichtsbezogene Kooperation über mehrere Monate hinweg orientieren.



(1) *Strukturierte Einschätzung*: In einem ersten Schritt wird von den kooperierenden Lehrpersonen mit dem MiLU-Modell eingeschätzt, wie sich das Zusammenspiel von Gemeinschafts- und Individuumsorientierung in einer *gegebenen* Lehr-Lern-Umgebung in den sechs Dimensionen manifestiert. Die gemeinsame «Lektüre der Welt» (*Freire*, 2007b, S. 98; 2008, S. 75) bezieht sich hier auf die Situationen einer realen Lehr-Lern-Umgebung. Bei dieser ersten Einschätzung dienen die sechs Dimensionen mit den zwölf Feldern als grobe *Kategorien*. Aufgrund von Alltagsbeobachtungen werden vorläufige Zuordnungen vorgenommen:

- Welche Lehr- und Lernaktivitäten zeigen sich innerhalb der einzelnen *Dimensionen*?
- Welchen *Feldern* lassen sie sich tendenziell zuordnen?
- Was lässt sich in den einzelnen Dimensionen zum Zusammenspiel von Gemeinschafts- und Individuumsorientierung beobachten?

Diese Einschätzung der aktuellen Gestalt einer Lehr-Lern-Umgebung führt oft bereits zu interessanten pädagogischen Auseinander-Setzungen. Die Zuordnung von Beobachtungen muss geklärt und begründet werden. Es kann sein, dass die gleiche Lehr-Lern-Aktivität gemeinschafts- und/oder individuumorientierten Charakter aufweist. So kann beispielsweise in der sozialen Dimension das Peer-Tutoring sowohl unter dem Aspekt der Gemeinschaftsorientierung (Feld 3) als auch der Individuumsorientierung (Feld 4) stattfinden. In einer Situation kann es in Gestalt einer individuellen Einzelbegleitung, in einer anderen als Ausdruck einer gemeinschaftsbildenden Intervention auftauchen. Das ist eine Frage der Zielsetzung. Solche Überschneidungen laden dazu ein, gemeinsam zu klären, unter welcher Zielsetzung eine bestimmte Aktivität erfolgt.

Die Erfahrung von Zuordnungsambivalenzen ist wichtig. Zum einen, weil im didaktischen Bereich eindeutige Trennschärfe kein Ideal ist. Die Ganzheit einer pädagogischen Situation entzieht sich einer vollständigen Sektionierung in Einzelteile. Zudem interessiert aus dialogischer Perspektive vor allem der systematische Einblick in das einer Lehr-Lern-Umgebung zu Grunde liegende Beziehungsgeflecht. Zum andern ergibt sich aus dieser Erfahrung die Notwendigkeit, sich gemeinsam die alltagspraktischen, *impliziten* Kriterien der Zuordnung bewusst zu machen. Dadurch können Bewusstseinsprozesse in Bezug auf das eigene Lehr-Lern-Verständnis in Gang kommen.

(2) *Bestimmung von Entwicklungsfeldern*: Das durch die Zuordnungen im MiLU-Modell entstandene Bild wird in einem zweiten Schritt *gemeinsam* interpretiert. In Bezug auf die analysierte Lehr-Lern-Umgebung stellen sich folgende Fragen:

- In welchen Dimensionen bietet sie flexible, gemeinschafts- und individuumbezogene didaktische Variationen an?
- Zeigen sich beim Gesamtblick auf alle zwölf Felder gewisse Einseitigkeiten?
- Geben sich Entwicklungsfelder zu erkennen – Felder, die nur wenige Lehr-Lern-Aktivitäten aufweisen?
- Zeichnen sich didaktische Stärken ab, die als Anknüpfungspunkte für weitere Entwicklungen dienen können?

Aufgrund des gewonnenen Einblicks in die analysierte Lehr-Lern-Umgebung entscheiden die Kooperierenden, welche *Dimension* und welche *Felder* sie im Folgenden einer genaueren Analyse unterziehen möchten. Dadurch legen sie auf der Grundlage des MiLU-Modells einen gemeinsamen Schwerpunkt der integrativen Unterrichtsentwicklung fest. Diese Eingrenzung trägt zur Vertiefung der Entwicklung bei.

(3) *Bestimmung von Entwicklungsthemen*: Innerhalb der ausgewählten Dimensionen und Entwicklungsfelder bestimmen die Kooperierenden nun gemeinsam die pädagogischen Themen, die sie bearbeiten wollen. Jede der sechs Dimensionen beinhaltet ein breites Spektrum pädagogischer Themen. Es sind «generative Themen» (vgl. Freire, 1987, S, 84), d. h., sie sind in der Praxis bedeutungsvoll, lassen sich in weitere mögliche Themen ausdifferenzieren, beinhalten Widersprüche und rufen unterschiedliche Denk- und Deutungsmuster hervor.

Welche Themen von den Kooperierenden zur «Figur» gemacht werden, ist ihnen überlassen. Es ist das Ergebnis des Dialogs. Oft schiebt sich ein Thema im Laufe des Gesprächs in den Vordergrund. So kann sich beispielsweise innerhalb der *sozialen Dimension* die Frage aufdrängen, wie das Spektrum der Sozialformen in der Lehr-Lern-Umgebung genutzt wird. In dieser Dimension können sich jedoch viele weitere Fragen ergeben, etwa in Bezug auf

- die Gestaltung kooperativer Lehr-Lernsituationen,
- den Einfluss von Beziehungskonstellationen,
- die Kommunikations- und Interaktionsmuster,
- die vorherrschende Konfliktbearbeitung,
- die gegenseitigen Unterstützungsformen beim Lernen usw.

Alle diese Fragen öffnen innerhalb der sozialen Dimension ein thematisches Spektrum, das sich in eine integrative Richtung weiter entwickeln lässt.



Die folgende Übersicht verweist *exemplarisch* auf je vier Themen, die sich innerhalb der einzelnen Dimensionen des MiLU-Modells bearbeiten lassen. Das generative Themenspektrum ist damit bei Weitem nicht ausgeschöpft.

Die curriculare Dimension	... bezieht sich auf das Themenspektrum
Betrifft das Zusammenspiel von Inhalt und Kompetenz Zentrales Thema: Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> • der Fach- und Themenbereiche • der Inhalte • der Zielsetzungen • der Kompetenzen • ...
Die soziale Dimension	... bezieht sich auf das Themenspektrum
Betrifft das Zusammenspiel von Kooperation und Abgrenzung Zentrales Thema: Zugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • der Sozialformen • der kooperativen Lehr-Lernsituationen • der Beziehungskonstellationen • der Kommunikations- und Interaktionsmuster • ...
Die methodische Dimension	... bezieht sich auf das Themenspektrum
Betrifft das Zusammenspiel von Struktur und Offenheit Zentrales Thema: Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • der Zeit- und Raumgestaltung • der Methoden, Erarbeitungsformen und Inszenierungstechniken • der Auftrags- und Aufgabengestaltung • der Materialien, Medien, Visualisierungen • ...
Die diagnostische Dimension	... bezieht sich auf das Themenspektrum
Betrifft das Zusammenspiel von Lern- und Leistungsdiagnose Zentrales Thema: Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> • der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster • der Lern- und Entwicklungsstrukturen • der Dokumentationsformen • der Erfassungsinstrumente und Beurteilungsformen • ...
Die prozessuale Dimension	... bezieht sich auf das Themenspektrum
Betrifft das Zusammenspiel von Vermittlung und Begleitung Zentrales Thema: Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • der Beziehungsgestaltung • der sprachlichen Begleitung • der spontanen Handlungsmuster und Interaktionen • der Vorstellungs- und Verständnisbildung • ...
Die organisatorische Dimension	... bezieht sich auf das Themenspektrum
Betrifft das Zusammenspiel von Weg und Ziel Zentrales Thema: Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • der Informationswege • der Arbeitsregeln und Abmachungen • der Korrektursysteme • der Leitfaden, Kriterienraster, Checklisten • ...

