



FREUDE AM LERNEN

DAS MAGAZIN FÜR BILDUNG  
UND INNOVATION

3. Ausgabe



*Lernen. Stärken. Leben.*



## INHALTSVERZEICHNIS

**EDITORIAL**  
Karl-Heinz Dittmann ..... 02

**„WIE BEKOMMEN WIR UNSERE KINDER GROSS?“**  
Die Vermessung der Bildungslandschaft  
Steffen Felger ..... 04

**WAS DEN MENSCHEN ZUM MENSCHEN MACHT**  
Bildung als Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung  
Prof. Dr. Richard Münchmeier ..... 06

**ADHS IN DER SCHULE – EIN ANGEBOT FÜR LEHRKRÄFTE**  
Wissenstransfer aus der lerntherapeutischen Praxis  
Steffen Felger ..... 07

**GIBT ES IN DEUTSCHLAND EINEN BILDUNGSBEGRIFF?**  
Prof. Dr. Klaus Schleicher ..... 08

**GESCHLECHTSENSIBLE GEWALTPRÄVENTION**  
Dr. Sandra Ohrem ..... 09

**BILDUNG SICHTBAR MACHEN!**  
Politik und Verwaltung sind unerlässliche Akteure in vernetzten Bildungslandschaften  
Prof. Dr. Stephan Maykus ..... 10

**WIE TICKEN JUGENDLICHE?**  
Peter Martin Thomas ..... 12

**GÄRTNERINNEN EINER BILDUNGSLANDSCHAFT**  
Die Sozialpädagoginnen berichten aus ihrer Praxis als „Bildungslandschaftsgärtnerinnen“  
Evi Rottmair und Eva Lang ..... 13

**„WIR SIND VERSCHIEDEN UND AUCH GLEICH“**  
Plädoyer für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung  
Petra Wagner ..... 14

**„WIR FÜHLEN UNS IMMER MEHR VERBUNDEN“**  
Das baden-württembergische Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“  
Susanne Buschmann, Nicole Sturmhöfel und Ute Hausch ..... 15

**UNTERSCHIEDE SIND KEIN NACHTEIL**  
Wie erreichen wir alle Kinder im multikulturellen Bildungsprozess?  
Prof. Dr. Wolf-D. Bukow ..... 16

**„ES IST SCHON COOL, WENN MAN VIEL WEISS“**  
KOMET 2: Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche  
Barbara Mayer ..... 17

**GEWALT UND PRÄVENTION**  
Überblick über aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter  
Prof. Dr. Franz Petermann ..... 18

**VOM KRISENHAFTEN LEBEN IM HIER UND JETZT**  
Über Kinder mit ADHS, ihre Eltern und was ihre Lehrer/-innen beherzigen sollten  
Cordula Neuhaus ..... 20

**BITTE NICHT PERSÖNLICH NEHMEN!**  
Im Kontext von ADHS werden Gesetzmäßigkeiten im Lernprozess aufgezeigt  
Claudia Oehler und Dr. Armin Born ..... 21

**DIE LESE-RECHTSCHREIBSTÖRUNG IM KONTEXT VON MEHRSPRACHIGKEIT**  
„Existenz einer LRS nur in der Fremdsprache ist umstritten“  
Prof. Dr. Med. Waldemar von Suchodoletz ..... 22

**„ICH HASSE ENGLISCH“**  
Förderung bei Rechtschreibproblemen im Englischen  
Günther Nieberle ..... 24

**GIBT ES EIN BESTES ALTER FÜR DEN ZWEITSPRACHERWERB?**  
Prof. Dr. Wolfgang Klein ..... 25

**EIN BIS ZWEI KINDER IN JEDER KLASSE**  
Neurokognitive Grundlagen der Rechenschwäche  
Prof. Dr. Karin Landerl ..... 26



Lernen. Stärken. Leben.



### Liebe Leserinnen und Leser,

das Symposium „Wie bekommen wir unsere Kinder groß?“ war ein weiterer Meilenstein in der Geschichte der Pädagogisch Therapeutischen Einrichtungen und der Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation e.V. Die überaus positiven Rückmeldungen machen deutlich, dass es uns gelungen ist, ein Forum zu gestalten, das bestehende Netzwerke im Bildungsbereich abbildet und mit seinem Workshopcharakter die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu neuen wirkungsvollen Kooperationen und Verknüpfungen animiert.

Das Symposium 2009 hat, wie die vorherigen Symposien, in bewährter Weise zunächst den aktuellen Stand und die neuesten Erkenntnisse auf dem Gebiet der Diagnose und Therapie von Teilleistungsstörungen abgebildet. Das ist für uns und unsere Partnereinrichtungen in ganz Deutschland von großer Bedeutung, da wir so allen unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern den direkten Kontakt zu führenden Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis ermöglichen, was sich unmittelbar in der hohen Qualität unserer Therapie- und Förderangebote niederschlägt.

Die Struktur und die Angebotsvielfalt der Bildungslandschaft im kommunalen Bereich stellen das zweite Leitthema des Symposiums 2009 dar. Für die Lerntherapie als moderne Leistungsform im Bildungsbe- reich gilt es hier, die eigene Position zu bestimmen und in der Kooperation mit den anderen am Bildungsprozess beteiligten Institutionen zu informieren, welchen Beitrag die Lerntherapie zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem liefern kann.

Auf dem Symposium wurde erneut deutlich: Der qualifizierten Lerntherapie, wie sie unsere PTE-Einrichtungen bundesweit anbieten, wird zunehmend ein Auftrag zugewiesen, der über die therapeutische Arbeit in unseren Einrichtungen hinausgeht. Inzwischen werden wir immer stärker in der Rolle als Expertinnen und Experten für Lernprobleme angefragt, die Verantwortung dafür übernehmen sollen, dass die innovativen lerntherapeutischen Ansätze dort ankommen, wo sie innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft benötigt werden.

Immer mehr Kindergärten, Schulen und Fachstellen, aber auch im Bildungsbereich aktive private und öffentliche Stiftungen und Institutionen nutzen unsere Expertise in Sachen Lernförderung.

Wichtige, über die Lerntherapie hinausreichende Themen zurückliegender Symposien – zu erwähnen sind etwa die Themen Bildungsplan, Neurobiologie und vorschulische Förderung – sind in der öffentlichen Debatte inzwischen etabliert. Mit der Thematisierung der deutschen Bildungslandschaft und der Vernetzung von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern ist es uns gelungen, tagesaktuell ein Thema anzusprechen, das landauf, landab in fast aller Munde ist.

Ich möchte allen Referentinnen und Referenten sowie allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern danken, die zum Gelingen dieses Symposiums beigetragen haben. Mein Dank gilt ganz besonders den beiden Mitveranstaltern des Symposiums, der Stadt Fellbach und der Volkshochschule Unteres Remstal. Last but not least möchte ich meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern danken, deren großer persönlicher Einsatz eine solche Großveranstaltung erst möglich macht, allen voran Frau Birgit Hoffmann und Frau Christiane Kretschmer, auf die ich mich bei der zuverlässigen konzeptionellen bzw. organisatorischen Verwirklichung meiner Vorgaben wie immer bestens verlassen konnte.

Und nun wünsche ich Ihnen viel Gewinn beim Nachlesen.

Ihr

*Karl-Heinz Dittmann*

Karl-Heinz Dittmann  
Geschäftsführer PTE Franchise GmbH

Die vollständigen Adressen unserer Partner finden sie unter [www.ptede.de](http://www.ptede.de)

## DIE VERMESSUNG DER BILDUNGSLANDSCHAFT

### „Wie bekommen wir unsere Kinder groß?“ – Das Symposium 2009 von PTE und ASI

Als die Weltkarte noch weiße Flecken aufwies – das ist noch gar nicht so lange her – da folgten den Entdeckern und Eroberern bald schon die Landvermesser, die die bis dahin unbekanntes Gegenden systematisch erkundeten und beschrieben. Ihre Karten bewahrten diejenigen, die ihnen nachfolgten, vor Irrwegen, und nebenbei konnten ihnen die Vermesser auch schon wichtige Hinweise darauf mitgeben, wo etwa welche Saat gut aufgehen würde. Inzwischen ist die Erde vermessen, den Satelliten bleibt auch nicht ein einziger ihrer Abertrillionen Quadratzentimeter verborgen. Die Zeit der Kartografen ist dennoch nicht vorbei: Auf der Suche nach neuen Energiequellen beispielsweise wird die Erde ständig aufs Neue erfasst, werden riesige Datenbanken mit Informationen über Sonnenscheindauer, Windstärke, Geothermie oder Tidenhöhe gefüttert.

Doch längst nicht nur die Geowissenschaften sind auf Vermesser angewiesen. Kartierung verschafft Orientierung – auch die Pädagogik zieht daraus Gewinn. Ein strukturierter Überblick über eine Bildungslandschaft kann Verwerfungen aufzeigen, Brachflächen, Engpässe, soziale Brennpunkte, bei Berücksichtigung dynamischer Aspekte sogar Veränderungen, Anpassungen, Anpassungsgeschwindigkeiten, Anpassungsverzögerungen. Das beantwortet im besten Fall die einfachen Fragen, die Eltern, Pädagog(inn)en, Therapeut(inn)en und auch Politiker/-innen immer wieder stellen: „Wo stehen wir eigentlich? Wo geht es hin? Was benötigen wir dafür an Ausrüstung?“

Weil einfache Fragen oft am schwierigsten zu beantworten sind, luden die PTE Franchise GmbH und die Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation mehr als ein Dutzend Referentinnen und Referenten aus Medizin, Geistes- und Sozialwissenschaften, aus der pädagogischen Praxis und der empirischen Feldforschung ein, im November 2009 zum Symposium „Wie bekommen wir unsere Kinder groß?“ nach Fellbach zu kommen und dort für den Bereich der Bildung möglichst präzise Antworten zu erarbeiten.

Viele Referenten – darunter auch einige Koryphäen ihrer Fachdisziplinen – waren vom interdisziplinären Geist der dreitägigen Veranstaltung begeistert. Selten nur scheint ein Pädagogikprofessor Gele-

genheit zum intensiven Fachgespräch mit Praktikern zu haben, die in der schwäbischen Großstadtperipherie außerschulische Jugendbildungsangebote vernetzen. Und wo sonst könnten die zahlreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Erwägungen eines Soziologieprofessors auf fruchtbare Weise mit den Erkenntnissen klinischer Psychiater und Feldforschung betreibender Trendexperten verknüpfen? Oder mit den Erkenntnissen einer Kindergärtnerin und einer Lehrerin, die ganz weit draußen auf dem Land Kindergartenkinder und Grundschüler regelmäßig stundenweise gemeinsam unterrichten?

Das Symposium „Wie bekommen wir unsere Kinder groß?“ war in diesem Sinne also durchaus – und der Vergleich liegt nun doch viel näher, als er auf den ersten Blick scheinen mochte – auch ein Zusammentreffen von Landschaftsvermessern. Nicht von Geodäten zwar, also von Vermessungsingenieuren, wohl aber von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis, die sich intensiv mit den verschiedensten Aspekten der deutschen Bildungslandschaft beschäftigen.

Dass ein derart ambitioniertes Vorhaben wie dieses Symposium von privatwirtschaftlicher Seite initiiert, konzipiert und erfolgreich umgesetzt wurde, ist indes nicht selbstverständlich. Worin gründet die Motivation, woher stammt die Kompetenz?

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der PTE Franchise GmbH, ihrer über die ganze Deutschlandkarte verteilten mehr als 100 Partnereinrichtungen und der mit der PTE eng verbundenen gemeinnützigen Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation werden als wissenschaftlich ausgebildete Pädagog(inn)en und Psycholog(inn)en in der lerntherapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen jeden Tag aufs Neue mit den Anforderungen des Bildungssystems konfrontiert. Aus der Entwicklung von Therapiekonzepten für Kinder mit anerkannten Teilleistungsstörungen wie ADHS, Lese-Rechtschreibschwäche und Rechenschwäche entstanden intensive Kontakte zu Wissenschaft und Forschung. Seit einigen Jahren schon ermöglicht die wissenschaftliche Expertise von PTE und ASI das praxisbegleitende und



durch die Evangelische Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg zertifizierte Kontaktstudium „Pädagogisch-psychologische Lerntherapie“. Und nicht zuletzt bei der Erarbeitung von Seminarangeboten für Eltern, Kindergärten und Schulen auf wissenschaftlich fundierter Basis erschlossen sich den PTE- und ASI-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern immer neue Perspektiven auf die deutsche Bildungslandschaft.

Mit jeder Geburt eines Kindes beginnt auf dieser Erde ein weiteres großes Abenteuer. Das Kind kann sich sein Elternhaus so wenig aussuchen wie seine körperliche und geistige Disposition, sein Geschlecht, seine Nationalität, seine Hautfarbe und das Milieu, in dem es aufwachsen wird. Aber nicht nur das Kind und seine Eltern, auch die Gesellschaft und der Staat sollten ein Interesse daran haben, dass jeder kleine Mensch das für ihn Beste aus seinem Leben machen kann. Entsprechend gilt es die Bildungslandschaft zu gestalten: Sie darf kein unwegsames Gebirge sein, wo jeder Übergang mit großen Risiken begleitet ist, und auch kein Dschungel, durch den sich nur die Stärksten, die Widerstandsfähigsten und die am besten Ausgestatteten einen Weg bahnen können. Die Bildungslandschaft ist eine Kulturlandschaft, vom Menschen urbar gemacht, über Jahrhunderte

bestellt und den sich beständig wandelnden Anforderungen immer wieder aufs Neue angepasst.

Diese Anpassungsprozesse der deutschen Bildungslandschaft an den demografischen Wandel, an die weltweite Globalisierung, an die geschwächten öffentlichen Haushalte, an die immer weiter anschwellende Informationsflut, an den Trend zum Doppelverdienerhaushalt (um nur einige wenige Anforderungen zu benennen) war das Kernthema des Symposiums „Wie bekommen wir unsere Kinder groß?“.

Inzwischen sind die Vermesserinnen und Vermesser der Bildungslandschaft längst an ihre Arbeitsplätze im In- und Ausland zurückgekehrt, sie therapieren wieder Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörungen, erarbeiten Therapie- und Förderkonzepte, erziehen in Kindergärten, unterrichten in Schulen, organisieren Bildungsnetzwerke, ermitteln Trends in der Welt der Jugendlichen oder bewerten bildungspolitische Planungen und Projekte. Sie alle erarbeiten an ihrem Platz neue Daten, damit die nächste Kartierung der Bildungslandschaft mindestens ebenso präzise ausfällt wie die mit Stand vom November 2009.