Abbildung 9: Mögliche Themenspektren innerhalb der einzelnen Dimensionen

Wie du mir geschrieben hast⁴¹, liebe Ines, bewegt sich die von dir und deiner Kollegin angestrebte Unterrichtsentwicklung im Moment in der *diagnostischen Dimension*. Du schreibst: «Zusammen mit Ruth, der Schulischen Heilpädagogin, habe ich mir für dieses Schuljahr die Entwicklung eines einfachen Dokumentationssystems vorgenommen. Es soll uns ermöglichen, die Beobachtungen während der Freiarbeit kategoriengeleitet übersichtlich, ohne grossen Aufwand festzuhalten.» Dadurch erhofft ihr euch, das Verständnis der Lernprozesse und der Entwicklung der Lernleistungen zu vertiefen. Mit dem MiLU-Modell stellt ihr euch der Frage, welche eher gemeinschafts- und welche eher individuumsbezogenen Aspekte dieses Dokumentationssystem aufweist (Felder 7 und 8) – und wie deren Zusammenspiel aussieht.

(4) *Bestimmung von Analyse Kriterien*: Mit der Auswahl des Entwicklungsthemas soll das entsprechende Feld (oder die Felder) anschliessend einer differenzierten Beobachtung unterzogen werden: Wie genau manifestiert sich das ausgewählte Thema in der aktuellen Lehr-Lern-Umgebung?

Um auf diese Frage eine Antwort zu finden, müssen *Kriterien* vorliegen. Diese sollen eine gezielte und begründete Beobachtung ermöglichen. Sie klären, was genau beobachtet wird: Worauf schauen wir? Zum einen lassen sich die Beobachtungskriterien idealerweise aus der aktuellen Fachliteratur ableiten. Wie fundiert das geschehen kann, hat mit der Verfügbarkeit von Unterlagen zum entsprechenden Entwicklungsfeld zu tun. Nicht zu jedem Thema liegt in gleicher Weise theoretisch fundiertes Orientierungswissen vor.

Zum andern sind aus dialogischer Perspektive die Wissensressourcen im *Team* gefragt: Welches theoretische und (fach-)didaktische Wissen ist bekannt? Was davon ist handlungsleitend? Auf welche alltagspraktischen Erfahrungen beziehen sich die Teammitglieder? Die subjektiven Bezugspunkte sind in diesem Prozess äusserst wertvoll. Sie sollen bewusst gemacht und für die Unterrichtsentwicklung ins Spiel gebracht werden. Sie stehen im Zusammenhang mit der Lernbiografie der Kooperierenden. Daraus ergibt sich Vielfalt. Im Sinne *Freires* (1987) soll der gemeinsame Theorie- und Praxisfundus einer Gruppe als reichhaltige Quelle sowohl für die Analyse als auch für die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten kritisch genutzt werden.

So kann sich beispielsweise eine Lehrperson im Zusammenhang mit dem Entwicklungsthema «Kooperative Lehr-Lern-Situationen» auf *Wocken* (1998), eine andere auf Wissensbestände zum kooperativen Lernen nach *Hild* (2009), eine dritte auf die Konzeption des Lernens am «Gemeinsamen Ge-

⁴¹ vgl. Brief 1: Ines

genstand» nach *Feuser* (1998; 2005; 2008) und eine vierte auf eigene Beobachtungen und Reflexionen im Rahmen offener Unterrichtsblöcke beziehen. Den Theorie- und Praxisbezügen sind bei diesem Schritt keine Grenzen gesetzt. Mehrperspektivität ist erwünscht. Sie kann wiederum zum Ausgangspunkt des Dialogs werden.

Auf der Grundlage dieser Polyphonie der Erkenntniswerkzeuge werden gemeinsam die Beobachtungskriterien festgelegt, um die Situationswahrnehmung in der entsprechenden Dimension zu vertiefen. Beim Thema «Kooperative Lehr-Lern-Situationen» (*soziale Dimension*) kann dies bspw. bedeuten, dass in Anlehnung an *Wocken* (1998, S. 40ff.) Kriterien zur Beobachtung koexistenter, kommunikativer, subsidiärer und kooperativer Lernsituationen beschrieben werden (*Rehle*, 2009, S. 186ff.). Im Prozess der Kriterienbestimmung kann sich zeigen, dass das gewählte Thema (kooperatives Lernen) zusätzliche Beobachtungen in anderen Dimensionen notwendig macht. So lässt sich etwa in Anlehnung an *Hild* (2009, S. 89) fragen, ob es seitens der Lehrerin Interventionen gibt, die der Klasse helfen, die «Fähigkeiten von Kindern mit niedrigem Status zu erkennen und für den Lernprozess der Gruppe attraktiv zu machen» (*prozessuale Dimension*). Oder aus der Beobachtung von Austausch- und Aushandlungsprozessen zwischen den Kindern ergibt sich die Notwendigkeit der Analyse von Aufgabestellungen (*methodische Dimension*).

Die kritische Analyse einer Lehr-Lern-Umgebung als Voraussetzung zu deren Veränderung bewegt sich also von einer ersten, alltagspraktischen Einschätzung (Schritt 1) hin zur kriteriengeleiteten, differenzierten Wahrnehmung (Schritt 4). Im Sinne Freires wird dadurch die Alltagssituation in einem zweifachen Sinn zum Ausgangspunkt der weiteren Unterrichtsentwicklung: als Alltagspraxis *und* als Alltagsbewusstsein⁴².

Funktion als Meta-Modell

Auf solcher Basis, liebe Ines, eröffnet das Modell eine *Metaperspektive*. Als *Meta-Modell* schafft es Raum für die *Integration* unterschiedlicher theoretischer Bezugspunkte und didaktischer Instrumente. Es kann dich und deine Kolleginnen und Kollegen darin unterstützen, bei der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen die *eigenen* handlungsleitenden Bezugspunkte ins Bewusstsein zu holen und bisher isolierte Überlegungen unter einem integrativen Fokus in ein Gesamtkonzept einzubinden. Jeder und jede bringt sei-

⁴² vgl. dazu auch Brief 7: Karin & Fabienne

ne Bausteine mit. Gelingt es, diese in eine konzeptionelle Ordnung zu bringen, die eine integrative Praxis unterstützt? Sowohl im Arbeitsteam (oder im ganzen Kollegium) wie auch in Bezug auf das eigene Lehr-Lern-Verständnis soll durch das MiLU-Modell die bewusste Konzeptbildung angeregt werden. Auf dem Weg zu einer integrationsfähigen Schule ist beides eine hilfreiche Voraussetzung.



Bei den folgenden Schritten der integrativen Unterrichtsentwicklung tritt das MiLU-Modell anschliessend eher in den Hintergrund. Für die Gesamtschau auf die Lehr-Lern-Umgebung bleibt es jedoch ein wichtiger Bezugspunkt. Das «Herzstück» der integrativen Didaktik – das Zusammenspiel von Gemeinschafts- und Individuumsorientierung – sollte nicht aus dem Blick geraten.

Das weitere Vorgehen umfasst die Erfassung des gewählten Entwicklungsfeldes mit den festgelegten Kriterien (Schritt 5), die gemeinsame Auswertung der dadurch gewonnenen Erkenntnisse (Schritt 6) und darauf aufbauend die Bestimmung von Zielen und Indikatoren zum ausgewählten Entwicklungsschwerpunkt (Schritt 7). Geklärt wird hier:

- Welcher Prozess soll durch unsere Kooperation in Gang kommen?
- Welche Resultate streben wir an?
- Woran erkennen wir, dass wir das Ziel erreicht haben?

Sinnvoll ist es, gleichzeitig mit der Zielvereinbarung zur Kooperation auch Fixpunkte für den Austausch festzulegen:

- Wo stehen wir?
- Welche Fragen ergeben sich?
- Was ist der nächste Schritt?

Anschliessend werden die konkreten Aktivitäten und Vorgehensweisen geplant (Schritt 8) und gemeinsam durchgeführt (Schritt 9). Entscheidend ist, sich an den Nahtstellen zwischen Schritt 6, 7 und 8 weiterhin an den im Schritt 4 (Analysekriterien) gemeinsam definierten Theoriebezügen zu

orientieren. Dies ist insofern wichtig, weil die differenzierte Erfassung der Lehr-Lern-Umgebung in einer oder mehreren Dimensionen des MiLU-Modells zwar die entscheidenden Hinweise gibt, *wo* bei der Entwicklung angesetzt werden kann, jedoch noch nichts darüber aussagt, *wie* dies geschehen soll. Bereits in den 80er-Jahren hat *Schlee* (1985, S. 156) darauf hingewiesen, dass sich aus Ist-Werten in keinem Fall Soll-Werte ableiten lassen. *Moser Opitz* (2006, S. 13) spricht in diesem Zusammenhang vom «naturalistischen Fehlschluss». Das Setzen von Zielen und Wegen lässt sich nicht zwingend aus der Analyse ableiten. Dazu braucht es den Bezug zu den fachtheoretischen und -didaktischen Grundlagen, d. h., «wohin die nächsten Steine zu setzen sind, erfährt der Maurer nicht von der Wasserwaage, sondern vom Bauplan» (*Probst* 1998, zit. nach *Moser Opitz*, ebd.).

Beim letzten Schritt (10) wird die vorgenommene Modellierung der Lehr-Lern-Umgebung wiederum mit dem MiLU-Modell ausgewertet. Analog zu Schritt 1 findet eine Gesamteinschätzung statt, diesmal mit dem bereits erweiterten Wissenshorizont. Erneut soll das integrative Potential der Lehr-Lern-Umgebung eingeschätzt werden. Von Interesse ist dabei die Frage, ob und wie sich die durchgeführte Unterrichtsentwicklung indirekt auch auf andere Dimensionen und Felder auswirkt.

Den gemeinsamen Fokus auf didaktische Fragestellungen (in diesem *umfassenden* Sinn) zu legen, kann die Beziehungsebene der Kooperierenden – die immer mitschwingt – entspannen und bereichern. Im Zentrum steht für die Beteiligten jeweils die *Frage nach den didaktischen Handlungsmöglichkeiten* bei der Gestaltung integrativer Lehr-Lern-Umgebungen. Die Lehr-Lern-Umgebung (oder eine ausgewählte Situation) wird zum «dritten Punkt», d. h. zum Gegenstand einer *sachbezogenen* Auseinandersetzung. Vielleicht dient an dieser Stelle eine Metapher: Wie sich auf einer Baustelle Vorarbeiter, Architekten, Ingenieure usw. über gemeinsame Pläne beugen, um die Konstruktion gemeinsam voran zu bringen, wenden sich hier Lehrerinnen und Lehrer dem Unterricht zu, mit dem Ziel, sein integratives Potential auszubauen. Dadurch kann sich Sachlichkeit einstellen und gleichzeitig ein faszinierendes Entwicklungsprojekt ergeben, das auf den innovativen Beitrag und die spezifischen Kompetenzen aller (auch der Kinder und Jugendlichen) angewiesen ist. Aus der Konzentration auf das unterrichtsbezogene Kerngeschäft – allen Kindern gelingende Lernprozesse zu ermöglichen – können sich «von unten her», aus der Praxis selbst, die Formen der Kooperation ergeben. So lässt sich verhindern, dass diese einem Team fremdbestimmt aufgedrängt werden.

Kollektiver Erfahrungsschatz

Liebe Ines, du hast mir von deinem Erleben mangelnder Unterstützung erzählt. Du hast geschrieben: «Ich brauche echten, ehrlichen und auf die nächsten, im besten Fall gemeinsamen Entwicklungsschritte ausgerichteten Dialog. (...) Auch die verschiedenen Auffassungen von Lehren und Lernen werden in unserem Kollegium wenig zum Thema gemacht. Dabei verfügen wir gemeinsam über einen gewaltigen Erfahrungsschatz.»

Die Arbeit mit dem MiLU-Modell ist für mich *eine* Möglichkeit, diesen Schatz zu heben. Zum einen lässt sich damit das bereits vorhandene integrative Potential einer Lehr-Lern-Umgebung entdecken und würdigen. Zum andern kann deren Weiterentwicklung einer Systematik folgen, die sich am «Herzstück» (Prengel, 1995) einer integrativen Didaktik orientiert. Bisherige Erfahrungen mit dem Modell zeigen, dass *jede* Lehr-Lern-Umgebung integratives Potential aufweist – und sei dies auch nur in einzelnen der zwölf Felder. Die «Schatzkiste» – das integrative Potential einer Lehr-Lern-Umgebung – lässt sich in jedem Unterricht entdecken. Wie bei den Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen lassen sich auch in den Lehr-Lern-Umgebungen der Lehrerinnen und Lehrer die positiven Anknüpfungspunkte aufspüren.

Du magst einwenden, dass das Anliegen einer gemeinsamen, integrativen Unterrichtsentwicklung (noch) in weiter Ferne liegt. Tatsächlich gibt es Beobachtungen, die diesen Befund bestätigen. Eine *sachbezogene* Gemeinschaft, die ein gemeinsames, kohärentes Bewusstsein entwickelt, ist selten. Generationenlang hat die Schulwelt ein Schulbewusstsein erzeugt. Dieses setzt der Praxis oft enge Grenzen. Es sind Bewusstseinsgrenzen. Gerade deswegen bleibe ich bei der Aussage, dass sich dann, wenn die Bereitschaft zur Kooperation aufscheint, ein weites Feld unterrichtsbezogener Kooperation öffnet. Das MiLU-Modell kann dem Aufbruch in dieses Feld eine Richtung geben, ohne den theoretischen Rahmen zum Vornherein einzuschränken.

Unterrichtsbezogene Kooperation kann mit schlichten Zeichen beginnen. Die Sinnstiftung dieses Tuns kann sich jedoch nur dann einstellen, wenn diese Zeichen in einen grossen, konzeptionellen Rahmen eingebettet sind. Die kleinen, in der konkreten Situation «geerdeten» Schritte finden ihren Sinn durch den Bezug zum utopischen Ganzen. Mehr noch: «In der Zielgerichtetheit der Erziehung, ihrer Bestimmung, sich als spezifischer Akt Träumen, Ideen, Utopien und Zielen zu widmen, entdecke ich die politische Dimension der Erziehung» (Freire, 2008, S. 101). Diese politische Dimension

von Erziehung und Bildung verunmöglicht es mir, auf dem Weg zur «Schule für alle» neutral zu sein. Ich vermute, dass die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit manchmal durch ein Zuviel an kleinen Einzelaktivitäten bedroht ist, die in keinem wirklichen Sinnzusammenhang zu einer utopischen Entscheidung stehen.

«Gemeinsam verfügen wir über einen gewaltigen Erfahrungsschatz», hast du mir in Bezug auf dein Kollegium geschrieben. Führt der Weg zur Integration über die kollektive Erfahrungsschatzgräberei? «Da, wo wir stehen, da, wo wir hingestellt worden sind – gerade da und nirgends anders (...) ist der Schatz zu finden», gibt *Buber* (1993b, S. 52) zu bedenken.