Herr Steffen Felger, Journalist und Redakteur dieser PTE-Kundenzeitung

## BILDUNG ALS RESSOURCE DER ALLTÄGLICHEN LEBENSBEWÄLTIGUNG

### Was den Menschen zum Menschen macht

„Was ist eigentlich Bildung?“, lautete die einleitende Frage in Professor Dr. Richard Münchmeiers programmatischem Referat, das den Titel „Bildung als Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung“ trug. Seine zusammenfassende Antwort: „Was den Menschen zum Menschen macht.“

Bildung sei viel mehr als nur Ausbildung und Qualifikationserwerb; sie sei eine Voraussetzung dafür, sich in einer kompliziert gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten. Moderne Pädagogik spreche mit Bezug auf Bildung deshalb nicht nur von Qualifikation, sondern immer mehr – scheinbar ganz allgemein – von Daseins- oder „Lebenskompetenz“.

Bildung sei nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft „lebensnotwendig“. Ohne Bildung könne der Bestand an kulturellem, technischem, moralischem oder demokratischem Wissen nicht erhalten werden, es drohe dann ein Traditionsabbruch. Bildung sei auch eine unabdingbare Voraussetzung für „kritische Zeitgenossenschaft“: Die Fähigkeit zu kritisieren sei für eine Gesellschaft, die sich schnellen Veränderungen anpassen müsse, weitaus wichtiger als Gehorsam oder Hingabe (Commitment). Mündige Bürger und funktionierende Demokratie seien ohne Bildung undenkbar, mit Blick auf die Umweltpolitik befähige Bildung zur Weitsicht. Doch im selben Atemzug stellte Münchmeier fest: „Das politische Interesse der Jugend nimmt ab.“

In einer Gesellschaft, in der die institutionellen „Geländer der Lebensführung“ immer weniger biografische Planungen verlässlich stützen könnten und Verläufe in die Zukunft tendenziell unkalkulierbar würden, sei Bildung die entscheidende Ressource der alltäglichen Lebensbewältigung. Durch Enttraditionalisierung und Pluralisierung der Lebensformen drohe dem Einzelnen ohne entsprechende Kompetenzen Orientierungslosigkeit. Menschen mit Schwierigkeiten, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, würden „zum gesellschaftlichen Problem, da wir viele Dinge selbst aushandeln müssen“. Immer öfter bescheide der früher in Lebensfragen allgegenwärtige Staat den Bürger

mit der schlichten Feststellung: Dein Problem! „Und diese wachsende Unsicherheit teilen wir bereits mit unseren Kindern.“

Bildung sei mehr als Wissenserwerb und mehr als Schulbildung, „denn Verhaltenssteuerung ist beispielsweise kein Schulfach“. Woraus folge, und dabei verweist Münchmeier mit anerkennenden Worten auf das ebenfalls auf dem Symposium vorgestellte „Fellbacher Modell“: „Schule braucht viel Zufuhr von außen.“ Er plädiere für Bildungslandschaften anstelle von Bildungsinself.

Zur Vorbereitung auf die Zukunft (Qualifikationserwerb) sei für Kinder und Jugendliche heute die Bewältigung der Gegenwart, des normalen Alltags hinzugekommen. Der „Schonraum“ Kindheit und Jugend zerbröckele, der „Ernst des Lebens“, die gesellschaftlichen Großprobleme reichten in den Alltag junger Menschen hinein. „Die gesellschaftliche Krise hat die Jugendphase erreicht“, laute ein einvernehmliches Ergebnis der neuesten Jugendforschung (z. B. Shell Jugendstudien). Eine im Jahr 2003 veröffentlichte Studie der OECD habe versucht, jene Lebenskompetenzen zu benennen, die für eine zukunftsfähige Existenz unverzichtbar sind. Diese Studie erinnere daran, dass Bildung als Erwerb von Lebenskompetenz nicht nur für die Subjekte, sondern auch für das Funktionieren der Gesellschaft, für deren demokratischen, sozialen und humanitären Zuschnitt im wahrsten Sinne des Wortes „lebensnotwendig“ ist.

Bildungsqualität an den individuellen Leistungen der Schüler abzulesen, sei die „Lebenslüge“ der bildungspolitischen Diskurse, betonte Münchmeier. „Hat die Schule Bildungsqualität?“, müsse vielmehr die Frage lauten, anhand der ein Urteil über Bildungsqualität gefällt werden könne. Denn Bildung sei im Wesentlichen Selbstbildung: „Wir können nur Bildungsangebote machen; Bildung ist nicht Abrichtung“, sagte Münchmeier. Die Schule müsse sich stärker daran orientieren, Menschen stark zu machen. Auch die Eltern ließ Münchmeier nicht außen vor: Sie drängten die Unterrichtenden auf Rigidität. Dabei sei die Fähigkeit zur Selbstständigkeit eine ungleich bessere Lebensvoraussetzung als die Fähigkeit zum Gehorsam.

Herr Steffen Felger, Journalist und Redakteur dieser PTE-Kundenzeitung



## WISSENSTRANSFER AUS DER LERNTHERAPEUTISCHEN PRAXIS

### ADHS in der Schule – ein Angebot für Lehrkräfte

**Besonders belastend für viele Lehrer/-innen ist der Umgang mit verhaltensauffälligen, unmotivierten und störenden Kindern in der Klasse. Ein von der PTE gemeinsam mit der Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation entwickeltes modulares Fortbildungsangebot richtet sich an Lehrkräfte, die sich mit der Thematik „ADHS in der Schule“ befassen wollen.**

Dieses modulare Fortbildungsangebot verbindet die fachlich-wissenschaftliche Kompetenz der Akademie für Sozialwissenschaftliche Innovation (ASI) mit der praktisch-therapeutischen Kompetenz der PTE. Nach konservativen Schätzungen sind drei bis fünf Prozent der Kinder und Jugendlichen von einer ADHS betroffen. Sie können dem Unterricht häufig nicht folgen, und ihre Leistungen bleiben weit hinter ihrem intellektuellen Potenzial zurück.

ADHS ist eine sogenannte Teilleistungsstörung. Erfolgreicher Unterricht mit davon betroffenen Kindern setzt eine umfassende Kenntnis ihrer Störung voraus. Inhalte, Ablauf und Zeitbedarf einer Fortbildung für Lehrkräfte werden auf die Bedürfnisse der jeweiligen Schule individuell abgestimmt.

„Woran hätte ich erkennen können, dass eine ADHS vorliegt?“ – diese Frage hören die Lerntherapeuten/-innen der PTE oft, wenn sie mit Lehrern/-innen über Kinder sprechen, die bei ihnen in Therapie sind. „Wie kann ADHS diagnostiziert werden?“, „Klingt ADHS später ab?“ – auch dies sind Fragen, die uns von Lehrern/-innen häufig gestellt werden. Die Unsicherheit im Umgang mit ADHS ist oft immer noch groß – im schulischen Bereich ebenso wie in den Medien oder in der breiten Öffentlichkeit.

Bei der Ausarbeitung des modularen Fortbildungsangebots konnte auf die langjährige Expertise des „Konzeptionellen Bereichs“ in der PTE-Zentrale zurückgegriffen werden. Gerade bei einem auch in der Fachwelt so intensiv und mitunter konträr diskutierten Thema wie der ADHS ist dies ein kaum zu überschätzender Vorteil. In den PTE-Modell-einrichtungen werden neue therapeutische Ansätze und Arbeitsmaterialien intensiven praktischen Bewährungsproben unterzogen – so stellt sich schnell heraus, was in der lerntherapeutischen Praxis zu tauglichen Ergebnissen führt.

ADHS kann sehr unterschiedliche Erscheinungsformen haben. Das erschwert ihre Erkennung. Nicht alle ADHS-Kinder sind hyperaktiv. Bei sogenannten „Träumern“ kann ebenfalls eine Aufmerksamkeitsdefizitstörung vorliegen. Darüber, dass all diese Kinder im Klassenverband nicht im erforderlichen Umfang individuell gefördert werden können, herrscht in der Fachwelt mittlerweile Einigkeit. Wie aber können Lehr-

kräfte ADHS-Kindern helfen? Wie können sich interessierte Lehrer/-innen zum Thema ADHS weiterqualifizieren?

Modulare Fortbildungen können von PTE-Partnern/-innen und -Mitarbeitern/-innen überall in Deutschland durchgeführt werden. Sie alle haben nach ihrem Studium der Pädagogik oder Psychologie die umfangreiche PTE-Grundqualifizierung absolviert und nehmen auch zum Themenbereich ADHS regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen in der PTE-Zentrale teil. Diese wiederum hält engen Kontakt zu anerkannten Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und therapeutischer Praxis, etwa dem Schulpsychologen Dieter Krowatschek, der das bekannte Marburger Konzentrationstraining entwickelt hat. Referenten/-innen aus dem Stab der PTE-Partner/-innen und Mitarbeiter/-innen verfügen über eine fundierte lerntherapeutische Praxis.

Sinnvoll zum Thema „ADHS in der Schule“ sind halb-, ganz- oder mehrtägige Veranstaltungen. Einzelaspekte können auch in zweistündigen Vorträgen dargestellt werden. Möglich ist darüber hinaus die Initiierung und Begleitung von ADHS-Arbeitsgruppen und -Kompetenzzirkeln.



Herr Prof. Dr. Richard Münchmeier, Prof. für Sozialpädagogik an der FU Berlin

**PROFESSOR DR. KLAUS SCHLEICHER**

*Gibt es in Deutschland einen Bildungsbegriff?*

Zentrales Kriterium bei der Beurteilung eines Bildungsbegriffs ist: Welches Maß an Selbstreflexion und Selbstverantwortung, sei es von Schülern, Lehrenden, Institutionen und der Gesellschaft, wird zugelassen bzw. eingefordert?

Kann es in Deutschland einen vorherrschenden Bildungsbegriff geben, wenn es in verschiedenen Zeiten, Bevölkerungsgruppen, Generationen und auch bei den Parteien recht unterschiedliche Bildungsverständnisse gab und gibt? Unterschwellig gehen wir von einem gemeinsamen Bildungsbegriff aus. Wie könnte man sonst das Lernen von Kindern interpretieren, Schulleistungen vergleichen oder Hamburger Bildungsabschlüsse in Baden-Württemberg akzeptieren? Früher war Bildung wissenschaftsorientiert und sollte die Denkfähigkeit fördern, heute muss sie darüber hinaus ein lebendiges Urteilsvermögen und lebenslange Handlungsfähigkeit fördern. Bildung kann mithin nicht auf Wissen reduziert werden, sie hat auch mit Identität, Autonomie und aktiver Lebensauseinandersetzung einer Person zu tun.

Von der Antike über das Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert erlebte der „Bildungsbegriff“ einen vielfältigen Wandel. Seit der Reformation bezieht er die Freiheit des Individuums ein, ist teilweise an Selbstbildung orientiert und realisiert sich als Aneignung von Bildungsinhalten in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Im 19. Jahrhundert wurde der Begriff dann stärker gesellschaftlich sowie institutionell fixiert und jüngst in Kompetenzen zerlegt, die man allerdings auch selbst erwerben muss. Die etablierten Bildungsinstitutionen sind eine hilfreiche, aber keine hinreichende Voraussetzung für Kompetenzerwerb und weitere Bildungsverläufe, denn Bildung ist auch im Horizont der alltäglichen Lebensbewältigung zu interpretieren.

Wenn es mithin darum geht, neues Wissen zu erkunden bzw. neue Lerntechniken zu entwickeln, so muss man lernen, den eigenen Lernbedarf zu diagnostizieren, die verfügbaren Lernmittel und -strategien einzubinden und die eigenen Lernprozesse zu steuern, zu bewerten und fortlaufend zu aktualisieren.

Heute verbinden sich in den Bildungsvorstellungen nationale Traditionen (z.B. die deutsche Gymnasialgeschichte), europäische Kultur (etwa der Humanismus) und internationale Horizonte (u. a. Medieneinflüsse oder Pisa-Kriterien). Normen sind von langer Gültigkeit (z.B. das bürgerliche Bildungsverständnis). Angebote können dagegen mittel-

fristig verändert werden (z.B. das G-8-Abitur), mediale und politische Trends finden kurzfristig Aufmerksamkeit. Mithin kann es keinen nur aktuellen und allein deutschen Bildungsgedanken geben.

In Europa werden die Bildungsvorstellungen durch Zwänge zur Kompatibilität der Lernergebnisse mit einer Standardisierung der Qualifikationen beeinflusst. Der Europäische Rat formulierte im Jahr 2000 aber auch: „Jedem Bürger müssen die Fähigkeiten vermittelt werden, die für das Leben und die Arbeit in dieser neuen Informationsgesellschaft erforderlich sind.“

Da fertiges und vorgeformtes Wissen nur noch begrenzt zur Verfügung gestellt und pädagogisch vermittelt werden kann, muss sich jede und jeder Einzelne im sozialen, medialen und beruflichen Umfeld informell weiterbilden. Entsprechend wurde versucht, Initiativen stärker auf die Lernenden zurückzuverlagern und die Lernumwelt bedarfsorientiert – z.B. alters- und fachübergreifend – zu gestalten.

In Deutschland wird weiterhin weitgehend formal in Schulstrukturen, Zertifikaten und Curricula gedacht, weniger dagegen werden wertorientierte, soziale und individuelle Bildungsvorstellungen bzw. -einstellungen beachtet. Auch selbstgesteuerte Lernprozesse finden (im Gegensatz zu Skandinavien, Holland oder den USA) noch wenig Aufmerksamkeit, weil sie zeitlich oder hinsichtlich ihrer Ergebnisse nicht leicht kalkulierbar und administrativ zu steuern sind.

Hinzu kommt in der deutschen wie europäischen Entwicklung eine Ökonomisierung der Bildung. Doch die Nützlichkeitsvorstellungen der Wirtschaft, des Staates und der EU haben nur wenig mit „Bildung“ zu tun. Deutschland ist für diese Tendenzen empfänglich, weil Bildung hier eher auf administrative Vergleichbarkeit und Chancengleichheit als auf Individualisierung und Differenzierung abgestellt ist.

Entsprechend werden formale Zeugnisse übergewichtet und im ökonomischen Karriereweg einseitig beachtet. Dabei bleibt der sozioökonomische Hintergrund in Deutschland viel relevanter als in anderen europäischen Ländern – bei den leistungsstarken Schüler(inne)n ist er etwa doppelt so stark wie in Frankreich oder Griechenland.

Tendenziell greift die staatliche Steuerung in immer mehr Lebensbereiche ein; die einen wollen Lufthoheit über die Kinderbetten, andere gleiche Bildungsangebote oder Arbeitstarife, Staatssicherheiten für Opel und die Banken. Wenn aber keine zwei Bäume, Äcker, Firmen usw. gleich sind, wie kann es die Bildung sein?