Für mich gehörst du zu jenen Lehrerinnen und Lehrern, die über reichhaltige pädagogische Schatztruhen verfügen. Alltäglich versuchst du, deren Reichtum auf dem Weg zur inklusiven Schule ins Spiel zu bringen. Gleichzeitig bist du offen für weitere Erfahrungsschätze. Auf diesem Weg vermehrst du deinen pädagogischen Reichtum – manchmal ohne es zu ahnen. Einige deiner Kolleginnen und Kollegen glauben nicht an Schatzkisten. Manchmal stolpern sie dennoch darüber. Die Kinder und das Leben halten sich nicht an ihre Vor-Stellungen.

Schatzsuchenden Pädagoginnen und Pädagogen bin ich überall begegnet, im Norden wie im Süden. So auch an der Landschule San José, im Nordosten Nicaraguas, mit ihren Mehrjahrgangsklassen. Allen Umständen zum Trotz entwickeln Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht hier Jahr um Jahr in einem mehrmonatigen Prozess gemeinsam weiter. Davon möchte ich dir zum Abschied erzählen.

Ich lade dich daher ein, mich ein letztes Mal in Gedanken an einen Ort pädagogischen Aufbruchs zu begleiten. Mit dieser Erzählung verabschiede ich mich von dir. Werden wir den Dialog weiterführen? Ich hoffe es. An offenen Fragen mangelt es nicht. Der integrative Weg fordert uns heraus, Position zu beziehen. Er entsteht, wie wir wissen, erst im Gehen. Auch davon erzählt diese Geschichte. Machen wir uns also auf den Weg.

Die Erzählung der vierzehnten Situation

Um vier Uhr morgens verlassen wir die Stadt Managua. Wir sind zu dritt, ein kleines Team, das sich der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern verschrieben hat. Es regnet warm. Noch fließen die Gedanken langsam, ziehen ihre Spuren, kreuzen sich, wie die wandernden Tropfen an der Seitenscheibe des Toyota Pickup. Niemand spricht. Nach einer halben Stunde klart die Nacht auf. Vereinzelt durchdringen Sterne die Hochnebelschwaden. Das Brummen des Motors wird regelmässiger. Kurz vor León biegt die Strasse ab, in Richtung des Vulkans «Cerro Negro». Die Feldwege sind hier trocken. Mehrmals stossen wir auf schwere Ochsenkarren. Wie grosse Landschildkröten quälen sie sich in der Dunkelheit mühsam vorwärts, ruckartig, knirschende Vulkanasche unter den Rädern. Die entgegenkommenden Stiere scheuen im Licht der Scheinwerfer. Wir löschen die Lampen gänzlich und kreuzen im Dunkeln. Der Gruss ist stumm, ein Handzeichen nur.

Es ist 5.50 Uhr. Ich lade die Materialkisten aus. Die Kolleginnen fahren weiter. Auf sie wartet eine Schule an der honduranischen Grenze. Ich setze mich auf die verwitterte Treppe vor dem Schulpavillon. Aus dem bröckelnden Stein spriessen zarte Pflanzen. Langsam erwacht der Tag. In den Eukalyptusbäumen singen, trällern, zwitschern die Vögel. Ein braunhaariges Schwein mit einem Ferkel umkreist die Schule. Um seinen Kopf trägt es den üblichen, aus verkorrten Ästen zum Dreieck zusammengebundenen «Viehhüter» – Alltagsgeometrie. Hinter den mannshohen Kakteen treibt einer eine Herde Zeburinder, den Hut tief im Nacken. Das Pferd trippelt nervös. Am Horizont marmoriert ein roter Lichtstreifen im Dunstblau der Morgendämmerung. Hähne krähen. Sie antworten sich über weite Distanzen, wetteifern im tierischen Patriarchat. Noch schweigen die Hennen.



Um 6.15 Uhr kommt Doña Lupe. Wir wechseln ein paar Worte. Kurz darauf erscheint Dolores, ihre Gehilfin. Beide wischen den brüchig zementierten Basketballplatz. An den Stangen fehlen die Körbe. Nachts fallen Blätter und

Guanacastebblüten. Sie bilden einen weichen Farbteppich. Tags leuchten sie kraftvoll rot-orange im satten Grün der weit ausladenden Baumkronen. Wie riesige Stangenbohnen hängen die braunen Hülsenfrüchte im Geäst.

Aus der Ferne dringt das Geräusch eines sägenden Busmotors zu uns, schwillt an, schwillt ab. Um 6.30 Uhr erscheinen zwei Kinder in ihren blau-weißen Schuluniformen. Lupe gibt ihnen den Schlüssel und einen Besen. Die beiden Mädchen des 2. Schuljahres öffnen den Pavillon und beginnen damit, ihren Klassenraum zu wischen. Dann kommt der erste Lehrer, Isidro José Meléndez Paz. Sein blaues Fahrrad ist von Taiwan gesponsert. Wir begrüßen uns, sprechen über den bevorstehenden Tag. Isidro hat Halsweh. «Der Wechsel von der Trocken- zur Regenzeit», sagte er. «Viele haben Fieber. Unsere Häuser sind nicht trocken.»

Ein helles Morgenlicht verscheucht die letzten Halbschatten. Immer mehr Kinder erscheinen, auch die übrigen Lehrerinnen und Lehrer, unter ihnen Marvin Antonio Granera, der «facilitador» (Lehrer mit Weiterbildungsaufgaben) und Dalia Cisneros Pichardo, die Direktorin. Nun beginnt ein emsiges Treiben. Lachen steigt auf, Kindergeschrei vermischt sich mit Anweisungen. Die verrammelten Fenster werden geöffnet. Licht dringt in die muffig-staubigen Räume.

Im Lehrerzimmer hängt ein mit Krepp-Papier geschmücktes Anschlagbrett, gestaltet am Tag des Kindes. Es ist übervoll behangen mit bunten Papierfigürchen. Jedes ist mit einem Namen beschriftet. «Was bedeutet das, Dalia?» – «Wir haben den Kindern, die zur Schule kommen, den Auftrag gegeben, sich Kinder ihrer Nachbarschaft oder ihrer Verwandtschaft in Erinnerung zu rufen, die keine Schule besuchen. Jedes Papierfigürchen repräsentiert ein solches Kind. Offiziell wird dieses Jahr die Zahl der Kinder, welche dem Schulsystem fernbleiben, landesweit auf ca. 800 000 geschätzt.»

Um 7.30 Uhr beginnt das Montagsritual: Nach Schuljahr aufgegliedert, in Reihen vom Kleinsten bis zur Grössten, stehen die Kinder auf dem Platz. Die Profesora Mariluz dirigiert die Nationalhymne. Alle singen. Selbst die Kleinsten des Kindergartens halten stolz die Hand auf die Brust. In einer landesweiten Umfrage sagen 86,1 % der Befragten, dass sie *sehr* stolz sind, Nicaraguaner zu sein. Der Rest ist stolz bis mittel-stolz. Gleichzeitig hegen laut dieser Umfrage 69,2 % den Wunsch, das Land zu verlassen. Angegebene Hauptgründe sind Armut und Arbeitslosigkeit. Was bedeutet das für diese Kinder?

Auf dem Schulplatz folgt das gemeinsame Beten. Dann schliessen Ermahnungen und Informationen zum Tag an. Knochige Hunde streifen herum. Immer noch treffen Kinder ein, auf menschenbehangenen Pferden oder Fahrrädern. Es ist ein fließender Morgenbeginn mit viel Akrobatik.

Am Ende des zweiten Pavillons richten Dalia und ich einen leeren Raum für die kommenden fachdidaktischen Beratungsgespräche und den Mathematik-Kurs am Nachmittag her. Lupe wischt auch hier. Der Boden ist bedeckt mit Samen und Sand. Unter der Wandtafel sind vier Zementsäcke für geplante Ausbesserungen an den drei Pavillons aufgeschichtet. Über der Tafel hängt das Bild der Ordensschwester Maria Eugenia de la Asunción, schwarz-weiss-vergilbt. Sie ist die Gründerin des Ordens «La Asunción», der sich in verschiedenen Hinterzimmern der Welt im Bildungsbereich engagiert. In jedem Schulraum von San José wacht sie über dem Kindergeschrei.

Kurz nach 8.00 Uhr beginnen Dalia und ich mit den Gesprächen. Ältere Kinder schauen derweil zur jeweiligen Klasse. Alle Lehrer und Lehrerinnen beteiligen sich hier am Projekt «Forscher und Forscherin sein in der eigenen Unterrichtspraxis», das sich an der von Freire inspirierten «Educación popular» orientiert (vgl. *Esclarín*, 2003). Gemeinsam besprechen wir den bisherigen Weg. Zweifel, Rückschläge und ermutigende Erfahrungen kommen zur Sprache und wir klären, wie es weitergehen kann. Die Themen dieses von der Partnerorganisation an 22 Schulen initiierten, didaktischen Entwicklungsprojektes sind vielfältig. Hier, in San José, begegnet mir folgendes Themenspektrum: Grafomotorik (Mariluz), Texte schreiben (Isidro), Aufbau der schriftlichen Multiplikation (Marvin), Leseunterricht mit Kindern ab dem 2. Schuljahr (Doña Rafaela), Klassenorganisation in Mehrklassenschulen (Patricia und Paula), Präparation eines Huhnes (Aurora), Hyperaktivität (Aida), Wasserkreislauf (Ileana), Vertiefung des Leseverständnisses im 6. Schuljahr (Dina), Schreibentwicklung mit und durch Zeichnungen (Evelyne) sowie Verbesserung der Rechtschreibung (Rosibel).

Gemeinsam üben wir im Dialog die Distanznahme zu bisherigen Alltagsroutinen. Mit Freire gehen wir davon aus, dass sich hinter den alltäglichen Selbstverständlichkeiten unberührte Fragen befinden, die aus dem Dornröschenschlaf zu erwecken sich lohnt. Ausgangspunkt aber bleibt stets der konkrete Schulalltag von San José. Im hier begonnenen Prozess «setzt Erkenntnis das fortwährende Zusammenspiel von Aktion und Reflexion im Blick auf die Wirklichkeit voraus» (*Freire*, 2007a, S. 30). Gleichzeitig werden die Er-

kenntniswege selbst zum Thema. Wie kommst du darauf? Was lässt dich so vorgehen? «Nur dadurch, dass wir uns von ihnen distanzieren, können wir nämlich wissen, wie wir in früheren Erfahrungen zur Erkenntnis kamen (...) und können so (...) naives Verständnis durch ein kritisches ersetzen» (ebd.). Das Projekt entwickelt sich faszinierend, ist aber in jeder Hinsicht eine Gratwanderung. Die eigene Praxis zu reflektieren und eine didaktische Innovation zu wagen, kostet Mut. Aller Anfang ist bescheiden. Zudem kann die Beratung wegen Transport-, Personal- und Zeitproblemen nicht im gewünschten Umfang erfolgen. Unter den gegebenen Bedingungen ist bereits die Teilnahme als Erfolg zu werten: Alle Lehrerinnen und Lehrer an der Schule San José sind gesundheitlich angeschlagen – chronische Kopfschmerzen, Zysten, Magengeschwüre, Kriegstrauma, Verdauungsprobleme, Herzbeschwerden, Vitamin- und Eisenmangel (...) Der Lohn reicht nicht zum Leben. Der Lehrberuf zwingt sie zu weiteren (Heim-)Arbeiten. Abends bestickt Dalia, die Direktorin, Kleider für den lokalen Markt. Die Schülerzahlen sind maximal, die materiellen Bedingungen minimal.

Während des Jahres finden mehrere Austauschtreffen statt. Ende des Schuljahres präsentieren die Lehrer und Lehrerinnen ihre Resultate an schulinternen wie auch an schulübergreifend-regionalen Veranstaltungen. Selbstbewusst und begeistert stehen sie hin. «Kompetenz macht stark», sagt Aminata. Alle erzählen sie von ihren Erfahrungen. So erläutert Benito Mendéz seinen interessierten Kolleginnen und Kollegen, wie er mit den Kindern das Schreiben einfacher Texte aufgebaut hat: Briefe gingen auf Pferden hin und her, die lokale Geschichte wurde zur Inspirationsquelle. Kinderzeitungen entstanden und die von seinen Schülern getätigten Nachforschungen in der eigenen Familienbiografie führten dazu, dass am Fusse des Cerro Negro einige Grossväter und -mütter erstmals ihr amtlich beglaubigtes Geburtsdatum erfuhren.

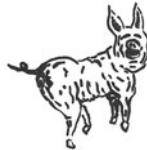
Was sich an diesen Veranstaltungen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern abspielt, ist ein grosses «Schätzeheben». Was sich einstellt, ist die Erkenntnis, dass beim Säen im Wind die Resultate zwar unterschiedlich ausfallen, aber selbst unter widerlichsten Umständen geerntet werden kann. Das ist das Offensichtliche dieser Erfahrung.

Gleichzeitig verweist uns das dialogische Thema des Verborgenen und Erscheinenden an dieser Stelle nochmals auf unsichtbare Realitäten. Wie wir besprochen haben, liebe Ines, ergibt sich ein nachhaltiger Wandel nur aus dem Zusammenspiel äusserer und innerer Welten. Mit Freire lässt sich fra-

gen: Welche Bewusstseinsprozesse sind in Gang gekommen? Was hat sich durch dieses Projekt im mentalen und emotionalen Raum bewegt? Sind innere Bilder und Repräsentationen der Schulwelt ins Fließen gekommen?

Es sind die gleichen Fragen, die sich auf dem Weg zur inklusiven «Schule für alle» stellen. In der Begegnung mit dieser unscheinbaren Schule San José lehrt mich der Süden, dass der Bewusstseinsprozess selbst, soll er zur Transformation der Realität beitragen, nicht im Individuellen verbleiben kann. Denn: «Viele Welten sind möglich. Es hängt alles von den Repräsentationen ab, insbesondere von der kollektiven Repräsentation. Um eine ‹Welt› zu schaffen, braucht es mehr als einen einzelnen und daher ist die kollektive Repräsentation der Schlüssel. Es reicht nicht, wenn ein einzelner seine Repräsentationen ändert. Es ist gut, wenn er es tut, aber die wahre Veränderung liegt in der Transformation der kollektiven Repräsentationen» (*Bohm*, 2008, S. 120f.). War nicht genau diese Erkenntnis, liebe Ines, der Ausgangspunkt deiner E-Mail an mich?

Der Kreis schliesst sich. Wir stehen wieder am Anfang. Und doch ist alles anders – du bist vertraut mit dem Schatz «unter dem eigenen Ofen». Ich wünsch dir viel Glück beim Heben der Kostbarkeiten!



Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Band I. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Achermann, E. & Gehrig, H. (2011). *Altersdurchmisches Lernen. Auf dem Weg zur individualisierenden Gemeinschaftsschule. Primarstufe*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Andresen, U. (2000). *Ausflüge in die Wirklichkeit. Grundschul Kinder lernen im dreifachen Dialog*. Weinheim: Beltz.
- Andresen, U. (2006). Lernen im Dreifachen Dialog. In G. Opp, Th. Hellbrügge & L. Stevens (Hrsg.). *Kindern gerecht werden. Kontroverse Perspektiven auf Lernen und Kindheit* (S. 209–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2008). *Bausteine zur Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern* (3. Auflage). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Belli, G. (2000). *In der Farbe des Morgens. Gedichte* (6. Auflage). München: dtv.
- Beck, J. (2001). Pädagogische Fantasie und bildende Praxis – Reformpädagogik oder die Kunst sich entbehrlich zu machen. In W. Jantzen (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik* (S. 16–34). Neuwied: Luchterhand.
- Benkman, R. (1998). *Entwicklungspädagogik und Kooperation. Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bintinger, G. (2002). Von der Integration zur Inklusion. In M. Wilhelm, G. Bintinger, & H. Eichelberger (Hrsg.), *Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht, inklusive Schule gestalten* (S. 17–20). Innsbruck: StudienVerlag.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzte und auf deutsche Verhältnisse angepasste Version von Booth, T. & Ainscow, M. (Online Dokument) Verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

- Boban, I. & Hinz, A. (2011). «Index für Inklusion» – ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In P. Flieger & V. Schönweise (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion* (S. 169–175). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bodei, R. (2010). Die Zukunft eröffnen. Über das Kommende und das Erfordernis, das Neue und Mögliche zu denken. *Lettre Internationale* 91 (4), 10–12.
- Bohm, D. (2008). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen* (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolz, M. (2002). Studententext: Würde inklusiv. In M. Wilhelm, G. Bintinger & H. Eichenberger u. a.: *Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten* (S. 84–91). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Boutayeb, R. (2011). Der Körper im Islam. *Lettre Internationale* 92 (1), 32–35.
- Buber, M. (1947). *Dialogisches Leben. Gesammelte philosophische und pädagogische Schriften*. Zürich: Georg Müller Verlag.
- Buber, M. (1952). *Die chassidische Botschaft*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1978). *Urdistanz und Beziehung* (4. Auflage). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du* (11. Auflage). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1984). *Das Dialogische Prinzip* (5. Auflage). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1985). *Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung* (3. Auflage). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1986). *Reden über Erziehung* (7. Auflage). Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1992). *Die Erzählungen der Chassidim* (12. Auflage). Zürich: Manesse Verlag.
- Buber, M. (1993a). *Nachlese*. Gerlingen: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1993b). *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre*. Gerlingen: Lambert Schneider.
- Bundschuh, K. (2002). *Heilpädagogische Psychologie* (3. Auflage). München: Reinhardt.
- Bühler-García, G. (2002). Situationswahrnehmung in soziokulturell heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (6), 223–227.
- Bühler-García, G. (2008). Dialog eines Analphabeten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14 (1), 37–42.

- Bühler-García, G. (2012). *Offenheit und Struktur – Schritte zur Freiarbeit in einer vorbereiteten Lehr-Lern-Umgebung*. Bern: Skript am Institut für Heilpädagogik der PHBern.
- Canevaro, A. (2010). Der Integrationsansatz und seine Wurzeln. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (S. 43–74). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Cassano, F. (2011). Das mediterrane Denken. Die Welt vom Süden aus verstehen. Andere Perspektiven für die Zukunft. *Lettre International* 93 (2), 62–67.
- Ciampi, L. (2007). *Gefühle, Affekte, Affektlogik. Wiener Vorlesungen*. Wien: Picus.
- Clark, J. et al. (1979). Subkulturen, Kulturen und Klassen. In: Clark et al. (Hrsg.), *Jugendkultur und Widerstand* (S. 39–131). Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Cohen, E. (1993). Bedingungen für produktive Kleingruppen. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation*. Band 6 (S. 45–53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Copei, F. (1994). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. In G. Geissler (Hrsg.), *Das Problem der Unterrichtsmethode in der Pädagogischen Bewegung* (9. Auflage). (S. 147–158). Weinheim: Beltz.
- Dabisch, J. (1997). Die Jugend der menschlichen Seele im Dialog wieder herstellen. In F. W. Busch & H. Havekost (Hrsg.), *Oldenburger Universitätsreden* Nr 96 (S. 17–25) Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg (bis).
- Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (3. Auflage). München: Reinhard UTB.
- Dauber, H. (1991). Ich fuhr mit den Fischern auf's Meer. Ein Gespräch mit Paulo Freire am 12. 4. 1976 in Tübingen. In J. Dabisch & H. Schulze (Hrsg.), *Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire* (S. 12–16). München: AG Spak Bücher.
- De Boeck, F. (2007). Das Lachen Kinshasas. *Lettre International* 76 (1), 38–46.
- Dewey, J. (1974). *Psychologische Grundfragen der Erziehung*. München: Reinhardt.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H. (1999). *Integrationspädagogik* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Eichelberger, H. (1997). *Handbuch zur Montessori-Didaktik*. Innsbruck: Studien-Verlag.

- Elkonin, D. (1980). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Eckhart, M. (2002). Unterricht in heterogenen Schulklassen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 71 (2), 152–172.
- Eckhart, M. (2008). Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (S. 77–110). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Englhart, S. (1997). *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Esclarín, A. P. (2003). *La educación popular y su pedagogía*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Farinelli, F. (2011). Geometrie der Macht. Das Diktat der Kartografie und die Reise als Weg zur Unsterblichkeit. *Lettre International* 92 (1), 50–51.
- Feuser, G. (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung* (2. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2008). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In: K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (S. 151–165). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Fischer, E (1995). «Verhaltensauffälligkeiten» als Ausdruck subjektiven Erlebens und Befindens. Aspekte des Verstehens und Helfens. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 47 (2), 59–67.
- Fischer, E. (2000). *Wahrnehmungsförderung. Handeln und sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen* (2. Auflage). Dortmund: Borgmann.
- Freire, P. (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1987). *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1990). Leben, das heisst Träume haben. *Psychologie heute* 17, (9), 61–63.
- Freire, P. (2007a). *Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2007b). *Bildung und Hoffnung*. Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2008). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Freinet, C. (1979). *Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Freinet, C. (1980). *Pädagogische Texte: mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- Freese, H.-L. (2002). *Kinder sind Philosophen*. Weinheim: Beltz.
- Fürstenau, S. (2009). Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 61–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhardt, H.-P. (2007). Zum Geleit: Paulo Freire lesen. In P. Freire (2007b). *Bildung und Hoffnung* (7–14). Münster: Waxmann.
- Haug, F. (1990). *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Hebenstreit, S. (1999). *Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Helg, F. (1992). Begegnung und Kontakt. Der Einfluss Martin Bubers auf Fritz Perls und die Gestalttherapie. *Integrative Therapie* 18 (3), 211–244.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20 (1), 45–76.
- Herzka, H.S. (1999). Ein Kurzseminar zur Dialogik. In: H. S. Herzka, W. Reukauf & H. Wintsch (Hrsg.), *Dialogik in Psychologie und Medizin* (S. 243–329). Basel: Schwabe.
- Hild, P. (2009). Kooperatives Lernen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 85–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. (1998). Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In A. Hildes Schmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 127–143). Weinheim: Juventa.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60 (5) 171–179.
- Hösli, E. (2000). *Schaut, was ich zu sagen habe. Intermodales Lernen in multikulturellen Klassen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Hoff, G. (2003). Sfondo integratore – integrativer Hintergrund: Eine didaktische Konzeption für integrativen Unterricht (nicht nur?) in Italien. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven einer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 49–56). Frankfurt a. M.: Lang.