Frau Dr. Sandra Ohrem



**DR. SANDRA OHREM**

*Geschlechtssensible Gewaltprävention*

Schon Drei- bis Fünfjährige sind stark mit ihrer Geschlechtsidentität sowie mit gegen- und gleichgeschlechtlichem Begehren beschäftigt. Ist aber eine Auflösung tradierter Geschlechterrollenzuweisungen bzw. die Ausbildung geschlechtsübergreifender, offener Identitäten überhaupt möglich – und kann dies als gewaltpräventive Maßnahme verstanden werden? Die Bereiche, in denen Gewalt gesellschaftlich legitimiert ist, unterlagen in den letzten Jahrzehnten starken Veränderungen. Schläge von Seiten der Lehrenden gegen die Schülerschaft – lange Zeit ein legitimes Erziehungsinstrument – sind heute nicht mehr vorstellbar. Gewalt unter Kindern und Jugendlichen ist jedoch nach wie vor ein ernstzunehmendes Problem. Dabei wird von Jungen bzw. Männern ausgeübte Gewalt immer noch anders bewertet als wenn diese von Mädchen bzw. Frauen ausgeht. Gewalt ausübende Mädchengruppen machen freilich deutlich, dass das Tabu der offenen Aggression für Mädchen und Frauen gefallen ist. Das Recht auf Wehrdienst ist ein weiterer Hinweis auf die heutigen Möglichkeiten für Frauen, sich Gewaltkompetenz anzueignen. Darüber hinaus beteiligen sich Mädchen als Zuschauerinnen, als Drahtzieherinnen und dadurch, dass sie Gewalt als Ausdruck von Männlichkeit erwarten. Die seit dem 18. Jahrhundert gelebte traditionelle Arbeitsteilung ist eine der wichtigsten Ressourcen zur Herstellung von zwei Geschlechtern. Eine solche Arbeitsteilung spiegelt sich auch im Bereich von Aggression und Gewalt wider. Die bereits zu beobachtende Erweiterung bis dato geschlechtstypischer Bereiche lässt aber auch ein neues Spannungsfeld entstehen. Frauen werden im emanzipatorischen Sinn ermuntert, sich traditionell männlicher Durchsetzungsstrategien zu bedienen: Mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen. Demgegenüber werden Männer im zivilisatorischen Sinn aufgefordert, sich traditionell weibliche Eigenschaften wie Einfühlbarkeit sowie gewaltfreie Konfliktlösungsmöglichkeiten durch Kommunikation anzueignen. In einer nach wie vor männlich verfassten Gesellschaft steht für Mädchen die Aneignung „männlicher“ Eigenschaften auf der Zugewinnliste. Jungen werden jedoch nach wie vor stark sanktioniert, wenn sie sich zu weit über die fiktive Geschlechtergrenze hinauswagen.

Nicht nur für den Bereich der Konfliktlösung ist es von bedeutendem Vorteil, Jungen und Mädchen, Frauen und Männer nicht in geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen zu unterstützen, sondern offene Geschlechtsidentitätsvorstellungen zuzulassen und zu verstärken. Die Frauenbewegung hat im Bereich der Öffnung traditionell männlicher Bereiche für Frauen und Mädchen bereits sehr viel erreicht. Weibliche Bereiche für den männlichen Teil der Bevölkerung als Vorteil zu verstehen, steht noch aus. Bestärkt würde eine solche Entwicklung, wenn die bei Kleinkindern vorhandenen offenen Geschlechtsvorstellungen unterstützt und nicht reglementiert würden. Die Bedeutung von Geschlechtsstereotypen, deren Entwicklung und deren Folgen müssten nicht nur in der Erzieherinnenausbildung einen festen Platz finden, sondern ebenso den Eltern nahegebracht werden. In der Lehrerbildung fehlen solche Inhalte genauso wie in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen. Die Einführung eines Pflichtfaches zum Erlernen von Alltagskompetenzen für beide Geschlechter – vergleichbar dem Schulfach Care in den Niederlanden – steht für die Bundesrepublik immer noch aus. Die Gestaltung der Schule als Lebensort mit Teamgeist, mit möglichst großem Mitbestimmungsrecht von Schülerinnen und Schülern und ganztägig organisiertem Unterricht kommt trotz nachgewiesener gewaltmindernder Wirkung immer noch sehr langsam voran. Gewaltpräventionsprojekte, die einen konstruktiven Umgang mit Aggressionen fördern, müssen die längst ausstehende Verankerung der Konzepte der sozialen (De-)Konstruktion von Geschlecht vornehmen. Das bedeutet auch, für ein besseres Zusammenleben und damit eine gewaltfreie Gesellschaft insgesamt im größten Stil Allianzen der friedfertigen Mädchen und Jungen, die immer noch die Mehrheit stellen, zu fördern.



Dieser Beitrag ist eine stark gekürzte Fassung des Referats, das Professor Schleicher beim ASI/PTE-Symposium 2009 in Fellbach vortrug. Den vollständigen, sehr lesenswerten Text und weitere Präsentationen können Sie im Internet auf der Website [www.ptede.de](http://www.ptede.de) unter dem Stichwort „Symposium 2009“ abrufen.

Herr Prof. Dr. Klaus Schleicher, em. Prof. für internat. Bildungspolitik der Uni Hamburg



*Herr Prof. Dr. Stephan Maykus,  
Professor für Methoden und Konzepte der  
sozialen Arbeit an der Fachhochschule Osnabrück*



**PROFESSOR DR. STEPHAN MAYKUS: POLITIK UND VERWALTUNG SIND UNERLÄSSLICHE AKTEURE IN VERNETZTEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN**

*Bildung sichtbar machen!*

Kommunale Bildungslandschaften können nur dann auf Dauer Bestand haben, wenn sie aktiv von der Kommunalpolitik und den regionalen Verwaltungsspitzen mitgetragen werden. Darum lautete die Aussage eines engagierten Projektmitarbeiters in einem Bildungsnetzwerk zum Auftreten nach außen, z.B. gegenüber den Kommunalpolitikern: „Wir müssen Bildung sichtbar machen!“

Akteure einer vernetzten Bildungslandschaft können u.a. sinnvolle und nachhaltige Ganztagschulprojekte initiieren und durchführen. Hierzu ist eine Erhebung des Bedarfs von Ganztagschulen in einer städtischen oder regionalen Landschaft erforderlich. Ganztagschulen können ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit sein, wenn sie dort eingerichtet werden, wo Kinder und Jugendliche aus benachteiligten sozialen Lebenslagen anzutreffen sind: in deren Lebensraum.

Je besser sich die beteiligten Bildungsanbieter, Politik und Verwaltung miteinander vernetzen, desto eher wird aus einem Projekt ein erfolgreiches Modell werden können. Neben der Schule, die ein adäquates Ganztagsangebot etablieren will, bedarf es auch des Einbezugs der Jugendhilfe sowie relevanter sozialer Orte, die in einem in der Jugendhilfe ohnehin gängigen sozialräumlichen Konzept integriert werden. Ohne die politische und administrative Verankerung einer Bildungslandschaft drohen projekthafte Vereinzelung und starke Abhängigkeit

von einzelnen Personen: Ohne den engagierten Rektor, die engagierte Bürgermeisterin usw. geht es dann nicht weiter.

Neben der breiten, auch politischen und administrativen Verankerung verspricht die Nutzung vorhandener Strukturen und spezifischer Instrumente mehr Akzeptanz einer Bildungslandschaft bei allen beteiligten Akteuren. Empfehlenswert ist die Nutzung bestehender Gremien, um dem Vorbehalt zuvorzukommen, dass dies nur noch mehr Bürokratie und noch mehr Termine zur Folge habe. Auch lassen sich so Synergien erzielen, da die erforderlichen Fachleute ohnehin in diesen Gremien tätig sind.

Als erfolgreiche Instrumente haben sich bislang Bildungspläne und Bildungsberichte erwiesen. Auf kommunaler Ebene ist darauf zu achten, dass nicht jede kleine Gemeinde eine eigene Bildungslandschaft entwickelt. Sinnvoll ist die Zusammenfassung mehrerer Gemeinden auf regionaler Ebene.

Ist die Kommune nun für alles verantwortlich? Wenn Bildungslandschaften in der Kommunalpolitik verankert werden, ergibt sich immer auch ein Abgrenzungsproblem: Bis wohin ist Bildungspolitik Ländersache, an welcher Stelle beginnt die kommunale Verantwortung für Bildung?

Trotz dieser Herausforderungen verspricht die kommunalpolitische und administrative Verankerung von Bildungsnetzwerken zu Bildungslandschaften eine neue Qualität der Bildung. Vorhandene Bildungsangebote werden effektiv gebündelt, zwischen den Bildungsanbietern werden in vernetzten Strukturen Brücken gebaut. Aus lose nebeneinander herlaufenden Bildungsangeboten in unterschiedlichen Institutionen und wenig miteinander in Beziehung stehenden Orten entsteht ein gut ineinander greifendes Räderwerk.

Die Vernetzung ist heutzutage in der Sozialpädagogik normalerweise das Mittel der Wahl, um Probleme zu lösen. Ebenso wie mit dem sozialräumlichen Prinzip sind hier Jugendhilfeeinrichtungen Vorreiter, die anderen beteiligten Institutionen wie der Schule ein brauchbares Modell liefern. Der 12. Jugendbericht des Deutschen Jugendinstituts (DJI) München fordert genau dies: Die Vernetzung von Schule und Jugendarbeit.

Vernetzte Bildungslandschaften profitieren davon, dass jede Profession vom Blick der anderen Profession(en) lernen kann. Es ist besser, gemeinsam zu gestalten, statt jeder nur für sich.

Maykus zeigt am Beispiel einer Hauptschule, die in einer vernetzten Bildungslandschaft zu einer Ganztagschule ausgebaut wird, dass eine Eingangserhebung zur weiteren Planung unerlässlich ist: Schülerinnen und Schüler selbst werden mittels kreativer qualitativer und quantitativer Methoden befragt, wie sie ihren Lebensraum wahrnehmen. So zeichnen sie z. B. selbst ihren Lebensraum oder markieren mittels der Nadelmethode auf einer Stadtkarte die Orte, die sie häufig besuchen. Auf diese Weise fließt die Sichtweise der Klientinnen und Klienten an der Basis in die Ausgestaltung des Bildungsplans für eine vernetzte Bildungslandschaft ein. Die Perspektive der Basis ist unerlässlich, da die jungen Menschen Bildung anders erleben als die Bildungsplaner: Es wird immer und überall gelernt. Besondere Bedeutung besitzt das selbst organisierte, informelle Lernen außerhalb der Schule, das mit steigendem Lebensalter der Kinder und Jugendlichen zunimmt. Entgegen dem Bildungserleben der jungen Menschen findet die formale Bildung in Ausbildungsgängen, z. B. der Schule, jedoch abgegrenzt statt. Doch nicht nur durch die Einbeziehung der Basis gewinnt eine vernetzte Bildungslandschaft eine neue Qualität: Wenn Bildung Teil einer kommunalpolitischen Gesamtstrategie wird und auf diese Weise eine Vernetzung der relevanten Akteure gelingt, führen personenunabhängige und strukturelle Vorgaben zu einem hohen Maß an Verbindlichkeit und Stabilität.

Die bisherige „Versäulung“ der Bildung in nebeneinander existierenden, wenig miteinander in Verbindung stehenden Institutionen führt zu einer Aus- und Umsortierung von Kindern und Jugendlichen in der Schule und z. T. in der Jugendhilfe. Ein integriertes Angebot



kann kostspielige Doppelungen sowie die Stigmatisierung Betroffener durch Zuweisung/Selektion vermeiden helfen. Die Kette des Verweisens an die jeweils nächste zuständige Stelle kann so effektiv unterbrochen werden. Spezialisierte Hilfsangebote, die im heutigen System mit einer relativ hohen (Hemm-)Schwelle verbunden sind, können überdies leichter zugänglich gemacht werden.

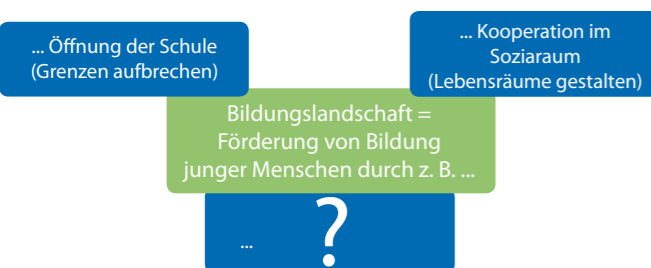
Woran ist zu erkennen, ob eine Kommune auf dem Weg zur Bildungslandschaft ist?

In der Kommunalpolitik und in der kommunalen Verwaltungsspitze muss Bildung als kommunaler Auftrag anerkannt worden sein. Das wird sichtbar in der (regelmäßigen) Terminplanung, an Tagesordnungen regelmäßig tagender kommunalpolitischer Gremien und in Dokumentationen wie Bildungsplan und Bildungsbericht. In den normalerweise jährlich erstellten Bildungsbericht werden dann auch statistische Daten aufgenommen, insbesondere zur Sozialstruktur, aus der Jugendhilfe sowie Informationen über die Teilnahme an Maßnahmen und Angeboten.

Sichtbar wird Bildung aber nicht nur in Gremien und Berichten. Ob eine vernetzte Bildungslandschaft entsteht, kann auch daran abgelesen werden, ob die Sozialräume so gestaltet werden, dass mehr Bildungsteilnahme ermöglicht wird. Denn Bildung verläuft entlang sozialer Räume. Klassisches Beispiel ist der Zusammenhang zwischen sozialer Belastung und der Übergangswahrscheinlichkeit in das Gymnasium: In Stadtteilen, in denen aus unterschiedlichen Gründen marginalisierte Bevölkerungsgruppen leben – hoher Anteil von Migranten/-innen, hohe Arbeitslosenrate, hohe Kriminalitätsrate – ist eine niedrige Übergangsrate in das Gymnasium zu erwarten.

Vernetzte Bildungslandschaften bieten die Chance, in den sozialen Lebensräumen der Menschen mehr Bildungsteilnahme und mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen.

**1. Bilder der Praxis: Worum geht es eigentlich?**



**Kommunale Bildungslandschaften – drei Zahnräder der Gestaltung**



*„Auf kommunaler Ebene ist darauf zu achten, dass nicht jede kleine Gemeinde eine eigene Bildungslandschaft entwickelt.“*

## PETER MARTIN THOMAS STELLT DIE SINUS-MILIEUSTUDIE U27 VOR

### Wie ticken Jugendliche?

Jugend ist Vielfalt. Mit der von BDKJ und Misereor in Auftrag gegebenen Sinus-Milieustudie U27 werden erstmals auch junge Menschen unter 20 Jahren mit dem Modell der Sinus-Milieus® in den Blick genommen. Die Studie untersucht Kinder (9 bis 13 Jahre), Jugendliche (14 bis 19 Jahre) und junge Erwachsene (20 bis 27 Jahre).

Dabei geht es nicht nur um Einkommen, Bildungsgrad oder Größe des Bücherregals. Die Studie verknüpft den besuchten Schultyp mit der Grundorientierung bzw. dem Lebensstil und eröffnet so einen Blick in verschiedene Lebenswelten. Die Studie dürfte auf alle Jugendlichen in Deutschland ohne Migrationshintergrund übertragbar sein. In der Alterskohorte der Jugendlichen finden sich sieben Milieus, die sich aus der Sicht der Jugendarbeit in drei Bereiche gliedern und grob wie folgt beschreiben lassen:

- **Rund ein Viertel der Jugendlichen bewegt sich in drei kirchen- und vereinsnahen Milieus: dem traditionellen, dem bürgerlichen und dem postmateriellen.**
- **Daneben gibt es zwei postmoderne Milieus mit etwa 39 % aller Jugendlichen – „Performer“ und „Experimentalisten“ –, die nicht in Verbänden, Vereinen und anderen klassischen Institutionen organisiert sind.**
- **Drittens gibt es zwei in doppelter Weise „abgehängte“ Milieus: Hedonistische und mehr noch konsum-materialistische Jugendliche sind gesellschaftlich wenig akzeptiert, oft sogar ausgeschlossen. Im unteren Bereich verortet, will niemand wirklich mit ihnen zu tun haben. Diese Milieus sind in der Jugendsozialarbeit und mobilen Jugendarbeit überrepräsentiert.**

Einer der Hauptunterschiede zwischen den Milieus liegt in ihren immanenten Logiken. Während traditionelle Milieus eine Reproduktionslogik bevorzugen („Das war bei uns schon immer so!“), gilt für die postmodernen Milieus eine Kurationslogik, in der alles offen und möglich ist, immer wieder Neues ausprobiert und mit Bestehendem kombiniert wird.

Die Analysen sind der große Mehrwert der Sinus-Milieustudie U27. Verschiedene Dimensionen werden in den Blick genommen: Formen der Vergemeinschaftung und des Engagements, der ästhetischen Orientierung (Mode, Medienverhalten usw.), Erwartungen an Religi-

on und Kirche sowie eigene Zukunftsvorstellungen und Sehnsüchte. Für die Performer und die Experimentalisten sind Offenheit, Pragmatismus, Konnektivität und Synästhesie wichtige Schlüsselwörter. Die paradigmatischen Fragen, die entscheidend für die Attraktivität der Jugendverbände sein werden, sind: Wer ist interessant und wer ist spannend? Was kann ich erreichen? Wo gibt es noch was? Wie kann man etwas anders sehen? Wo finde ich Anstöße?

Für die hedonistischen Jugendlichen gibt es dagegen eigentlich nur eine entscheidende Frage: wer angepasst ist und wer nicht. In diesem Milieu leben Jugendliche im „Hier und Jetzt“, ohne Zukunftspläne, aber mit Selbsterfahrung stiftenden „Kicks“ (Musik, Szenen, Rauschmittel usw.).

Konsum-materialistische Jugendliche fragen sich, wer „in“ ist, was die anderen haben und wo es etwas günstig gibt. Bei ihnen ist das „Haben“ entscheidend, nicht das „Sein“. Ziel ist der gesellschaftliche Aufstieg – das „Herauskommen“. Gerade dieses Milieu benötigt offene und aufsuchende Angebote der Jugendhilfe und der Jugendarbeit. Eine Ansprache aller Milieus an einem Ort zur gleichen Zeit ist offensichtlich nicht möglich. Die Jugendarbeit muss sich fragen, ob die Konzentration auf drei kleiner werdende Milieus dauerhaft tragen kann, wenn andererseits die Performer mehr und mehr die Rolle des „gesellschaftlichen Leitmilieus“ übernehmen.

Dass die Performer grundsätzlich offen sind für gesellschaftliches Engagement, kann nur teilweise beruhigen, da es noch an zukunftsweisenden Ideen fehlt, wie dieses Engagement einen Ort finden kann. Der hohe Pragmatismus, die Technologie- und Medienaffinität, das lustvolle wie verantwortungsbewusste Leben dieser Jugendlichen stellen Anforderungen an Kirchen und Verbände, von denen die meisten dieser Organisationen aus jugendlicher Sicht meilenweit entfernt sind.

Anbieter von Jugendarbeit dürfen sich nicht auf die wenigen jungen Menschen beschränken, die noch erreichbar scheinen, müssen auch profillose Anbieter vermeiden. Neuen Milieus muss die Jugendarbeit ihre Formen der Sozialität und ihre einmaligen Bildungs- und Entwicklungschancen deutlich machen. Dabei kommen auch Aspekte des Marketings, der Ästhetik und der Online-Präsenz ins Spiel.

**Interessante Weblinks und Literaturtipps finden sich auf der Webseite des Referenten ([www.petermartinthomas.de/milieus.html](http://www.petermartinthomas.de/milieus.html)).**



Herr Peter Martin Thomas,  
Diplom-Pädagoge, Organisationsberater und Supervisor

Frau Evi Rottmair,  
Dipl. Sozialpädagogin FH, Supervisorin MA  
Frau Eva Lang, Dipl. Sozialpädagogin FH



## EVI ROTTMAIR UND EVA LANG BERICHTEN AUS IHRER PRAXIS ALS „BILDUNGSLANDSCHAFTSGÄRTNERINNEN“

### Gärtnerinnen einer Bildungslandschaft

Workshopcharakter hatten beim ASI/PTE-Symposium 2009 die Veranstaltungen mit Eva Lang und Evi Rottmair, die vor den Toren Stuttgarts in der 44.000-Einwohner-Stadt Fellbach den Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft koordinieren und moderieren.

In Verwaltungsdeutsch ist das Fellbacher Modell trocken und etwas umständlich so umschrieben: „Zusammenarbeit von weiterführenden Schulen mit außerschulischen Partnern im Rahmen des Ausbaus von ganztägigen Bildungsangeboten sowie zu Kooperationen von außerschulischen Partnern mit Grundschulen in Fellbach.“ Doch wie füllt man diesen einen Satz mit Leben? Zunächst braucht man Ziele. Für Kinder und Jugendliche sollen Bildungs- und Betreuungsangebote geschaffen werden. Formales Lernen (z. B. in der Schule), nonformales Lernen (z. B. Seminare in der Jugendarbeit) und informelles Lernen (z. B. im Ehrenamt in der Jugendarbeit) sollen stärker verknüpft, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, Handlungskompetenzen und soziale Kompetenzen gestärkt werden.

Das Fellbacher Modell baut auf drei Gruppen von Partnern auf: die Schulen, außerschulische Partner und die Stadt. Die außerschulischen Partner sind immer Institutionen, keine Einzelpersonen und keine kommerziellen Anbieter. Die von der Stadt Fellbach finanzierte Koordinierungsstelle namens Evi Rottmair reduziert den Arbeits- und Koordinationsaufwand für die Schulen merklich. „Runde Tische“ im halb- bis einjährigen Turnus tragen zur Planung und Qualitätssicherung bei. Zwischen der jeweiligen Schule, dem außerschulischen Partner und der Stadt Fellbach werden Dreiecksverträge geschlossen. Die Schulen tragen die Gesamtverantwortung für alle Angebote. Konzepte entwickeln sie gemeinsam mit den außerschulischen Partnern, welche die Angebote inhaltlich verantworten und ausgestalten. Diese stellen auch das Personal und gewährleisten dessen Qualifikation. Die Stadtverwaltung deckt die Finanzierung und sichert die Qualität der Angebote. Die bei der Stadt angesiedelte Koordinierungsstelle berät bei der Konzeptentwicklung und der Vereinbarung von Kooperationen, vermittelt Kontakte zwischen Schulen und außerschulischen Partnern, betreut die „Runden Tische“ und nimmt schließlich die Öffentlichkeitsarbeit außerhalb der Kommune wahr.

Die Angebote im Rahmen des Fellbacher Modells finden in der Regel einmal wöchentlich im Zeitfenster zwischen 13 und 16 Uhr in oder in der Nähe der Schule statt. Sie sind für die Schüler/-innen offen, es besteht kein Teilnahmezwang; wer mitmacht, verpflichtet sich für ein halbes Jahr. Der Kostenbeitrag der Schüler/-innen beträgt maximal

10 Euro pro Jahr, die Stadtverwaltung zahlt an die außerschulischen Träger eine Vergütung von 17,50 Euro pro Stunde.

„Der Schulfokus überwiegt noch“, räumten die Referentinnen ein. Ziel sei es aber, „ein Netzwerk auf Augenhöhe“ zu schaffen. Ein Ziel, das Professor Richard Münchmeier (siehe Seite 6 in diesem Heft) als Teilnehmer des Workshops mit Nachdruck unterstützte: „Das Ganze hinkt, wenn es nur an der Schule hängt.“ Die Schulen könnten in diesem Rahmen ihre eigenen Defizite und Grenzen erkennen. „Es geht um Ganztagsbildung, nicht um Ganztagschule“, machte auch Eva Lang deutlich.

Eine „Informalisierung der schulischen Bildungsprozesse im Unterricht“ sei wünschenswert, stellte Münchmeier weiter fest. „Ich möchte guten Unterricht trotz Schule machen“ – dieses Statement eines Realschullehrers habe ihn vor Jahren sehr beeindruckt.

Vom Start weg zeigte sich in Fellbach, dass aber nicht nur die Schulen, sondern auch die Schüler/-innen ein Wörtchen mitzureden haben: „Zu doofen Angeboten gehen sie ganz einfach nicht hin.“ Auf der anderen Seite können nun auch Kinder und Jugendliche aus „bildungsfernen“ Schichten erreicht werden, vor allem an ihnen gingen außerschulische Bildungsangebote bislang vorbei.

Derzeit sind zwei Hauptschulen, zwei Realschulen, zwei Gymnasien und sieben Grundschulen am Fellbacher Modell beteiligt. Im Schuljahr 2007/2008 wurden 16 Vereinbarungen mit außerschulischen Partnern abgeschlossen, 2008/2009 waren es bereits 54 und für 2009/2010 sind 57 anvisiert.

Zu den 15 außerschulischen Partnern gehören der CVJM, die DLRG, Musik- und Sportvereine, ein Abenteuerspielplatz, ein Schulbauernhof, die Volkshochschule und die Musikschule, eine Schülerfirma sowie weitere kommunale Einrichtungen wie ein Jugendhaus oder die mobile Jugend- und Schulsozialarbeit.

Als Angebote wurden beispielhaft genannt: Teamleitertraining, Zirkus, Blockflöten-, Spanisch- und Akkordeonkurs, Pausenhofaktionen, Tanz, Sport und Spiel und eine Jungengruppe.

„Vielfältige Interessensbekundungen zu Beginn, aber zögerlichen Einstieg in die konkreten Absprachen“ stellten die Referentinnen in ihrem Fazit fest. Kooperation entstehe am leichtesten da, wo man sich kennt. Der Beratungsbedarf sei höher als gedacht, der nachmittägliche Angebotszeitraum für die außerschulischen Partner bisweilen problematisch: „Das Ehrenamt hat seine Grenzen.“ Schlussendlich: „Kooperation braucht Zeit und Ausdauer – Vertrauen und Beziehungen müssen wachsen.“

## PLÄDOYER FÜR VORURTEILSBEWUSSTE BILDUNG UND ERZIEHUNG

*„Wir sind verschieden und auch gleich“*

Vorurteilsfreie Entwicklung, Bildung und Erziehung kann es nicht geben. Umso wichtiger ist es, dass professionelle Erzieher/-innen sich der Bedeutung von Vorurteilen in Entwicklungs- und Bildungsprozessen bewusst sind und entsprechend steuern, moderieren und eingreifen.

Kinder machen sich ihr eigenes Bild von sich und dem Weltgeschehen. Bereits im Alter von drei Jahren zeigen Kinder Vorformen von Vorurteilen (Vor-Vorurteile), die sie aktiv und selbstständig aus bewertenden Botschaften ihrer Umwelt konstruieren. Dabei nehmen Kinder Bezug auf bestimmte äußere Merkmale von Menschen, zunächst auf Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Herkunft, Sprache, Behinderung, etw. später auch auf soziale Herkunft und sozialen Status, Religion und sexuelle Orientierung.

Wagner unterlegte diese Thesen beim PTE/ASI-Symposium in Fellbach, indem sie Vor-Vorurteile aus Kindermund zitierte: „Nein, ich will nicht neben ihm sitzen, er redet komisch.“ – „Nein, ich will nicht ihre Hand halten, die ist schwarz.“ – „Die küssen sich, die sind schwul.“ – „Du kommst nicht in die Vorschule, du kannst kein Deutsch.“ – „liiee, der isst Schweinefleisch, der kommt in die Hölle.“

Indem Kinder solche Urteile fällen, vergleichen sie ihre Verhältnisse mit denen von anderen. Das sei, so Wagner, entwicklungspsychologisch gesehen eine Kompetenzerweiterung.

In den Kinderaussagen spiegeln sich gesellschaftliche Bewertungen wider. Sie unterscheiden sich je nach sozialer Schichtzugehörigkeit der Kinder. Ihre Vor-Vorurteile zeigen, dass sie schon früh beeinflusst sind von gesellschaftlichen Bewertungen, Einseitigkeiten und Diskriminierung. Die Auswirkungen von Einseitigkeiten und Diskriminierung unterscheiden sich je nach der sozialen Gruppe, der ein Kind angehört. Die Kinder konstruieren ihr soziales Wissen aus vielfältigen Quellen, etwa den Aussagen, Handlungen oder dem Auftreten von Menschen, aus Medien und Zuschreibungen.

Anhand von Kinderbüchern illustrierte Wagner, wie Arbeitsmaterialien unterschwellig Vorurteile kommunizieren. So schildert ein aktuelles Kinderbuch, das von der Freundschaft zwischen einem deutschen und einem türkischen Jungen handelt, diese Beziehung ausschließlich aus der Perspektive des deutschen Jungen.

Unreflektierte Diskriminierungen, aber auch unausgesprochene Botschaften über andere (Kinder verstehen auch die Gesten, die Mimik

und das Verhalten ihrer Bezugspersonen sehr gut zu deuten) schaden allen Kindern, betonte Wagner. Die von kleinen Kindern noch recht unvoreingenommen wahrgenommene Wirklichkeit werde zur sozialen Realität verzerrt. Unrecht werde so tradiert, die Ausbildung von Akzeptanz und Empathie werde bei den Kindern ebenso erschwert wie der Aufbau gemeinsamer Verantwortung. Kinder übernehmen Diskriminierungen, und ohne Unterstützung können sie diese nicht als solche wahrnehmen. Dabei definierte Wagner Diskriminierung als die abwertende Unterscheidung von Gruppen durch Ideologien wie Rassismus oder Sexismus, durch die Ungerechtigkeiten gerechtfertigt und die durch die Ideologie hervorgehobenen Merkmale der Ausgrenzten zur Ursache erklärt würden.