- Holl, H. G. (2011). Feindliche Übernahme. Die mediale Wirklichkeit – zur Digitalisierung der verwalteten Welt. *Lette International* 92 (1), 55–59.
- Huber, Ch. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. In *Empirische Sonderpädagogik* 3 (1), 20–36.
- Jantzen, W. (1994). *Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Jantzen, W. (1996). Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklärung und Verstehen im diagnostischen Prozess. In W. Jantzen & W. Lanwer-Koppelin (Hrsg.), *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen* (S. 3–31). Berlin: Edition Marhold.
- Jantzen, W. (2004). Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern: Didaktische Grundfragen. In W. Jantzen (Hrsg.), *Die Schule Gal'perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter* (S. 31–52). Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2010). Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der «Zone der nächsten Entwicklung». In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (S. 97–104). Frankfurt a. M.: Lang.
- Jödecke, M. (2010). Die Theorie der Alterstufen in der integrativen Arbeit. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (S. 135–148). Frankfurt a. M.: Lang.
- Joller-Graf, K. (2008). Unterrichtsentwicklung – Wege zum offenen Unterricht. In K. Aregger & E. M. Waibel (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (S. 26–42). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Kahl, R. (2011). Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen. DVD Produktion. Hamburg: Archiv der Zukunft.
- Kaiser, A. (2010). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts* (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der konkreten Kompetenzen*. Bern: h.e.p.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kautter, H. (1998). Das «Thema des Kindes» erkennen. Umriss einer verstehenden pädagogischen Diagnostik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (81–93). Weinheim: Beltz.
- Kaygusuz, S. (2011). Multikulturalistische Reduktion. *Lettre International* 92 (1), 116–117.
- Keupp, H. (2002). Identitätsbildung in der Netzwerkgesellschaft: Welche Ressourcen werden benötigt und wie können sie gefördert werden? In U. Finger-Trescher & H. Krebs (Hrsg.), *Bindungsstörungen und Entwicklungschancen* (S. 15–50). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 8*, 11–29.
- Knott, M. L. (2011). *Verlernen. Denkwege bei Hannah Arendt*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Knapp, N. (2008). *Anders denken lernen. Von Platon über Einstein zur Quantenphysik*. Bern: Oneness Center.
- Knauer, S. (2008). *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kobi, E. E. (1980). Heilpädagogik als Dialog. In A. Leber (Hrsg.), *Heilpädagogik* (S. 61–94). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kornmann, R. (2010). Konzeption einer entwicklungs- und förderorientierten Diagnostik auf tätigkeitstheoretischer Grundlage. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (S. 151–164). Frankfurt a. M.: Lang.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (5), 626–641.
- Kretschmann, R. (1998). Prozessdiagnose des Lesens und Schreibens in den Schuljahren 1 und 2. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer (sonder-) pädagogischen Diagnostik* (S. 265–280). Weinheim: Beltz.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.

- Kükelhaus, H. (1986). *Fassen – Fühlen – Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen* (4. Auflage). Köln: Gaia Verlag.
- Lähnemann, Ch. (2009). *Freiarbeit aus Schülerinnenperspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lanwer-Koppelin, W. (2002). Sinn und Bedeutung selbstverletzender Handlungen unter isolierenden Bedingungen. In G. Feuser & E. Berger (Hrsg.), *Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie*. Berlin: Verlag Pro Business.
- Lanz-Zeilinger, E. (2009). Inklusion verlangt Umdenken – Meine Erfahrungen mit dem Unterricht in einer Kooperationsklasse. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 211–219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lissner, I. & Rauchwetter, G. (1982). *Der Mensch und seine Gottesbilder*. Olten: Walter.
- Luchtenberg, S. (1998). Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In K. Kuhs & W. Steinig (Hrsg.), *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft* (S. 137–156). Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- McLaren, P. & de Lissovoy, N. (2003). Paulo Freire. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire*. Band 2 (S. 217–226). München: Beck.
- Manske, Chr. (2004). *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij*. Weinheim: Beltz.
- Manske, Chr. (2008). *Jenseits von Pisa. Lernen als Entdeckungsreise*. Hamburg: Manske.
- Markowetz, R. (2004). Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Massnahmen der inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 167–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Metzger, S. (2010). Didaktische Rekonstruktion: Fachsystematik und Lernprozesse in der Balance halten. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr* (S. 45–65). Bern: Haupt.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband* (4. Auflage). Frankfurt a. M.: Cornelson Scriptor.
- Meyer, P. M. (1994). *Die biografische Schule*. Bern: Zytglogge.

- Möller, K. (2000). Lernen als Veränderung von «Präkonzepten». Theoretische Bezugspunkte zu den Begriffen Präkonzept und Postkonzept. In H. Müller & M. Adamina (Hrsg.), *Lernwelten Natur-Mensch-Mitwelt. Ergänzende Texte zum Lernen und Lehren im Fach Natur-Mensch-Mitwelt* (S. 26–28). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag
- Möller, K. (2010). Lernen von Naturwissenschaft heisst: Konzepte verändern. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft 1.–9. Schuljahr* (S. 58–72). Bern: Haupt.
- Montessori, M. (1980). *Kinder sind anders*. Frankfurt a. M.: Klett-Cotta.
- Montessori, M. (1984). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Montessori, M. (1989). *Die Macht der Schwachen. Vertrauen statt Kampf*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Montessori, M. (1996). Die Entdeckung des Geistes. In P. Oswald & G. Schulz-Benesch (Hrsg.), *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik* (S. 17–24). Freiburg i. Br.: Herder.
- Moser Opitz, E. (2006). Förderdiagnostik: Entstehung – Ziele – Leitlinien – Beispiele. In M. Grüssing & A. Peter-Koop (Hrsg.), *Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern – Dokumentieren* (S. 10–28). Offenburg: Mildenerger.
- Muth, J. (1991). Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 60, (1). 1–5.
- Nichol, L. (2008). Vorwort des Herausgebers. In D. Bohm, *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion* (S. 7–23). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Niedermayer, G. (2009). Mein Weg mit Jakob. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 55–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Noll, H. & Schieder, M. (2003). *Montessori-Freiarbeit. Möglichkeiten und Grenzen im Alltag öffentlicher Schulen*. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Obuchova, L. F. (2004). Einführung in das Problem der Entwicklungsaufgaben im Kontext der Theorie von Vygotskij und seiner Schule. In Chr. Manske, *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij* (S. 134–146). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (1995). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 758–822). Weinheim: Beltz.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (1999). Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 9–21). München: Reinhardt.

- Orth, I. (1994). Integration als persönliche Lebensaufgabe. *Integrative Therapie* 20 (1–2), 23–42.
- Oser, F. & Althof, W. (1994). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch* (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peschel, F. (2010a). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, F. (2010b). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil II*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Petzold, H. & Orth, I. (Hrsg.). (1985): *Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache*. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.
- Philipp, M. (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Piaget, J. (1974). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Piaget, J. (1999). *Über Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19–35). Münster: LIT.
- Rajcic, D. (1994). *Halbgedichte einer Gastfrau*. Zürich: Eco.
- Reinfried, S. (2010). Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geografiedidaktik. In S. Reinfried (Hrsg.), *Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion* (S. 1–31). Berlin: Logos.
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Reiser, H. (1988). Dialog im Gruppenprozess – Zur Verwirklichung dialogischer Philosophie und pädagogischer Praxis. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 23–40). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik* (S. 13–33). St. Ingbert: Werner J. Röhrig.

- Reiser, H. (1996). Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 47 (5), 178–186.
- Reiser, H., Loeken, H. & Dlugosch, A. (1998). Aktuelle Grenzen der Integrationsfähigkeit von Grundschulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 145–159). Weinheim: Juventa.
- Reiser, H. (2005). Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & Chr. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehle, C. (2009). Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 183–193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiss, G., Eberle, G. & Böhm, O. (1997). Offener Unterricht mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. In: G. Reiss, & G. Eberle (Hrsg.), *Offener Unterricht – Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern* (4. Auflage). (S. 9–44). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs, & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis* (S. 164–190). St. Gallen: IWP-Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Rodenwaldt, H. (1989). Das dialogische Prinzip als pädagogische Grundhaltung. *Behindertenpädagogik* 28 (3), 273–281.
- Rosenfield, I. & Ziff, E. (2008). Was uns denken lässt. Über neuere Entdeckungen zu Gedächtnis, Wahrnehmung und Bedeutung. *Lettre International* 83 (4), 84–87.
- Rosenfield, I. (2011). Vom Inneren Auge. Subjektivität als Konsequenz der Sinnenwelt, die das Gehirn erschafft. *Lettre International* 93 (2), 125–127.
- Roth, H. (1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Rumpf, H. (1991). *Didaktische Interpretationen*. Weinheim: Beltz.
- Sacks, O. (1994). *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Saramago, J. (1998). *Das steinerne Floss*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schauder, A. (1991). Bildung für die Zukunft. In J. Dabisch & H. Schulze (Hrsg.), *Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire* (S. 236–241). München: AG-SPAK-Publikationen.