Die Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung diene der Aufrechterhaltung und Festigung von Ungleichverhältnissen. Institutionalisierte Diskriminierung räume bestimmten gesellschaftlichen Gruppen geringere Chancen beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (z.B. Bildung, Wohnraum, Dienstleistungen, Arbeit) ein als anderen.

Erwachsene, rief Wagner in Erinnerung, seien Teil der sozialen Welt, die Kindern Botschaften vermittele. Kinder seien auf vorurteilsbewusste Erwachsene angewiesen, die Einseitigkeiten erkennen und bei Vorurteilen und Diskriminierung kompetent eingreifen. Folglich seien die Erwachsenen als Autoritäten ständig angehalten, ihre Machtposition im Erziehungsgeschehen, ihren eigenen kulturellen Hintergrund und, etwa als Erzieher/-innen in Kindergärten, die Auswirkungen ihres Hintergrunds auf ihre Tätigkeit zu reflektieren.

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung umfasse aber auch die Gestaltung der Lernumgebung, die Interaktion mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit ihren Eltern und im Kollegenkreis.

Ziel einer vorurteilsbewussten Erziehung müsse sein, dass jedes Kind in seiner Ich-Identität und in seiner Bezugsgruppen-Identität gestärkt wird. Außerdem solle sie allen Kindern Erfahrungen mit kultureller Vielfalt ermöglichen (vgl. dazu auch Beitrag Bukow, S. 16), und schließlich müsse eine vorurteilsbewusste Erziehung kritisches Denken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anregen und im besten Fall zum Widerstand dagegen ermutigen. Erst indem Vielfalt angesprochen werde, könne sie verarbeitet werden.

Frau Susanne Buschmann, Erzieherin  
Frau Nicole Sturmhöfel, Dipl.-Pädagogin  
Frau Ute Hausch, Rektorin



## DAS BADEN-WÜRTTEMBERGISCHE MODELLPROJEKT „BILDUNGSHAUS 3-10“

*„Wir fühlen uns immer mehr verbunden“*

Die Geburtenzahlen sinken, immer mehr Kinder wachsen als Einzelkinder auf. Inzwischen sind auch auf dem flachen Land viele Mütter berufstätig, nicht selten auch alleinstehend. Eltern lassen sich scheiden, finden neue Partner und für ihre Kinder mitunter auch neue Geschwister. Der Dreigenerationenhaushalt, in dem Opa und Oma für ihre Enkel ständig greifbar sind, ist verschwunden. Computer und Fernsehen haben derweil einen vor 30 Jahren noch unvorstellbaren Stellenwert im Kindesalltag errungen. Dieser vielfältige Wandel schafft auch für den Bildungsbereich neue Anforderungen.

Seit 2007 erproben Erzieher/-innen und Lehrer/-innen an 33 baden-württembergischen Standorten neue Formen eines bruchlosen Übergangs vom Kindergarten auf die Grundschule. Dies geschieht im Rahmen des vom Ulmer Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) betreuten Modellprojekts „Bildungshaus 3-10“.

Einer dieser 33 Standorte ist das Dorf Engstlatt am Fuß der Schwäbischen Alb. Wie das Modellprojekt dort umgesetzt wird, schilderten Nicole Sturmhöfel (ZNL), Ute Hausch (Rektorin) und Susanne Buschmann (Erzieherin) beim Symposium von ASI und PTE in Fellbach.

Das „Bildungshaus 3-10“ sieht vor, dass Kindergarten und Grundschule neu entstandene Anforderungen gemeinsam meistern und die Fachkräfte jahrgangsübergreifend zusammenarbeiten. Auf diese Vorgaben hin bewarben sich die Einrichtungen mit einem vor Ort entwickelten Konzept, an dem auch die Eltern und Träger beteiligt waren. Engstlatt war einer von 33 Standorten, die unter den Bewerbern für das Modellprojekt ausgewählt wurden. Leitgedanken im Engstlatte Konzept sind einrichtungsübergreifende Angebote und gemeinsame Lernzeiten. In kurzer Zeit entstand aus Kindergarten und Schule ein pädagogischer Verbund. Die am Modellprojekt direkt beteiligten Fachkräfte treffen sich regelmäßig zu gemeinsamen Teambesprechungen. „Wir fühlen uns immer mehr verbunden“, berichten die Leiterinnen beider Einrichtungen unisono. Eine starke Einbindung der Eltern in das Projekt sei erforderlich und auch vorhanden: „Die sind unsere großen Unterstützer.“ Im Engstlatte Konzept wird das „Bildungshaus 3-10“ im Rahmen des Grundschul-Fächerverbunds „Mensch, Natur und Kultur“ praktiziert. Zweimal wöchentlich werden die Kindergartenkinder gemeinsam mit den Erst- und Zweitklässlern vormittags in Doppelstunden betreut, die Viertklässler kümmern sich in einer ebenfalls verbindlichen wöchentlichen Doppelstunde vormittags als „Forscherpaten“ um die Kindergartenkinder.

Für die Kinder freiwillig ist die Teilnahme an zwei Nachmittagsangeboten: Drittklässler fungieren in einer Doppelstunde als Lesepaten der Kindergartenkinder, am anderen gemeinsamen Nachmittag können Erst- und Zweitklässler mit den Kindergartenkindern Natur, Spiele, Sport und Musik erleben.

Im Engstlatte „Bildungshaus 3-10“ steht die Vermittlung und Einübung von Kompetenzen im Mittelpunkt, die den Übergang auf die Schule erleichtern und spielerisch den Umgang mit Nichtgleichaltrigen erfahrbar machen. So können sich bereits Kindergartenkinder mit Arbeitsblättern anfreunden, womit sie ansonsten erst in der Grundschule Bekanntschaft gemacht hätten.

Positives Sozialverhalten kann über die Altersjahrgänge hinweg eingeübt werden, was vielen Einzelkindern auch in der Großfamilie oft nicht mehr möglich ist: Die Kleineren holen sich Hilfe bei den Größeren, diese leiten die Jüngeren an und können ihre im Unterricht erworbenen Fähigkeiten in der Arbeit einsetzen (z.B. Vorlesen). Das motiviert für den harten Schulalltag. Auch die Fachkräfte können für sich einen Nutzen aus dem Modellprojekt ziehen. Denn die Erzieherinnen stehen noch länger in Kontakt mit ihren ehemaligen Schützlingen, die Lehrerinnen knüpfen schon früh Kontakte mit ihren künftigen Schülerinnen und Schülern. Schulleiterin Hausch berichtet: „Bei der Grundschulmeldung ist bei den Kindern jetzt keine Schulangst mehr zu spüren – man kennt sich ja bereits.“

Die Initiatoren und Initiatorinnen erhoffen sich aus dem Modellprojekt Impulse zur Weiterentwicklung pädagogischer Einrichtungen im Elementar- und Primarbereich. Auch sollen Faktoren für das Gelingen ebenso wie für das Misslingen von Kooperationen ermittelt werden.

Um die Ergebnisse zu objektivieren, werden die Kinder an allen Projektstandorten mehrmals zu definierten Zeitpunkten von ZNL-Mitarbeiterinnen nach wissenschaftlichen Kriterien getestet. Auch mit den Eltern finden jährlich Erhebungen statt (etwa zum familiären Hintergrund, zu ihren Erwartungen, ihrer Zufriedenheit und zur Entwicklung des Kindes), und ebenso erfragt wird die Zufriedenheit der Kinder selbst. Projektbegleitend werden weitere Erfolgsfaktoren erfasst, etwa die subjektiv wahrgenommene Arbeitssituation (Zufriedenheit, Belastung) des Fachpersonals. Das Mannheimer Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung begleitet die Bildungsträger zudem im Rahmen einer bildungsökonomischen Studie (Betriebskosten, zusätzlicher Mittelbedarf, Kosten-Nutzen-Vergleich).

Das Dorf Engstlatt (1.855 Einwohner) bei Balingen im Zollern-Alb-Kreis verfügt über eine einzügige Grund- und Hauptschule (150 Schüler/-innen, 14 Lehrer/-innen) und einen Kindergarten mit drei Gruppen und Schulkinder-/Hausaufgabenbetreuung (64 Plätze, 6 Mitarbeiterinnen).



Frau Petra Wagner (Dipl.-Pädagogin) argumentiert auf Grundlage des Situationsansatzes und des 1980 von Louise Derman-Sparks in Kalifornien entwickelten Anti-Bias-Ansatzes. „Bias“ lässt sich in diesem Fall am besten mit „Einseitigkeit“ ins Deutsche übersetzen.

**WIE ERREICHEN WIR ALLE KINDER IM MULTIKULTURELLEN BILDUNGSPROZESS?**

*Unterschiede sind kein Nachteil*

Viele, die das sagen haben, sind noch nicht in der Postmoderne angekommen. Sie hängen an einem überholten Gesellschaftsbild. Das gilt generell im Umgang mit Migration und Mobilität und ganz speziell im Blick auf die Bildungspolitik sowie das kulturelle und sprachliche Leitbild.

Im deutschen Schulsystem spiegelt sich noch immer das Ständesystem des 19. Jahrhunderts. Wir waren schon einmal weiter: Gerade sind wir dabei, Anschluss an die 1970-er Jahre zu finden, als wir uns schon einmal bewusst wurden, dass ganze Bevölkerungsgruppen in unserem Bildungssystem chancenlos sind und dass für Einwanderer Deutsch eine Zweitsprache ist. In Köln werden bald 50 Prozent aller Kinder einen Migrationshintergrund haben.

Wir leben in einer metropolitanen Gesellschaft. Ihre Basis ist die europäische Stadt. Sie baut auf Arbeitsteilung und Mobilität, wir könnten auch sagen: Fremdheit, auf. Zur Bewältigung zunehmender Vielfalt wurden formale Strukturen aufgebaut. Private Räume und Lebensstile wurden eingegrenzt. Zur Regelung des Zusammenlebens wurde die Öffentlichkeit erfunden und die institutionalisierte Zivilgesellschaft ausgebaut. Das familiäre Gesellschaftsbild ist überholt, dennoch behält die Familie eine wichtige Funktion: Hier, im Verein, im Milieu können wir ganz anders sein.

Die metropolitane Gesellschaft platziert sich zwischen Welt und Individuum, vermittelt zwischen lokaler und globaler Orientierung, ermöglicht das Zusammenleben bei immer kürzerem Verweilen an einem Ort. Mobilität war schon immer die Grundlage der europäischen Stadt. Mit der Industrialisierung wurde sie besonders wichtig. Die Hälfte der Weltbevölkerung ist heute mobil.

Information, Wissen und Bildung haben einen immer größeren Stellenwert. Die Entwicklung der Kommunikationsformen beschleunigt sich im Gleichschritt mit der sozioökonomischen Entwicklung. Routinen bändigen diese überbordende Vielfalt in der Stadt. Die Bewältigung des Alltagsablaufs steht im Mittelpunkt; alles andere wird instrumentalisiert und diesem Zweck untergeordnet.

Für das Zusammenleben in der metropolitanen Gesellschaft entwickelte sich eine soziale Grammatik: In Schule, Beruf und Wirtschaft

wird auf die individuelle Vielfalt keine Rücksicht genommen – hier muss jeder sich einfügen. In der öffentlichen und politischen Debatte dagegen wird auf die Vielfalt Bezug genommen – der öffentliche Bereich ist politisiert. In der Familie, im Verein, in der Wir-Gruppe und im Milieu gewinnt das Individuum schließlich auf der Basis der Vielfalt Anerkennung und soziale Identität.

Vielfalt ist heute eine unentrinnbare Basis von Bildung. Jeder Versuch eines monokulturellen oder einsprachigen Leitbilds ist damit unmöglich geworden. Obwohl diese Vielfalt selbstverständliche Voraussetzung des Unterrichts ist, ist sie keineswegs selbstverständlicher Inhalt. Sie wird dort nur dann wichtig, wenn sie zur Quelle wird, um die Entwicklung spezieller Fertigkeiten und Kompetenzen zu fördern, zum Thema, um die gesellschaftliche Wirklichkeit zu erläutern, oder leider auch zum Anlass für Diskriminierung und Intervention. Die Reduktion der Vielfalt auf nationale Leitbilder wirkt in der Schule zerstörerisch. Sie beraubt den Einzelnen seiner individuellen Erfahrungsbreite. Sie verweist ihn auf eine fiktive Abkunftskultur zurück. Sie wertet seinen gelebten Alltag ab und erklärt ihn für unbedeutend. Sie spricht ihm das Recht auf Hiersein beliebig ab oder zu und unterwirft ihn der Gnade der Alteingesessenen. Sie liefert ihn dem Rassismusregime aus.

Die Reduktion der Vielfalt macht die individuelle Bildungsgeschichte zu einem Hindernisparcours. Nur noch die haben Erfolg, die aus entsprechenden Bildungsschichten kommen. Alle anderen müssten extrem motiviert und anpassungsfähig sein. Je komplexer die individuelle Abweichung vom Leitbild, umso geringer fällt der Schulerfolg aus. 40 Jahre Unterschied zwischen Bildungsnorm und -wirklichkeit in der deutschen metropolitanen Gesellschaft sind genug. Wir sollten die Kinder und Jugendlichen dazu ermutigen, ihre unterschiedlichen Erfahrungen ernst zu nehmen, die Dinge in die Hand zu nehmen und die gesellschaftliche Wirklichkeit immer wieder neu zu erfinden. Kinder müssen sich ihren Fähigkeiten entsprechend entwickeln können, auch wenn sie dadurch verschiedener werden. Es wäre wunderbar, wenn man sie darin nicht behinderte, sondern unterstützte. Eine zukunftsfähige Gesellschaft kann keine Einheitssuppe sein. Im Gegenteil, sie sollte Vielfalt als Ressource nutzen.

*Frau Barbara Mayer,  
Projektreferentin in der Fachstelle  
KOMET beim BDKJ in Wernau*



**KOMET 2: KOMPETENZ- UND ERFOLGSTRAININGS FÜR JUGENDLICHE**

*„Es ist schon cool, wenn man viel weiß“*

„KOMET 2 – Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche“ hat die Landesstiftung Baden-Württemberg als Programm zur Kooperation von außerschulischer Jugendbildung und Schule ins Leben gerufen. Es soll die Entwicklung und Erprobung von Trainingsmaßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf durch die außerschulische Jugendbildung initiieren und ausgewählte Projekte unterstützen. Mit der Programmkoordination ist der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) in der Diözese Rottenburg-Stuttgart beauftragt, der hierzu die Fachstelle KOMET als Anlaufstelle eingerichtet hat.

Neben formaler und informeller Bildung wird bei den KOMET-2-Projekten die nonformale Bildung in den Vordergrund gerückt: Diese findet freiwillig und außerhalb der Ausbildungseinrichtungen in der offenen Jugendarbeit, in der Jugendarbeit von Verbänden sowie in der Jugendsozial- und Jugendkulturarbeit statt.

Auf Grundlage von § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes wurde für diese „Jugendarbeit auf freiwilliger Basis“ ein eigenständiges Sozialisationsfeld geschaffen – also ein sozialer Handlungs- und Lernbereich, in dem Jugendliche ihre Kompetenzen entdecken können. Die sowohl individuelle als auch gruppenspezifische Förderung zielt auf eine erfolgreiche Bildungsbiografie und soziale Integration im weiteren Leben ab. Zielgruppe sogenannter Bildungspartnerschaften von außerschulischer Jugendbildung mit schulischen Institutionen und der Elternschaft sind Jugendliche mit „besonderem Förderbedarf“ und sozial benachteiligte Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren.

KOMET umfasste in ganz Baden-Württemberg 11 einjährige Projekte mit 200 Teilnehmern im Jahr 2005 sowie 24 einjährige Projekte mit 450 Teilnehmern in den Jahren 2005 bis 2007. Bis Juni 2009 wurden im Rahmen von KOMET 2 neun Projekte mit 152 Jugendlichen durchgeführt, weitere 15 Projekte mit etwa 330 Teilnehmern sind im Oktober dieses Jahres gestartet.

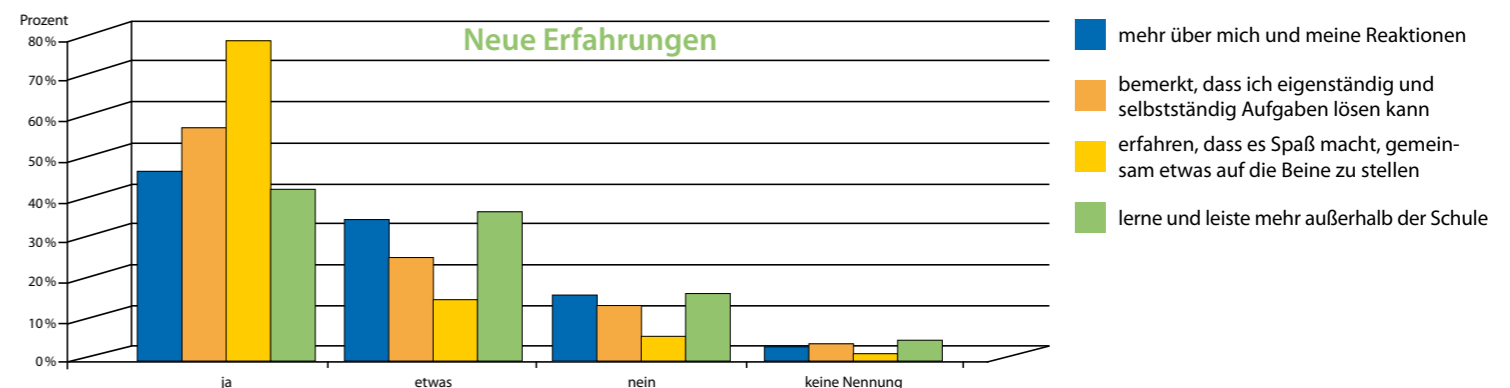
Die Jugendlichen bestätigten nach Projektabschluss, dass sie sich in den dafür geschaffenen Erfahrungsräumen neue Kompetenzen aneignen konnten. Erkennbar wird dabei die langjährige Erfahrung der Jugendbildung im Bereich der außerschulischen Gruppen- und Einzelarbeit, die sie mit neueren impulsvermittelnden Lernsettings der Erlebnis- und Kulturpädagogik verknüpft.

Im Rahmen des KOMET-2-Programms werden verstärkt auch die Eltern als Bildungspartner einbezogen. Sie sollen dabei mithelfen, die von ihren Kindern erworbenen Kompetenzen weiter zu fördern und zu erhalten. Dies erfordert aktive Mitwirkung der Eltern, doch genau da stießen viele Projekte auf Widerstand. Nach Ansicht der Referentinnen muss daher parallel zur Arbeit mit den Jugendlichen auch innovative Elternarbeit stattfinden.

Der zweite Bildungspartner ist die Schule. Außerschulische Erfahrungen werden dort in den Kontext schulischer Bildung integriert. Dafür ist es notwendig, die Lehrer/-innen und Schulleitungen als Kooperationspartner bei der Ausrichtung der Projekte und für den anschließenden Transfer in den schulpädagogischen Alltag zu gewinnen. Als Beispiel wurde ein von der Kulturwerkstatt Reutlingen durchgeführtes Schulprojekt vorgestellt: Hauptschüler/-innen der Klassen 7 und 8 mit Lernschwierigkeiten im Fach Deutsch erstellten dort mithilfe neuer Medien eine Schülerzeitung. Die Jugendlichen steigerten dadurch ihr Selbstwertgefühl, fanden Zutrauen in selbstständiges Arbeiten und konnten nachweislich auch die schulische Interaktion im Klassenverband verbessern.

Die Landesstiftung Baden-Württemberg erwartet aber auch darüber hinaus nachhaltige Erfolge für die Jugendlichen, etwa mehr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie verbesserte Berufschancen. Bei einer Auswertung der Projekte berichteten die Teilnehmer/-innen, dass sie durch diese außerschulischen Aktivitäten besondere und sehr positive Erfahrungen gemacht hätten.

**Erfahrungen und Lernleistungen**



*Herr Prof. Dr. Wolf-D. Bukow  
Studium der Evangelischen Theologie,  
Soziologie, Psychologie und Ethnologie*

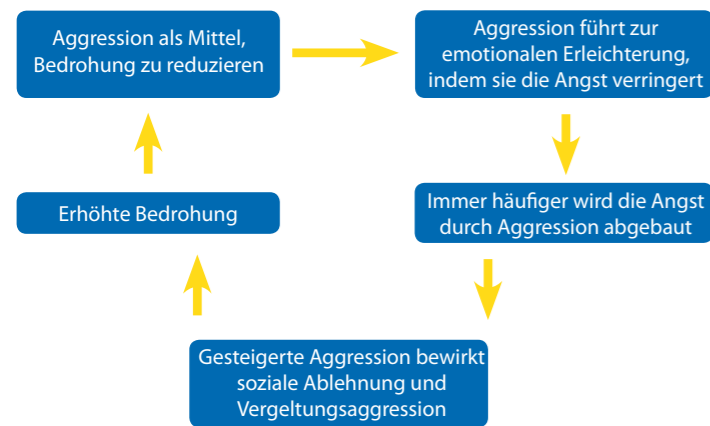
## PROFESSOR DR. FRANZ PETERMANN GIBT EINEN ÜBERBLICK ÜBER AGGRESSIVES VERHALTEN IM KINDES- UND JUGENDALTER

### Gewalt und Prävention

*Aggressives Verhalten entwickelt sich sehr früh und sehr stabil. Die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen ist gestiegen. Der Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation an der Universität Bremen präsentierte beim Symposium 2009 in Fellbach einen Überblick über die Aggressionsformen, die Entwicklung aggressiver Schüler, die Ursachen und die Schutzfaktoren sowie die Präventionsansätze des Bremer Präventionsforums.*

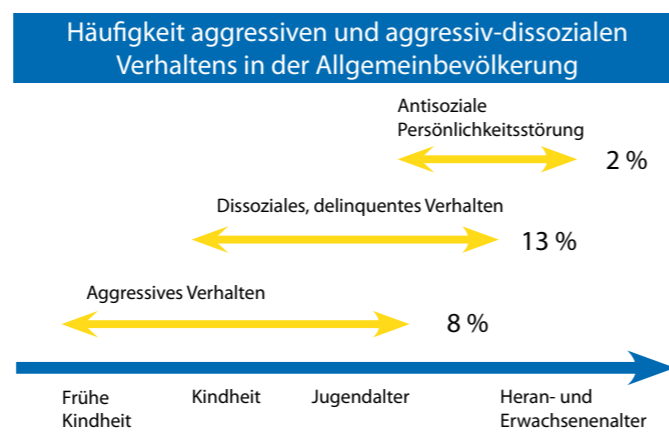
Unter aggressiv-dissozialem Verhalten werden oppositionelles, aggressives, delinquentes und kriminelles Verhalten verstanden. Ihnen gemeinsam ist die Verletzung von altersgemäßen Erwartungen, Regeln und Normen.

Aggressives Verhalten kann offen-destruktiv (jemanden schlagen), verdeckt-destruktiv (heimlich etwas kaputt machen), verdeckt-nichtdestruktiv (jemanden anschwärzen) oder offen-nichtdestruktiv (jemanden



beschimpfen) sein. Außerdem kann zwischen proaktiver Täter-Aggression und reaktiver Opfer-Aggression unterschieden werden.

Aggression ist ein Mittel, um Bedrohung zu reduzieren. Sie führt zu emotionaler Erleichterung, indem sie die Angst verringert. In der Folge wird Angst immer häufiger durch Aggression abgebaut. Die ge-



steigerte Aggressivität bewirkt soziale Ablehnung und Vergeltungsaggression. Dies führt zu einer erhöhten Bedrohung, wodurch sich der Kreislauf schließt.

Das aggressive Verhalten von Jungen und Mädchen ist unterschiedlich. Jungen wählen häufiger offen-direkte Formen, während Mädchen häufiger hinterhältig-verdeckt aggressiv sind. Bei Jungen ist starkes Dominanzstreben in Gruppen festzustellen, Mädchen beschränken sich in ihrem aggressiven Verhalten meist auf die Auseinandersetzung mit einzelnen Personen. Jungen verfügen über geringere soziale Fähigkeiten, um Konflikte angemessen lösen zu können, als Mädchen.

Die Entwicklung aggressiven Verhaltens setzt nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt im Kindesalter ein. Im Kindergartenalter auftretendes aggressives Verhalten korreliert häufig mit einer hyperkinetischen Störung oder entwickelt sich aus oppositionellem Verhalten.

Aggressives Verhalten kann sich während der Grundschulzeit wieder verlieren, oder es liegt ausschließlich während einer kurzen Zeitspanne in der Jugendzeit vor. Aggressives oder gewalttätiges Verhalten kann aber auch im Jugendalter erstmals auftreten und dann bis ins Erwachsenenalter fortbestehen. Im jungen Erwachsenenalter korreliert dissoziales Verhalten häufig mit Drogenkonsum.

Es gibt eine Vielzahl von Risikofaktoren für aggressives Verhalten. Auf der Seite des Kindes wurden z. B. genetische Vorbelastung, geringe Herzfrequenz, erhöhte Testosteronwerte, Schwangerschafts- und

## PRÄVENTIONSPROGRAMME DES BREMER PRÄVENTIONSFORUMS

Das Bremer Präventionsforum bietet seit August 2007 ein entwicklungsorientiertes System von Präventionsprogrammen zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung an – das erste in Deutschland überhaupt. Damit werden Kinder und Jugendliche bei einem kompetenten Umgang mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer unterstützt. Es ermöglicht ihnen, gute Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu Erwachsenen zu gestalten. Sozial-emotionale Kompetenzen können in hohem Maße zu einem friedlichen Miteinander beitragen. Sie sind eine Hilfe dabei, tägliche Anforderungen zu bewältigen, und tragen zum Aufbau von Selbstwirksamkeit und einem positivem Selbstwert bei.

Weitere Informationen unter <http://www.zrf.uni-bremen.de/zkpr/BPF/index.html>.

Das entwicklungsorientierte System von Präventionsprogrammen umfasst derzeit vier Programme: Verhaltenstraining im Kindergarten, Verhaltenstraining für Schulanfänger (erste und zweite Grundschulklasse), Verhaltenstraining in der Grundschule (dritte und vierte Grundschulklasse), Training mit Jugendlichen (Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten). Alle Programme stellen geprüfte, modular gestaltete Materialsammlungen dar, die im Kindergarten oder in Schulen anwendbar sind. Für die praktische Umsetzung liegen jeweils zwischen 10 und 26 Sitzungen vor. Neben dem Trainermanual existieren Materialien für die Kinder (eine Spielekiste für den Kindergarten und eine Fibel für Erstklässler).

Geburtskomplikationen, geringer Intelligenzquotient und mangelnde Emotionsregulation erhoben; als familiäre Faktoren werden u. a. unsichere Eltern-Kind-Bindung, Körperstrafen, psychische Störungen und Partnerschaftskonflikte sowie geringer Sozialstatus der Eltern genannt; soziale Faktoren sind etwa Ablehnung durch Gleichaltrige, geringe Anbindung an die Schule, wenig Austausch und Hilfe in der Nachbarschaft sowie Armut und Kriminalität in der Wohngegend. Je mehr Risikofaktoren vorhanden sind, desto größer ist das Risiko für eine Verhaltensstörung.

Aggressive Kinder und Jugendliche nehmen vermehrt als bedrohlich empfundene Reize wahr. Sie unterstellen anderen häufiger feind-

### Wichtige Schutzfaktoren

- Keine früh auftretenden Aufmerksamkeitsstörungen
- Vielfältige Kontakte zu Erwachsenen außerhalb der Familie
- Elterliche Zuneigung und Bindung
- Positives Temperament (flexibel, aktiv, offen) / kein auffälliges Sozialverhalten in den ersten beiden Lebensjahren
- Regelmäßige Ess- und Schlafgewohnheiten
- Flexibles Einstellen auf neue Situationen
- Aktives Bewältigungsverhalten
- Positiv gestimmte Emotionslage, hohe Impulskontrolle
- Positive Sozialkontakte zu nicht-auffälligen Gleichaltrigen

selige Absichten und wollen „Rache nehmen“. Ihnen fallen weniger Konfliktlösungen ein. Sie wählen aggressive Lösungen und setzen diese ein. Hinweise auf eine beeinträchtigte emotionale Kompetenz bei Vor- und Grundschulern sind eingeschränkter mimischer Emotionsausdruck, häufige negative Emotionen, mangelnde Emotionsregulation sowie die eingeschränkte Fähigkeit zur Wahrnehmung eigener Emotionen und zur Interpretation von mimischen Emotionsausdrücken anderer Personen. Familien mit aggressiven Kindern sind gekennzeichnet durch einen Mangel an eindeutigen Regeln im Zusammenleben. Die Eltern besitzen wenige Informationen über das Kind, allein schon deshalb, weil sie eine Konfrontation mit dem Kind befürchten. Sie strafen zu häufig, erkennen positives Verhalten nicht und loben zu wenig. Die Eltern sind durch ihre Erziehungsaufgabe massiv überfordert und erfahren zu wenig soziale Unterstützung.