- Scherrer, M. (2009). «Ich bin nicht anders, ich bin wie du!» In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 87–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheuerl, H. (1979). *Klassiker der Pädagogik II. Von Karl Marx bis Jean Piaget*. München: Beck.
- Scheunpflug, A. (2008). Lernen in heterogenen Gruppen – Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anmerkungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik. In H. Kiper et al. (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 66–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlee, J. (1985). Kann Diagnostik beim Fördern helfen? Anmerkungen zu den Ansprüchen der Förderdiagnostik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36 (3), 153–165.
- Schmassmann, M & Moser Opitz, E. (2009). *Heilpädagogischer Kommentar 4 zum Schweizer Zahlenbuch. Hinweise zur Arbeit mit Kindern mit mathematischen Lernschwierigkeiten*. Zug: Klett & Balmer.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Schneider, W. & Büttner, G. (1995). Entwicklung des Gedächtnisses. In R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 654–704). Weinheim: Beltz.
- Schöler, J. (2010). Inklusion – Gelingensbedingungen. Zentrale Aufgabestellungen zur Umsetzung der UN-Konvention. *Schulleitung und Schulentwicklung* 51 (10), 1–20.
- Schründer-Lenzen, A. (2008). Bedingungen guten Unterrichts für heterogene Lerngruppen – Befunde der empirischen Forschung. In H. Kiper et al. (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 106–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seitz, S. (2003). Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der didaktischen Rekonstruktion. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 91–104). Frankfurt a. M.: Lang.
- Selter, Ch. (1994). *Eigenproduktionen im Arithmetikunterricht der Primarstufe*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Shawn, W. (2011). Falsche Kostüme. Rollen des Lebens – Die Bühne als Welt und die Welt als Bühne. *Lettre International* 92 (1), 7–9.

- Siebert, B. (2006). *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Siebert, B. (2010). Entwickelnder Unterricht und integrative Pädagogik. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (S. 105–133). Frankfurt a. M.: Lang.
- Speck, O. (1999). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. München: Reinhardt.
- Sutter Rehmann, L. (1998). *Vom Mut, genau hinzusehen. Feministisch-befreiungstheologische Interpretationen zur Apokalyptik*. Luzern: Genossenschaft Edition Exodus.
- Tabucchi, A. (2011). Gegenzeit. *Lettre International* 93 (2), 22–26.
- Tenorth, H.-E. (2003). *Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire*. (Band 2). München: Verlag Beck.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 580–597.
- Tischner, W. (1993). Die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. Grundlinien einer dialogischen Heilpädagogik, dargestellt am Beispiel der Heimerziehung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 44 (1), 2–15.
- Traub, S. (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vygotskij, L. S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In D. Elkonin (Hrsg.), *Psychologie des Spiels* (S. 441–465). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Ausgewählte Schriften. (Band 2). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wachsmuth, S. (2006). *Kommunikative Begegnungen. Aufbau und Erhalt sozialer Nähe durch Dialoge mit Unterstützter Kommunikation*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Wagenschein, M. (1983). *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiografie*. Weinheim: Beltz.
- Wagenschein, M. (1989). *Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch* (8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watson, B. & Kopniecek, R. (1998). *Unterricht für und durch «conceptual change»: Auseinandersetzung mit kindlichen Konzepten im Lernprozess*. <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/conceptualchange.htm> (November 2011)

- Weffort, F. (1977). Erziehung und Politik. In P. Freire. Erziehung als Praxis der Freiheit (89–111). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Weigl, K. (2009). Inklusiver Unterricht – natürlich vorhandene Heterogenität nutzen. In P. Thoma & C. Rehle (Hrsg.), *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin* (S. 195–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wember, F. B. (1992a). Über Möglichkeiten und Grenzen Einfühlenden Verstehens als Methode der sonderpädagogischen Forschung I: Versuch einer Explikation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 61 (3), 353–375.
- Wember, F. B. (1992b). Über Möglichkeiten und Grenzen Einfühlenden Verstehens als Methode der sonderpädagogischen Forschung II: Versuch einer Evaluation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 61 (4), 451–475.
- Werner, E. E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 23–36). München: Reinhardt.
- Wiegand, H.-S. (2007). *Selbstbestimmtes Lernen in einer fördernden Umwelt. Dialogische Pädagogik in Kindergarten, Schule und Hochschule*. Oldenburg: Freire.
- Wilhelm, M., Binting, G. & Eichenberger, H. et al. (2002). *Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Wilhelm, M., Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. L. (2006) (Hrsg.). *Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur*. Weinheim: Beltz.
- Winter, M. (2011). Schritte zur Öffnung. *Erziehung und Unterricht*. 161 (5–6), 477–485.
- Wittmann, E. Ch. (2001). Wider die Flut der «bunten Hunde» und «grauen Päckchen»: Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In E. Ch. Wittmann & G. N. Müller, *Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 1. Vom Einspluseins zum Einmaleins* (S. 157–171). Stuttgart: Klett.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.

- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.
- Zimpel, A.F. (2010). Alle können alles lernen. Gegenstandsanalyse als Grundlage für didaktische Selbstorganisation. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (S. 293–302). Frankfurt a. M.: Lang.
- Zoller, E. (2000). *Die kleinen Philosophen: Vom Umgang mit «schwierigen» Kinderfragen*. Freiburg i. Br.: Herder.

Zum Autor



Georg Bühler-García, lic. phil., Primarlehrer, Schulischer Heilpädagoge, seit 1992 tätig in der Aus- und Weiterbildung heilpädagogischer Lehrpersonen, zuerst als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Freiburg (CH), später Seminarlehrer am Sonderpädagogischen Seminar in Biel, seit 2006 an der Pädagogischen Hochschule Bern, als Dozent, Studienleiter CAS und Fachbereichsverantwortlicher – mit Schwerpunkt Praxisbegleitung, Förderdiagnostik, interkulturelle Pädagogik und inklusive Didaktik. Seit 1987 Kontakte zu Bildungsprojekten in Mittelamerika, pädagogische Einsätze im Rahmen der personellen Entwicklungszusammenarbeit.

Zum Buch

«Werden wir auf dem Weg der schulischen Inklusion vorwärts kommen? Lassen wir uns da von einem Traum narren, einer unerreichbaren Utopie?»

Auf diese Fragen einer Lehrerin antwortet der Autor dieses Buches mit vierzehn Briefen. Ausgangspunkt seiner Auseinandersetzung bilden Situationen aus dem Schul- und Lebensalltag der Schweiz und Mittelamerikas. Mit Bezug zu Paulo Freire, Martin Buber und zur kulturhistorischen Theorie bringt er eine dialogische Perspektive ins Spiel und setzt sie in Bezug zu aktuellen Bezugspunkten inklusiver Pädagogik.

Dabei kommen grundlegende Herausforderungen zur Sprache. Diese können auf dem Weg zur «Schule für alle» nur in Kooperation gemeistert werden. «Gemeinsam für Vielfalt» ist Aufruf und Programm zugleich: Es braucht eine gemeinsame Entscheidung für die – von einzelnen Teams bereits vorgelebte – Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen.

Das Buch richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, an Heilpädagogische Lehr- und Fachpersonen, Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Schulleitungen, Studierende der Fächer Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie sowie bildungspolitisch Engagierte und an inklusiven Bildungsprozessen Interessierte. Besonders eignet es sich, um ausgehend von den beschriebenen Situationen in Schulkollegien auf inklusionsspezifische Fragen einzugehen und diese im Wechselspiel von Lektüre und Dialog gemeinsam zu klären. Die Briefe können auch unabhängig voneinander gelesen werden.