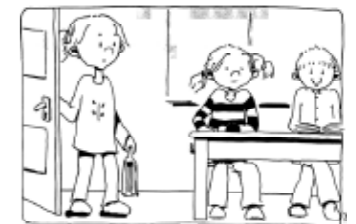
### Wichtige Schutzfaktoren

Die Comicgeschichte „Mein Platz ist besetzt“ wird präsentiert und gemeinsam analysiert.

Die Schüler geben zunächst die Ausgangssituation wider.

Unangemessene Lösungen werden nur bewertet.

Angemessene Lösungsstrategien werden erarbeitet, bewertet und im Rollenspiel trainiert.



Herr Prof. Dr. Franz Petermann,  
Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie  
und Rehabilitation an der Universität Bremen.

## CORDULA NEUHAUS ÜBER KINDER MIT ADHS, ÜBER IHRE ELTERN UND DAZU, WAS IHRE LEHRER/-INNEN BEHERZIGEN SOLLTEN

### *Vom krisenhaften Leben im Hier und Jetzt*

Cordula Neuhaus ist nicht nur eine renommierte Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche mit ADHS. Sie kann aus ihrer Arbeit auch packend berichten. Beim Symposium 2009 schilderte sie Schwierigkeiten der Kinder und zeigte auf, wie man sie unterstützen kann.

Mit sechs Jahren sollten Kinder abwarten können. Mit zehn Jahren sollten sie das Denken vom Gefühl trennen können. Mit zwölf Jahren sollten sie die Perspektive wechseln und auch Alternativen in Betracht ziehen können. Sollten sie können – ADHS-Kinder können das (meist) nicht.

Kinder mit ADHS haben zumindest große Schwierigkeiten, aus gemachten Erfahrungen zu lernen. Viele können es gar nicht. Womit sich neue Schwierigkeiten auftun: Wer aus Erfahrungen nicht lernen kann, der ist seinen Gefühlen ausgeliefert und kann nur schwer voraussehen, was passieren wird. Das bedeutet ein Leben nur im Hier und Jetzt, ein Leben in ständiger Krise: „Dann ist man wirklich ein ganz armer Tropf.“

Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, fällt Kindern mit ADHS ebenfalls schwer, man könnte auch sagen: Sie sind leicht ablenkbar. Jedenfalls sind sie ständig beschäftigt. Dabei haben sie kein Zeitgefühl. Ohne Zeitgefühl kann man sich die Zeit und die Aufgaben aber nicht einteilen, Planung ist unmöglich. Über ihre anstehenden Aufgaben haben sie den Überblick längst verloren. Alles wird aufgeschoben bis auf den letzten Drücker. Deshalb haben sie allergrößte Schwierigkeiten mit den Aufgaben, die sie über einen längeren Zeitraum hinweg erledigen sollen.

Die Folgen sind absehbar: Die Betroffenen leiden unter ihren organisatorisch-strategischen Defiziten. Sie können ihre Begabungen nur begrenzt umsetzen. Sie erleben Schwierigkeiten in ihrer sozialen Eingliederung. Ihre emotionale Entwicklung verzögert sich. Kurzum: Alle Lernfunktionen sind beeinträchtigt.

Schwierigkeiten haben ADHS-Kinder des Weiteren mit der Impulskontrolle. Denn: „Geduld ist die Kunst, nur langsam wütend zu werden.“ Diese Kunst geht ihnen ab. Sie handeln impulsiv, haben ihre Emotionen nicht im Griff, können mit Kränkungen nicht umgehen, nehmen alles persönlich, brüten über Rachedgedanken.

Wenn die Kinder in die Schule kommen und die Beeinträchtigung bereits bekannt ist, sollten die Lehrerinnen und Lehrer darüber informiert werden. Kinder mit ADHS sollten im Klassenzimmer einen festen Sitzplatz haben, möglichst weit vorne. Hausaufgabenhefte sind Pflicht – und für ihre Eltern ein Elterntaining. Denn die Erziehung von hyperaktiven und unaufmerksamen Kindern wird einem nicht in den Schoß gelegt. Trotz aller Unterstützung bleibt das Lernen harte Arbeit. Wer aus Erfahrungen nicht lernen kann, muss automatisieren, einschleifen, muss für das Lernen ein Vielfaches der Zeit aufwenden wie ein Kind ohne ADHS. „Man kann nicht alles gleich können, aber man kann alles üben.“ Man muss nicht alles ausdiskutieren. „Streiten können wir uns nach dem Lernen.“ Kommt hinzu: „Bei negativen Erfahrungen schaltet das Hirn auf Bildschirmschoner.“ Es lechzt ständig nach Anerkennung. Das Kind will sich nicht bevormunden und korrigieren lassen. Einen Erwachsenen um Erlaubnis zu fragen, fällt ihm schwer. „Egal, was es ist, ich bin dagegen!“ – ADHS macht aus kleinen Menschen Fundamentaloppositionelle und Experten für Vermeidungsstrategien aller Art. ADHS-Kinder fliehen die Schule und flüchten zum Computer – der lockt mit vielen Reizen und schneller Belohnung. Aber eigentlich wollte Cordula Neuhaus an diesem Abend über die Schule sprechen. Können auch die Lehrerinnen und Lehrer etwas dazu beitragen, dass ein Kind mit ADHS einigermaßen gerne in die Schule geht? Oh ja, vieles sogar. Sie sollten freundlich sein und ruhig, eindeutig und sachlich, menschlich und geradlinig, offen und wertschätzend. Darüber freuen sich auch alle anderen Kinder in der Klasse. Wenn die Lehrkräfte dann auch noch Humor besitzen und den auch einsetzen, wenn sie durchsetzungsfreudig sind und die Dinge auf den Punkt bringen, dann ist es nicht mehr weit bis zur Schule zum Wohlfühlen. Dass man als Lehrerin oder Lehrer ein Kind mit dem Vornamen anreden sollte, dürfte eine Selbstverständlichkeit sein. Aber gesteht man auch eigene Fehler vor der Klasse ein? Bittet man im schlimmsten Fall ein Kind um Verzeihung? Vermittelt man seinen Schülerinnen und Schülern immer mal wieder auch kindliche Erfolgserlebnisse? Beherrscht man die hohe Kunst der nonverbalen Kommunikation? Unterlässt man es, Schulkinder wie Babys zu behandeln? Lässt man Fragen zu? Lässt man sich im tagtäglichen Nahkampf namens Unterricht nie zu Antworten hinreißen, mit denen man ein Kind bloßstellt, es vor allen anderen abkanzelt oder kränkt? Mithin die Gretchenfrage: Behandelt man die anderen stets so, wie man auch selbst immer behandelt werden möchte?



*Frau Cordula Neuhaus,  
Dipl.-Psych., Dipl.-Heilpäd., psychologische Psychotherapeutin  
und psychologische Psychotherapeutin für Kinder und Jugendliche.*

*Frau Claudia Oehler  
Dipl.-Psychologin und psychologische Psychotherapeutin*

*Herr Dr. Armin Born  
Dipl.-Psychologe, Dipl.-Pädagoge  
und psychologischer Psychotherapeut*



## DR. ARMIN BORN UND CLAUDIA OEHLER ZEIGEN IM KONTEXT VON ADHS GESETZMÄSSIGKEITEN IM LERNPROZESS AUF

### *Bitte nicht persönlich nehmen!*

Dr. Armin Born und Claudia Oehler zeigen Gefahrenstellen für ADHS-Kinder auf und leiten aus aktuellen Ergebnissen zum Lernen sowie aus der Gehirnforschung Grundprinzipien für das Lernen mit ADHS ab.

Damit Eltern von Schulkindern mit ADHS mit der Verhaltensproblematik ihrer Kinder adäquat umgehen können, haben sie ein spezielles Elterntainingsprogramm entwickelt. Dazu gehört zum Beispiel auch der Rat, die typischen negativen Gefühlsausbrüche von ADHS-Kindern und -Jugendlichen nicht persönlich zu nehmen und aus sich anbahnenden Eskalationen schnell auszusteigen.

80 Prozent aller von ADHS betroffenen Schüler/-innen haben Schulprobleme: 12 bis 33 Prozent der von ADHS betroffenen Kinder und Jugendlichen weisen auch eine Rechenschwäche auf, 12 bis 26 Prozent eine Rechtschreibschwäche und 8 bis 39 Prozent eine Lesestörung. ADHS-Kinder haben daher häufig Lern- und Leistungsprobleme.

Schüler/-innen mit ADHS benötigen für ihre Hausaufgaben ein Vielfaches mehr an Zeit als ihre gleichaltrigen gesunden Mitschüler/-innen. Unterstützung für Eltern sollte darum auch an der Bewältigung der Hausaufgaben ansetzen. Ausgangspunkt ist daher die Vermittlung von Grundlagenwissen über ADHS an die Eltern.

Bei ADHS-Kindern und -Jugendlichen ist der Arbeitsspeicher im Gehirn ein Nadelöhr. Von vielem, was gelernt bzw. erfahren wurde, bleiben bei ihnen kaum Gedächtnisspuren zurück. Diese Eigenheit beschreibt die Formel: „Vergessen ist leicht – Behalten ist schwer!“. Neurobiologisch lässt sich dies durch die Reizübermittlung an den Synapsen erklären: Eine Erinnerung ist umso intensiver, je mehr Verbindungen an den Synapsen stattfinden. Genau diese Verbindung wird bei ADHS nicht in ausreichender Form aktiviert. Hinzu kommen bei diesen Kindern zusätzliche Blockaden, hervorgerufen z. B. durch kumulierende Misserfolgserlebnisse.

Damit ergeben sich zwei wichtige Konsequenzen für das Lernen mit von ADHS betroffenen Kindern und Jugendlichen: Erstens kommt dem Wiederholungslernen entscheidende Bedeutung zu. Zweitens brauchen diese Kinder und Jugendlichen deutlich mehr Strukturierung von außen als ihre gesunden Altersgenoss(innen).

Um Schüler(inne)n mit ADHS beim Lernen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, empfiehlt es sich, kleine Ziele zu setzen und das Lernpensum in Teilziele aufzuteilen. In der Therapie wenden die beiden Psychologen neue und überraschende Methoden an, um den Lernprozess in Gang

zu setzen. So setzt sich Born mit den Kindern auf den Boden und führt als Motto ein, „sich nicht anzustrengen“. Erreicht wird das durch ganz kleine Lerneinheiten, die mit einfachen Aufgaben beginnen. ADHS-Kinder sind davon begeistert.

Es gibt keine allgemeingültigen Lernrezepte, wohl aber Grundprinzipien des Lernens mit von ADHS betroffenen Kindern und Jugendlichen: häufiges Wiederholen, kleine Lernportionen, kurze Lernphasen, Vorgehen nach dem Motto „Weniger ist mehr“, Schreiben als Einprägung ist ungünstig, Visualisierung ist meist hilfreich, Erfolge erhöhen die Lernbereitschaft.

Für das häusliche Lernen ist es wichtig, dass Mutter, Vater und Kind ein Team bilden, das Lernmethoden für sich entwickelt und konsequent umsetzt. Besondere Bedeutung hat hier auch die spielerische Komponente. Ziel ist es, im Rechnen, Lesen und Rechtschreiben ein solides Fundament zu schaffen und Automatisierungen zu erreichen. Dieses kann dann die Basis für komplexere Lernanforderungen bilden.

Angestoßen durch die unterdurchschnittlichen Ergebnisse deutscher Schüler/-innen im mathematischen Bereich in der PISA-Studie gehen Born und Oehler auch auf Fördermaßnahmen bei Rechenschwäche ein. Kritik üben sie am Konzept der „Sensorischen Integration“: Erfolge dieses Konzepts in der Rechenschwächetherapie seien bislang nicht nachgewiesen. Auch Veranschaulichungen im Mathematikunterricht der Grundschule werden von ihnen kritisch bewertet. Sie plädieren für das direkte Erlernen der nur 21 möglichen Additions- und Subtraktionsoperationen im Neunerraum. Für den Zehnerübergang seien fünf Zahlenpaare von Bedeutung: 1+9, 2+8, 3+7, 4+6, 5+5 und umgekehrt.

Da es bei ADHS-Kindern besser ist, den visuellen Kanal zu benutzen, arbeiten Born und Oehler mit Zahlenkärtchen. Auch in der Therapie der Lese-/Rechtschreibschwäche sollten ihnen zufolge Kärtchen eingesetzt werden. Druckbuchstaben eignen sich hierfür besser als Schreibschrift. Die auch für das Lernen zu Hause von Born und Oehler entwickelte Lernbox erlaubt die Einteilung in kleine Lernportionen, veranschaulicht das bereits Gelernte und erlaubt regelmäßiges Wiederholen von bereits Gekanntem. Im Leselernprozess kommt es dabei zu einer Automatisierung, die sich vorteilhaft auf das Lernverhalten des Kindes auswirken kann, weil das Lesen das Kind immer weniger anstrengt. LRS-Kinder, die bereits beim Lesen- und Schreibenlernen mit Karten trainiert haben, tun sich auch beim Englischlernen leichter.

## PROFESSOR DR. MED. WALDEMAR VON SUCHODOLETZ: „EXISTENZ EINER LRS NUR IN DER FREMDSPRACHE IST UMSTRITTEN“

### Die Lese-Rechtschreibstörung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Professor von Suchodoletz gab einen Einblick in die bislang wenig erforschte Symptomatik der Lese-Rechtschreibstörung (LRS) bei Mehrsprachigkeit. Der Mediziner definierte eine LRS als eine „umschriebene Schwäche bei erwartungswidrigem Versagen und besserer Intelligenzleistung, diagnostiziert durch Intelligenztests“.

In seinem Vortrag richtete er das Augenmerk auf mehrere Aspekte:

- Unterschiedliche Schriften (lateinische Schrift, chinesische Schrift usw.) stellen unterschiedliche Anforderungen an das menschliche Gehirn;
- LRS und Bilingualität: Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Diagnostik;
- LRS bei Erwerb einer Fremdsprache und die Erfolgsaussichten einer Therapie.

#### Hirnaktivitäten beim Schriftschreiben bei deutschen und chinesischen Kindern

Professor von Suchodoletz zeigte mithilfe von MRT-Darstellungen des Gehirns, dass chinesische Kinder beim Schreiben ihrer logografischen Schrift, die Morpheme (Wörter oder Wortstämme) abbildet, andere Hirnregionen aktivieren als westliche Kinder beim Schreiben ihrer linear angeordneten Buchstabenfolgen, die als Abbildungen von Phonemen (Lauten) angesehen werden. Das Lesen chinesischer Schriftzeichen führe zur gleichzeitigen Aktivierung beider Gehirnhälften, führte von Suchodoletz aus. Im Gegensatz dazu werde in unserem orthografischen Schriftsystem einseitig die linke Gehirnhälfte aktiviert.

Aus diesen neurologischen Erkenntnissen schließt von Suchodoletz, dass einzelne Schriftstrukturen unterschiedliche Fertigkeiten der Großhirnrinde bedingen, die sogenannten Vorläuferfähigkeiten. Diese orientierten sich an der Schrift der Muttersprache und funktionierten zeitlebens als Anwendungsmuster („pattern“). Das bedeute aber für die LRS-Symptomatik, dass sie in unterschiedlichen Kulturkreisen unterschiedliche Erscheinungsformen habe. Es gebe prozentual mehr Legastheniker bei Sprachen mit alphabetischen Schriften. Bei ihnen seien beim Lesen die Hirnaktivitäten in der linken Hirnhälfte schwächer. Der Erwerb einer Fremdsprache werde folglich beeinflusst durch die

Vorgehensweise des Lernens in der Erstsprache: „Ein Chinese lernt anders Englisch als ein Deutscher.“

#### LRS und Mehrsprachigkeit im Schulalter

Nach Ansicht des Wissenschaftlers sind die Fehlerarten bei mehrsprachigen Kindern identisch mit denen von Muttersprachlern. Eine LRS ausschließlich in einer Fremdsprache gebe es nicht, betonte von Suchodoletz; in der Fremdsprache gebe es keine speziellen LRS-Fehlerarten, wohl aber eine dauerhaft höhere Fehlerquote. Er bedauerte, dass es noch keine Testverfahren für bilinguale Kinder gebe, man sei angewiesen auf die Einschätzung der Eltern des Herkunftslandes. Liege ein LRS-Verdacht vor, so erkenne man dies schon an einer verzögerten Dekodierung der Laute und der Schriftsprache. In Sprachtests lösen bilinguale Kinder deutlich besser als LRS-Kinder der jeweiligen Muttersprache Nonsenswörter oder Pseudotexte, gemeinsam sei ihnen aber die eingeschränkte phonologische Bewusstheit.

#### Vorhersage des Erfolgs bei der Wahl der Fremdsprache

Von Suchodoletz stellte schließlich eine an den Bedürfnissen von Legasthenikern/-innen ausgerichtete Schwierigkeitsskala europäischer Sprachen vor. Demnach sind das Italienische und das Finnische unter dem Aspekt der Rechtschreibung die lautgetreuesten Sprachen. Es folgen weitere romanische Sprachen mit Ausnahme des Französischen. Latein bewertete von Suchodoletz als eine zwar lautgetreue Sprache, die jedoch als „tote“ Sprache rein schriftsprachlich erlebt werde und hohe kognitive Anforderungen in Bezug auf den morphologischen Aspekt stelle. Das Französische sei schwierig zu erlernen, etwa wegen der häufigen stummen Wortendungen sowie seiner komplizierten Grammatik. Französische Muttersprachler/-innen bräuchten sehr viel mehr Zeit für das Erlernen der korrekten Schreibweisen als Deutsche und fingen deshalb schon in der Vorschule damit an. Die deutsche Sprache werde in der ersten deutschen Grundschulklasse beim Lesen bereits zu 95 Prozent richtig wiedergegeben.

Wegen ihrer engeren Verwandtschaft seien die germanischen Sprachen untereinander schneller vermittelbar. Am leichtesten falle deutschen

Kindern das Erlernen des Englischen – wegen der Verwandtschaft der Bedeutungen, der häufigen Übernahme von englischen Fachbegriffen ins Deutsche und seiner Rolle als internationale Weltsprache. Schwierigkeiten bereite im Englischen die Handhabung der Aussprache, die sich von der Rechtschreibung deutlich abhebe. Für die 44 unterschiedlichen Laute im Englischen gebe es insgesamt 1120 Schreibvarianten.

#### Tipps für Fremdsprachenlehrer/-innen

Wie erfolgt ein günstiger Einstieg in die Fremdsprache für Legastheniker/-innen? Als Mediziner empfiehlt von Suchodoletz, die Sprache zunächst mündlich einzuführen und erst dann zu verschriften. Hierbei solle zuerst nur gelesen und noch nicht geschrieben werden. Regeln und Strukturen müssten gründlich erklärt und oft wiederholt werden. Spielerische Aspekte sollten in den Unterricht einbezogen werden, um mehrere Sinne anzusprechen. Hörbücher und Kassetten eigneten sich für das Sprachverständnis eher als Bücher. LRS-Kindern müsse Zeit für Konversation gegeben werden. Fachlehrern und -lehrerinnen rät von Suchodoletz, den Kindern Entscheidungshilfen anzubieten, keine willkürlichen Erklärungen abzugeben, im Unterricht und bei Klassenarbeiten kleinschrittig vorzugehen, sich an den didaktischen Methoden der Sonderpädagogik und der Lerntherapie zu orientieren und als Nachteilsausgleich LRS-Kindern vereinfachte Aufgaben zu stellen.

#### Tipps für Eltern

Eltern sollten wissen, so von Suchodoletz, dass sich angesichts der hohen Anforderungen durch den Einstieg in eine Fremdsprache in den ersten zwei Jahren auch Leistungsverlechterungen in Deutsch ergeben könnten. Das Erlernen grammatischer Regeln und der korrekten Aussprache falle schwerer als das Erlernen von Vokabeln. LRSler müssten dreimal so oft Vokabeln wiederholen wie Nicht-LRSler, um ihre Sprachfähigkeit zu erwerben. Es sei angeraten, pro Tag nicht mehr als drei bis fünf Vokabeln einzuführen. Das Einprägen der Bedeutung sowie der Aussprache von Vokabeln sollte in getrennten Schritten verlaufen.

#### Prof. Dr. von Suchodoletz gab folgende Literaturhinweise mit auf den Weg:

- „Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen“ von Katrin Sellin; Reinhardt Verlag München, 2004; Preis: 19,90 €
  - „Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen“ von Mechthild Firnhab; Fischer Verlag Frankfurt, 2005; Preis: 8,25 €
- Internetseite: [www.legasthenie.net](http://www.legasthenie.net).



Herr Prof. Dr. med. Waldemar von Suchodoletz,  
Universität München, Klinik und Poliklinik für Kinder-  
und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie



## PROFESSOR DR. KARIN LANDERL ZU DEN NEUROKOGNITIVEN GRUNDLAGEN DER RECHENSCHWÄCHE

### *Ein bis zwei Kinder in jeder Klasse*

Während die Legasthenie weitgehend bekannt und anerkannt ist, besteht bei der Rechenschwäche noch ein großer Rückstand in Verständnis und Anerkennung. Dies zeigt sich auch im Verhältnis der Veröffentlichungen in der internationalen Psychologie-Datenbasis PsycINFO (Dyslexie: 4594, Dyskalkulie: 183).

Laut ICD-10 (WHO) ist eine Rechenstörung als Beeinträchtigung der Rechenfertigkeiten definiert, die nicht allein durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder eindeutig mangels Schulbesuch erklärbar ist. Das Defizit betrifft die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division.

In einer englischen Studie aus dem Jahr 1994 unter neun- und zehnjährigen Kindern mit normaler Intelligenz stellte man bei 6,0% ein Lesedefizit und bei 3,6% Rechenstörungen fest. 40% der Kinder mit Lesestörung waren auch im Rechnen auffällig.

Eine Studie von Landerl/Moll mit 2586 Kindern ergab folgende Verteilungen: Rechenstörung 6,1%, Lesestörung 7,0%, Rechtschreibstörung 8,8%. Bei 37,3% der Kinder mit Rechenstörungen wurden auch Rechtschreibstörungen und bei 25,9% Lesestörungen festgestellt. Daraus ergab sich die Frage, ob die Störungsbilder gemeinsame Ursachen haben.

Die festgestellte Häufigkeit der Rechenstörung bedeutet für die Praxis, dass sich in jeder Klasse durchschnittlich ein bis zwei Kinder mit Rechenstörungen befinden.

Bei neurologisch bedingten Entwicklungsstörungen geht man von den drei Grundannahmen aus, dass erstens die meisten kognitiven Komponenten intakt sind, zweitens ein kognitives Defizit viele Probleme erklärt und drittens eine Kompensation der Störung zwar möglich ist, Schwierigkeiten aber bleiben. Eine Heilung ist nicht möglich, aber mit anderen Lernwegen und vermehrtem Lernaufwand kann der Umgang mit den Schwierigkeiten im Alltag verbessert werden.

Die meisten Kinder lernen Lesen und Rechnen verblüffend schnell. Der neuro-kognitive Ansatz geht davon aus, dass es angeborene Starter-Mechanismen für den Erwerb der Fähigkeiten gibt, die man zum Lesen bzw. Rechnen braucht. Wenn dieser Starter-Mechanismus nicht funktioniert, z. B. aufgrund einer genetischen Abweichung, entsteht eine Entwicklungsstörung.

Bei Legasthenie ist die kritische Fähigkeit die Phonologie. Wir müssen mit Sprachlauten umgehen können, um Schriftsprache zu erwerben.

Wenn der Starter-Mechanismus der Phonologie gestört ist, ist kein schnelles Lernen von gesprochener Sprache, von geschriebener Sprache und von Fremdsprachen möglich (Folge: geringerer Wortschatz, schlechtere Artikulation, mehr Rechtschreibfehler). Diese Defizite können nur durch langsames, kompensatorisches Lernen mit wesentlich höherem Aufwand ausgeglichen werden.

Was ist nun der kritische Starter-Mechanismus bei Dyskalkulie?

Untersucht wurde zunächst, ob die phonologische Bewusstheit oder die Geschwindigkeit beim Benennen von Ziffern (Benennungsflüssigkeit) eine signifikante Rolle spielen. Dabei zeigten rechenschwache Kinder jedoch keine schlechteren Leistungen als die Kontrollgruppe ohne Rechenschwäche. Ein Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit als Starter-Mechanismus konnte für die Rechenschwäche damit ausgeschlossen werden.

In weiteren Versuchen wurden die rechnerischen Fähigkeiten von Babys festgestellt. Dazu gehört z. B. die Verarbeitung von kleinen Numerositäten. Dabei wurden Babys im Alter von sechs Monaten mehrere Vorlagen mit jeweils zwei Punkten, auch in unterschiedlichen Größen, gezeigt. Nach einer gewissen Zeit ließ das Interesse der Babys nach, die Blickdauer sank (Habituation). Zeigte man ihnen dann ein Bild mit nur einem Punkt, erregte das wieder ihr Interesse (Dishabituation). Das bedeutet, dass schon Babys zwischen der Anzahl eins und zwei unterscheiden können.

Auch die Verarbeitung von großen Numerositäten wurde untersucht. Dazu verwendete man z. B. Punktebilder mit 32 bzw. 16 Punkten. Auch das konnten die sechsmonatigen Babys unterscheiden. Babys mit neun Monaten gelang auch die Unterscheidung von Punktemengen im Verhältnis 3:2.

Karen Wynn, Professorin an der Yale University, wies nach, dass Babys sogar schon eine kleine Rechenaufgabe lösen können. Dazu zeigte sie ihnen, wie eine Micky Maus hereinkommt und dann von einer Sichtblende verdeckt wird; anschließend sieht man, wie eine zweite Maus hereinkommt und sich ebenfalls hinter der Sichtblende versteckt. Anschließend wird dieser Screen entfernt. Entweder kommen dann nur eine (falsch) oder zwei (richtig) Mäuse zum Vorschein. Die Beobachtung der Reaktion bei den Babys ergab, dass sie die falsche Lösung deutlich länger betrachteten, weil dieses Ergebnis unerwartet war und sie verwirrt.

Anhand dieser Untersuchungen stellte man fest, dass Babys über basale Kompetenzen in der Verarbeitung von Numerositäten verfügen. Diese Kompetenzen werden als das Kernsystem bzw. als der Starter-Mechanismus für das Rechnen betrachtet.

Aufgrund dieser Erkenntnisse untersuchte man die basale Zahlverarbeitung bei Schulkindern. Folgende Tests wurden durchgeführt: Mengenvergleich: Auf einem Bildschirm wurden zwei Felder mit Viereck-Wolken gezeigt. Die Kinder mussten entscheiden, auf welchem Feld mehr Vierecke zu sehen waren. Rechenschwache Kinder zeigten hier eine längere Reaktionszeit als andere. Zahlenvergleich: Die Kinder sollten angeben, welche von zwei Zahlen die größere ist (Beispiel: 3 oder 8? 32 oder 58?). Die Reaktionszeit war bei rechenschwachen Kindern länger als bei nicht rechenschwachen, bei zweistelligen Zahlen deutlicher als bei einstelligen. Interessant ist der Distanzeffekt: Je weiter auseinander die beiden Zahlen liegen, umso schneller die Reaktionszeit bei nicht rechenschwachen Kindern. Umgekehrt stellt es sich bei rechenschwachen Kindern dar: Sie brauchen länger, wenn die Zahlen weit auseinander liegen. Das lässt darauf schließen, dass keine analoge Mengenrepräsentation zur Verfügung steht, sondern gezählt wird.

Beim Punkte zählen zeigte sich, dass nicht rechenschwache Kinder bis zu drei Punkte simultan erfassen können. Ab drei Punkten steigt die Reaktionszeitkurve an, weil dann die zusätzlichen Punkte gezählt bzw. strukturiert werden müssen. Bei rechenschwachen Kindern ist die Reaktionszeit von Beginn an höher und nimmt zu, weil sie über keine Simultanerfassung verfügen und deshalb immer zählen müssen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die beim Rechnen benötigten Hirnareale bekannt sind, dass beide Hemisphären benötigt werden und dass bei RS und LRS unterschiedliche Bereiche betroffen sind. Bei Lernstörungen sind die betroffenen Hirnareale unteraktiviert.

Wichtig sind eine möglichst frühe Identifizierung und Förderung, ein maßgeschneidertes symptomorientiertes Training zum Aufbau des neurofunktionalen Netzes, das Setzen von realistischen Lernzielen, die adäquate Berücksichtigung von Komorbiditäten wie LRS und ADHS sowie die motivierende Gestaltung der Übungssituation, da die Kinder nicht gerne üben, aber aufgrund ihres Handicaps mehr tun müssen als andere. Generell lässt sich im Kindergartenalter noch keine Dyskalkulie feststellen, sondern nur ein erhöhtes Risiko.



*Frau Prof. Dr. Karin Landerl,  
Professorin für Entwicklungspsychologie  
an der Universität Tübingen*



FREUDE AM LERNEN



Ihr PTE-Partner: