

Ausgabe 01 | 10

Heilpädagogik

1 / 10

online

Die Fachzeitschrift im Internet

Melanie Schaumburg

Medienpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung – Eine methodische Anleitung für die Praxis

Angela Gosch, Monica Ionescu & Anita Donaubauer

Einstellungsänderung von Hauptschülern gegenüber Menschen mit Behinderungen: Pilotstudie zum pädagogischen Projekt „Perspektivwechsel“

Timm Albers

Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung

Volker Hagemeister

Eine Dokumentation: Unterrichtsmethoden, die Schwierigkeiten im Rechnen entstehen lassen

Rezensionen

Inhalt

Editorial.....	2
Call for Papers: Migration und Förderschule.....	4
Melanie Schaumburg Medienpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung – Eine methodische Anleitung für die Praxis	5
Angela Gosch, Monica Ionescu & Anita Donaubauer Einstellungsänderung von Hauptschülern gegenüber Men- schen mit Behinderungen: Pilotstudie zum pädagogischen Projekt „Perspektivwechsel“	20
Timm Albers Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Histo- rische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung	51
Volker Hagemeister Eine Dokumentation: Unterrichtsmethoden, die Schwie- rigkeiten im Rechnen entstehen lassen.....	74
Rezensionen.....	91
Hinweise für Autoren.....	94
Leserbriefe und Forum.....	95

Heilpädagogik online 01/ 10
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

Dr. Sebastian Barsch
In der Maienkammer 32
50735 Köln

Tim Bendokat
Südstraße 79
48153 Münster

Markus Brück
Simmererstraße 12
50935 Köln

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich
<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dieser Ausgabe von Heilpädagogik online beginnen wir den 9. Jahrgang. Als wesentliche Veränderung haben wir – wie im vergangenen Jahr angekündigt – ein **Peer-Review-System** aufgebaut. Die in dieser Ausgabe erscheinenden Artikel sind in anonymisierter Form von zwei „Peers“ auf ihre Qualität hin überprüft und für geeignet befunden worden. Damit schließt sich Heilpädagogik online international gültigen Standards wissenschaftlicher Qualitätssicherung an. Weitere Informationen zu diesem Verfahren finden Sie unter http://heilpaedagogik-online.com/peer_review.htm.

Melanie Schaumburg beschreibt im ersten Artikel einen praktischen Ansatz der medienpädagogischen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zentrales Element ist dabei die „Methode der leicht zurückweisbaren Angebote“.

Angela Gosch, Monica Ionescu & Anita Donaubauer berichten von einer Pilotstudie zu dem Projekt „Perspektivwechsel“. Sie belegen darin, wie durch ein eintägiges Projekt mit Schulklassen vor allem die kognitive Komponente der Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung beeinflussbar ist.

Timm Albers schließlich fokussiert vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention das bestehende System sonderpädagogischer Förderung. Der zentrale Blick richtet sich dabei auf die auch unter dem Schlagwort „Förderdiagnostik“ weiterhin bestehende individuumorientierte Diagnostik, die dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma entspricht. Alternative Ansätze sonderpädagogischer Förderung in Deutschland benennt Timm Albers im Ausblick.

Volker Hagemeister beschreibt in seinem Artikel aus eigener Beobachtung Unterrichtsmethoden (wie etwa Schnellrechentests), die bei Klienten aus seinem lerntherapeutischen Setting zu erheblichen Rechenschwierigkeiten führten. Er plädiert dem entsprechend für einen auf solche problematische Anforderungen verzichtenden Mathematikunterricht.

Dazu noch einige Bemerkungen: Uns ist es wichtig, auch weiterhin Konzepten und Ideen aus der Praxis Raum zu geben. Uns ist bewusst, dass diese Konzepte oft nicht nach den Kriterien eines wissenschaftlichen Artikels im Rahmen unseres Peer-Review-Systems zu beurteilen sind. Wir werden also zukünftig solche Praxisberichte auch ohne die Überprüfung durch dieses Verfahren veröffentlichen und darauf deutlich hinweisen. Dies gilt in dieser Ausgabe für die Dokumentation von Volker Hagemeyer.

Auch in dieser Ausgabe finden Sie zudem eine Buchbesprechung. Wir wünschen Ihnen wie immer eine aufschlussreiche und anregende Lektüre. Reaktionen Ihrerseits sind uns und unseren Autoren wie immer willkommen. Zuletzt möchten wir noch einmal hinweisen auf unseren „**Call for Papers: Migration und Förderschule**“. Diesen finden Sie auf der folgenden Seite.

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück

Call for Papers: Migration und Förderschule

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besuchen überproportional häufig Förderschulen, vor allem Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Und auch dann, wenn diese Schülerinnen und Schüler die Hauptschule besuchen, erreichen sie sehr häufig zum Beispiel im Bereich des Lesens noch nicht einmal oder gerade eben die Stufe I der Lesekompetenz der PISA-Studie.

Gleichwohl erscheinen das Thema „Migration“ bzw. überzeugende und wirksame Konzepte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder zur Prävention von Schul-schwierigkeiten nur eine Nebenrolle in der sonderpädagogischen Forschung und Praxis zu spielen.

„Heilpädagogik online“ möchte in einer Schwerpunktausgabe im Jahr 2010 Wissenschaftlern und Praktikern die Möglichkeit bieten,

- zentrale Forschungsergebnisse zur Situation von Migranten und Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zusammenzufassen;
- innovative Forschungsansätze darzustellen;
- wirksame Unterrichts- und Förderkonzepte vorzustellen;
- aktuelle Projekte der schulischen und pädagogischen Praxis mit modellhaftem Charakter zu präsentieren;
- ...

Bitte reichen Sie Artikel und Berichte bis zum **30.04.2010** per Mail an info@heilpaedagogik-online ein.

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück
- Herausgeber -

Melanie Schaumburg

Medienpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung – Eine methodische Anleitung für die Praxis

Medienpädagogische Arbeit ist mittlerweile ein wesentlicher Bestandteil der schulischen und außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Für Menschen mit geistiger Behinderung gibt es aber bisher noch wenig Angebote in diesem Bereich. Der folgende Beitrag will aufzeigen, dass zum einen die Medienpädagogik einen wesentlichen Beitrag in der Behindertenarbeit darstellen und zum anderen wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann.

***Schlüsselwörter:* Medienpädagogik, medienpädagogische Praxis, Menschen mit geistiger Behinderung, Behindertenpädagogik**

Media education has become an essential part of juvenile labour. But there are too little facilities for mentally handicapped people. The following article shows that media education can substantially contribute to disabled pedagogy and how this can be realised in the pedagogic work.

***Keywords:* media education, media pedagogic work, mentally handicapped people, disabled pedagogy**

Einleitung

Medien sind ein fester Bestandteil unserer Gesellschaft. Sie sind in erster Linie auch Gegenstand des Alltags von Kindern und Jugendlichen geworden. Sie schauen fern, spielen Videospiele und kennen sich mit dem Handy oft besser aus als so mancher Erwachsene. Aber nicht nur der Medienkonsum spielt eine große Rolle in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, sondern auch neue Formen des Lernens über und vor allem mit neuen Medien. Zentraler Punkt ist hierbei der Wechsel von der passiven Nutzung zur aktiven

Gestaltung mit Medien. Hierzu werden für Kinder und Jugendliche schon eine Vielzahl an schulischen und außerschulischen Projekten angeboten und umgesetzt. Menschen mit einer geistigen Behinderung werden aber weiterhin meistens nur als „Konsumenten von Medien“ (Körner, 2006, 11) angesehen. Die Möglichkeiten, die Medien für die Bildung und Förderung behinderter Menschen bieten werden häufig auf schulischen Unterricht (z.B. Lernprogramme) und die Unterstützung diagnostischer und therapeutischer Prozesse reduziert (ebd). Im Verhältnis dazu werden kreative Medienprojekte für Menschen mit geistiger Behinderung nur selten angeboten. Um dieser Benachteiligung entgegen zu wirken ist es nötig, dass die Medienpädagogik Bestandteil der Behindertenarbeit wird. „Sozialer Ausgleich, Förderung gegen Benachteiligung auch in Sachen Medienkompetenz muss sich jede soziale Pädagogik ganz oben auf die Fahnen schreiben“ (Hoffmann, 2004, 215).

Die Teilnehmer medienpädagogischer Projekte lernen nicht nur den Umgang mit den Medien, sondern auch diese zu nutzen um, „[...] eigene Sichtweisen von Welt und Individualität, von relevanten Themen und von persönlichen Problemen kreativ und wirkungsvoll mit Sprache, Bildern und Tönen zum Ausdruck“ (Schell, 2003, 11) zu bringen. Dies kann auch ein wesentlicher Aspekt für Menschen mit Behinderung ohne bzw. mit begrenzten verbale Ausdrucksmöglichkeiten sein. Der Einsatz neuer Medien kann Handlungsspielräume eröffnen, um die Kommunikationsformen und -fähigkeiten zu erweitern. Auf diese Weise werden soziale Abhängigkeiten verringert und damit die Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung verbessert. Geschieht dies nicht, so hat das zur Folge, dass sie zunehmend dequalifiziert und verstärkt ausgegrenzt werden und damit letztendlich die Integration schwieriger wird (Bonfranchi, 1999, 82).

Ungeachtet dessen, dass die Medienpädagogik für die Behindertenarbeit eine positive und wichtige methodische Erweiterung darstellt, wird sie trotzdem noch selten genutzt. Hierfür nennt Lutz mehrere Gründe. Zum einen der sowieso schon sehr hohe Medienkonsum bei behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen zum anderen die Befürchtung vor zu hohen Kosten durch technische Anschaffungen und Personal (Lutz, 2003, 148f).

Ein weiterer Grund, warum medienpädagogische Projekte mit Menschen mit geistiger Behinderung selten realisiert werden, ist der Mangel an geeigneten Konzepten und Vorschlägen zu deren methodischer Durchführung. Aus diesem Grund soll im Folgendem aufgezeigt werden, wie mit Hilfe von Assistenz und der Methode der leicht zurückweisbaren Angebote medienpädagogische Projekte mit Menschen mit geistiger Behinderung realisiert werden können.

Methodische Umsetzung von Medienprojekten

Die Umsetzung von Medienprojekten mit Menschen mit einer geistigen Behinderung erfordert ein hohes Maß an Feingefühl. Die Besonderheit liegt vor allem darin, die behinderten Projektteilnehmer im Umgang mit der Technik zu unterstützen, sie in ihrer kreativen Eigenständigkeit aber so wenig wie möglich zu beeinflussen. „Für den pädagogischen Prozess ist es nicht förderlich, wenn das Ausmaß der Betreuung die Beteiligten zu Statisten degradieren würde“ (Lutz, 2006, 19). Um dies zu realisieren sollten Medienprojekte mit Menschen mit geistiger Behinderung in erster Linie handlungsorientiert sein und eine individuelle Unterstützung beinhalten. Der Begleiter und Assistent von Medienprojekten bekommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle, denn er soll den Teilnehmern zum einen Kompetenzen in Bezug auf die Technik vermitteln und ihnen zum anderen bei der Umsetzung der eigenen Ideen assistie-

ren. Um ein beträchtliches Maß an Selbstbestimmtheit und Autonomie trotz Assistenz zu gewährleisten, sollten die Begleiter im Umgang mit den Teilnehmern folgende Prinzipien beachten:

- Bevormundungen durch die Assistenten müssen vermieden werden. Gerade durch das persönliche ästhetische Empfinden der Begleiter kann es zu bevormundender Einmischung im Produktionsprozess kommen. Die Begleiter sollten es Menschen mit Behinderung ermöglichen, ein eigenes Medienprodukt nach ihren Wünschen und Vorstellungen herzustellen (Poppe, 2007, 119f).
- Themen und Ideen der Produzenten dürfen nicht ignoriert werden, da dies als Eingriff in ihre Selbständigkeit gewertet werden müsste. Das bedeutet nicht, dass keine Einschränkungen gemacht werden dürfen. Diese ergeben sich zumeist aus dem Rahmen der Möglichkeiten. Man wird kein Videoprojekt an die Côte D´Azur verlegen, um dort zu drehen und man wird auch keine Hollywood-Adaption mit explodierenden Autos drehen können. Ein Medienprojekt ist zumeist an Rahmenbedingungen geknüpft, wie z.B. den Ort an dem man sich befindet, die finanziellen Mittel, etc. Im Rahmen dieser Möglichkeiten sollten aber alle Themen und Vorschläge Gehör finden.
- Durch die Assistenz dürfen keine Abhängigkeiten entstehen. Hierarchien und Machtstrukturen sollten aufgebrochen werden damit sich Produzenten und Assistenten gleichberechtigt begegnen können (Poppe, 2007, 120f). Dies stellt eine besondere Schwierigkeit dar, denn das Verhältnis zwischen Produzenten und Assistenten ist immer auch geprägt durch Sympathie oder Antipathie.

- Die Teilnehmer sollten sich Ihren persönlichen Lernraum einrichten können, um sich angstfrei mit dem neuen Medium auseinander zu setzen und um selbst zu bestimmen, was sie lernen und wie viel sie lernen. Ein offener Lernraum ermöglicht ein hohes Maß an Autonomie innerhalb eines Medienprojekts.

Werden diese Grundvoraussetzungen beachtet und befolgt, können freie und aktive Medienprojekte mit Menschen mit geistiger Behinderung durchgeführt werden, auch wenn diese vielleicht einen erhöhten Assistenzbedarf aufweisen.

Wie diese Modalitäten im Detail umgesetzt werden können, zeigen die folgenden Ausführungen.

Das ENCI-System

Das Experten-Nutzer-Computer-Interaktions-System, kurz ENCI-System besteht, wie der Name schon sagt aus den folgenden Elementen: dem Experten, dem Nutzer und dem Computer/Medium. Welche Bedeutung die einzelnen Elemente haben, in welchem Zusammenhang sie stehen und insbesondere die Kommunikation innerhalb dieses Systems wird im Weiteren skizziert.

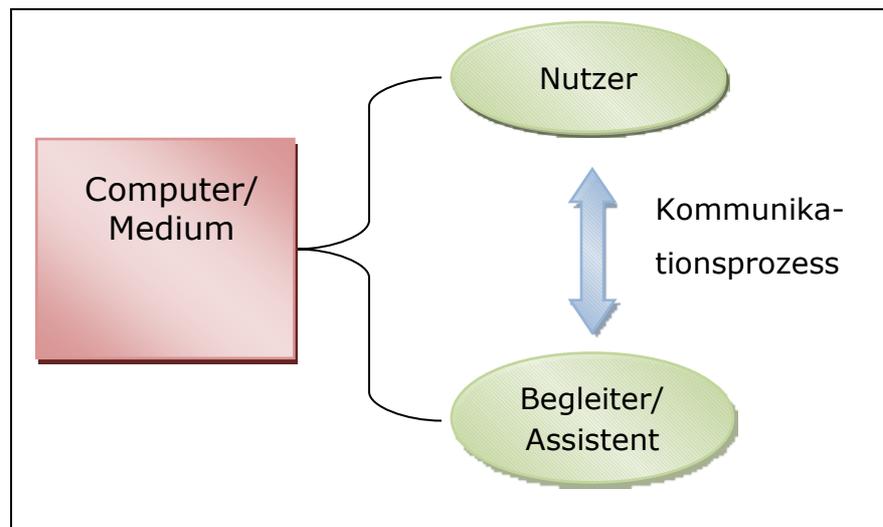


Abbildung 1: Das ENCI-System

Der Begleiter sollte in diesem System zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllen. Zum einen sollte er die technischen Möglichkeiten kennen, die die Software, beispielsweise das Schnittprogramm oder das Bildbearbeitungsprogramm, bietet. Der Begleiter besetzt damit die Position des Experten. Ohne dieses Wissen kann keine technische Unterstützung und Assistenz stattfinden. Zum anderen besteht seine Aufgabe darin, die Wünsche und Ideen des Nutzers während des Gestaltungsprozesses zu erfassen und diese technisch umzusetzen, bzw. dem Nutzer so zu assistieren, dass er selbst die gewünschten Ideen umsetzen kann. Daraus ergibt sich im Laufe des Prozesses eine Schwierigkeit, denn die Ideen des Nutzers entstehen oft erst durch das Aufzeigen der Möglichkeiten während des Gestaltungsprozesses. Der Begleiter hat zunächst keine Kenntnisse über die Wünsche und Ziele. Er kann sich diesen nur im laufenden Kommunikationsprozess annähern. Schwierig wird es mit Nutzern, die nur über begrenzte oder keine verbalen Ausdrucksmöglichkeiten verfügen. In diesem Fall muss der Begleiter sehr sensibel Reaktionen interpretieren und „diesbezügliche Hypothesen“ (Gekeler & Mairhofer, 2003, 275) aufstellen. Auf Grund seiner Hypothesen bie-

tet er dem Nutzer seine Unterstützung an. Um das Anliegen des Nutzers vollständig zu erfassen, muss der Experte für Äußerungen jeglicher Art empfindsam sein. Die wichtigste Frage für den Begleiter lautet: Welche Unterstützung ist nötig, damit z.B. der Film oder das Bild so wird, wie der Nutzer es haben möchte und er dabei auch etwas über die Handhabung und die Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien lernt. Der Begleiter sollte dabei auch im Blick haben, dass sich Gestaltungsideen und Wünsche im Laufe des Prozesses ändern können. Der Experte ist also niemand der alles weiß und kann. Er bestimmt auch nicht, was und wie der Nutzer zu lernen hat. Er wird vielmehr als Experte gesehen, der mit und auch vom Nutzer lernt. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit, Unterstützungsangebote, die nicht den Vorstellungen des Nutzers entsprechen, zu korrigieren. Auf dieser Grundlage ermöglicht er dem Nutzer, seine eigene Gestaltungsfähigkeit zu erfahren und zu entwickeln (Gekeler & Mairhofer, 2003, 275).

Die Methode der leicht zurückweisbaren Angebote

Der Experte in diesem Ansatz hat gleich zwei wesentliche Aufgaben zu erfüllen. Zum einen soll er dem Nutzer bei der Umsetzung eigener Ideen assistieren und zum anderen ihm dabei Lernchancen in Bezug auf die Handhabung der Technik und der Software eröffnen (ebd.). Die Methode der leicht zurückweisbaren Angebote vereint die Möglichkeit einer respektvollen Unterstützung im konkreten Gestaltungsprozess mit einer längerfristigen Vermittlung von Fähigkeiten. In einem ständigen Kommunikationsprozess versucht der Experte die Idee des Nutzers zu erfassen, um ihm entsprechende Angebote zur Umsetzung der Idee zu machen. Diese Angebote sollten aber immer auch alternative Vorschläge beinhalten und es sollte aufgezeigt werden, wie diese technisch umsetzbar sind.

Diese Methode bietet sich vor allem beim Einsatz eines Computers an, egal ob ein Foto mit einem Bildbearbeitungsprogramm verändert, eine Fotostory erstellt oder ein Film geschnitten wird. Jede Software bietet die Möglichkeit, einzelne Arbeitsschritte problemlos wieder rückgängig zu machen, um so die Gestaltung wieder in einen Urzustand zu bringen, ohne dass sich qualitativ etwas verändert. Mit Hilfe dieser Funktion können vielfältige Angebote gemacht und aufgezeigt werden.

Dazu ein Beispiel: Der Nutzer möchte in seinem Film einen „schönen“ Übergang zwischen zwei Szenen haben. Das Schnittprogramm bietet hierfür eine riesige Anzahl von Möglichkeiten. Wenn der Nutzer nicht in der Lage ist, die für ihn optimale Blende zu identifizieren, kann der Experte Angebote machen, welche Blenden in den Film eingebaut werden können und zeigen, wie das dann jeweils aussieht. Der Experte als Begleiter präsentiert dem Nutzer nacheinander, wie verschiedene Blenden im Film aussehen würden. Nachdem sich der Nutzer für eine Blende entschieden hat, erfragt der Begleiter die Zufriedenheit des Nutzers bezüglich seiner Entscheidung. Gegebenenfalls werden noch weitere Blenden ausprobiert. Der Nutzer sollte die Blenden selbst auswählen und die Möglichkeit haben zu lernen, wie er die Blenden selbst in den Film einbaut (Gekeler & Mairhofer, 2003, 276).

Auf diese Art können die Nutzer eigene Ideen verwirklichen und etwas über die Handhabung des Mediums erlernen. Dabei sollten die Angebote, die der Experte unterbreitet für den Nutzer immer leicht zurückweisbar sein, falls es, um im Beispiel zu bleiben, nicht zu seiner Filmidee passt. Eine Zurückweisung ist schon dann vorhanden, wenn ein Angebot nicht aufgegriffen wird, es muss also keine deutliche verbale Äußerung stattfinden.

Die Anzahl der Angebote bestimmen im Wesentlichen auch den Lernprozess. Je mehr Angebote unterbreitet bzw. eingefordert werden, desto mehr wird gelernt. Dabei sollte bedacht werden, dass das Anbieten an sich auch leicht zurückweisbar sein sollte. Für den Lernprozess ist es nicht förderlich, wenn der Nutzer gezwungen wird, sich mit Möglichkeiten auseinander zu setzen, die ihn nicht interessieren oder die nichts mit den eigenen Intentionen zu tun haben. Der Nutzer entscheidet darüber was er lernt und wie viel er lernt. Daraus ergibt sich, dass sich die Teilnehmer von Medienprojekten (Nutzer) ihre eigene Lernsituation einrichten und Lernziele nicht vom Pädagogen bestimmt werden.

Dies bedeutet für den Begleiter, dass er in diesem Bereich äußerst behutsam und zurückhaltend vorgehen sollte, um Einschränkungen oder eventuell unbewusste Manipulationen zu vermeiden. Die eigenen Angebote des Begleiters und deren Darbietung sollten immer wieder kritisch überprüft werden. Nur wenn er der Persönlichkeit und dem Gestaltungsvermögen des Nutzers mit größtem Respekt begegnet, kann er die Souveränität des Nutzers wahren und damit sicherstellen, dass dieser selbst bestimmen kann, was er wie und mit welchen Mitteln gestalten und was er im Laufe dieses Gestaltungsprozesses lernen möchte. Auf diese Art und Weise steuert der Nutzer den aktuellen Gestaltungsprozess, in den ein Lernprozess integriert ist. Innerhalb dieses Prozesses bekommen die behinderten Teilnehmer eine Vorstellung darüber, was mit Hilfe des neuen Mediums alles möglich ist. Dadurch ergeben sich für sie völlig neue Dimensionen im Umgang mit dem Computer.

Die Methode der leicht zurückweisbaren Angebote eröffnet so die Möglichkeit, Selbstbestimmtheit auf hohem Niveau zu sichern und dem Nutzer Lernmöglichkeiten einzuräumen.

Leitlinien für Medienprojekte

Im Sinne des Normalisierungsprinzips und der Empowerment-Bewegung ist es für Menschen mit geistiger Behinderung ein wichtiges Lebenssegment mit neuen Medien umzugehen. Sie sollen mit Hilfe handlungsorientierter Medienarbeit von einer passiven Konsumhaltung zu einer aktiven und kreativen Mediennutzung motiviert werden. Durch Generalisierungen eigener Erfahrungen und aufgrund der vorausgehenden theoretischen Ausführungen sollen weiterführende Handlungsprinzipien für die Umsetzung von Medienprojekten mit Menschen mit geistiger Behinderung formuliert werden.

1. Menschen mit geistiger Behinderung sind als gleichberechtigte und gleichgestellte Persönlichkeiten zu akzeptieren.

Solange diese Prämisse nicht verinnerlicht ist, können Bevormundungen und Fremdbestimmungen nicht vermieden werden. Alle Teilnehmenden sollten sich mit wechselseitiger Wertschätzung begegnen. „Die Beteiligten brauchen dazu nicht in gleicher Weise an gemeinsamem Tun beteiligt zu sein, sondern können durchaus Unterschiedliches zum Gelingen eines gemeinsamen Prozesses beitragen“ (Richter, 2001, 13). Vor allem in diesem gemeinsamen Tun spiegelt sich die Akzeptanz aller Fähigkeiten und Schwächen von Menschen mit geistiger Behinderung wider. Hierbei darf es auch keine Rolle spielen, welche Kompetenzen die einzelnen Gruppenmitglieder schon mit in ein Medienprojekt bringen.

2. Menschen mit geistiger Behinderung verdienen Vertrauen im Umgang mit Technik.

Um Medienprojekte durchzuführen, muss man als Begleiter die eigenen Ängste und Befürchtungen in Bezug auf mögliche Überforde-

rung der Nutzer ablegen. Auch die Angst, dass die Teilnehmenden teure Geräte kaputt machen könnten muss beiseite geschoben werden. Nur so können sich die Projektteilnehmer selbst angstfrei und zwanglos den neuen Medien nähern und sich diese für die eigenen Zwecke zu Nutze machen.

3. Medienprojekte mit Menschen mit geistiger Behinderung sollen sowohl produkt- wie auch prozessorientiert sein.

Die Prozessorientierung beinhaltet die „Zielorientierung und Kommunikation über einen bewusst ausgewählten, individuell bedeutsamen Sachverhalt“ (Preuß, 1989, 22). Denn nur mit einem klaren Ziel vor Augen können die bedeutsamen Effekte des Prozesses, wie beispielsweise der Erwerb von kommunikativen Kompetenzen, Teamarbeit und Bedienkompetenzen zum Tragen kommen. Wahllose Videoaufnahmen oder ähnliches führen zu keinem gewünschten Ergebnis, weder im Prozess noch im Endprodukt. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten an einem gemeinsamen Medienprojekt arbeiten, das sie gemeinsam entwickeln und worüber sie sich austauschen können.

4. Menschen mit geistiger Behinderung sollen die Möglichkeit erhalten, ihre eigene Lernsituation einzurichten.

Dieser Punkt beinhaltet vor allem die freie Begegnung mit dem Lerngegenstand „Technische Medien“. Vielfältige Angebote sollten innerhalb der Lernsituation gemacht werden, die jeder Einzelne annehmen oder auch ablehnen kann. Die Produzenten eines Medienproduktes bestimmen also, was sie und auch wie viel sie lernen.

5. Medienprojekte und deren Ergebnisse sollen in die Öffentlichkeit getragen werden.

Ein wesentlicher Aspekt von Medienprojekten ist die Veröffentlichung der Produkte. Nur durch die Herstellung von Öffentlichkeit erweitert sich das Medium zu einer weiteren Kommunikationsmöglichkeit, die wiederum zu mehr Autonomie und Partizipation für Menschen mit einer geistigen Behinderung in der Gesellschaft führt (Preuß, 1989, 16f). Sie können auf diese Weise ihre eigenen Positionen und Einstellungen in die öffentliche Kommunikation mit einbringen und dadurch auch positive Einstellungsänderungen ihnen gegenüber hervorrufen.

Abschließende Bemerkungen

Menschen mit geistiger Behinderung vermögen der Medienpädagogik ein völlig neues Lern- und Handlungsfeld zu eröffnen. Der Einsatz aktiver Medienarbeit bietet Menschen mit geistiger Behinderung die Chance, sich durch die Medien in neuer und kreativer Form mitzuteilen und sich dadurch viel stärker als bisher in der öffentlichen Wahrnehmung zu verankern. Als ein Bildungsangebot für Menschen mit geistiger Behinderung sollte die Medienpädagogik fester Bestandteil der Behindertenpädagogik werden. Die Wahlfreiheit sichert dabei Autonomie und Selbstbestimmung. Darüber hinaus können Medienprojekte von Menschen mit Behinderung einen Einblick in ihre Erlebniswelten und subjektiven Weltsichten gewähren (Schuppener, 2005, 276). Es eröffnet sich die Gelegenheit, den Blick für die Bedürfnisse und Wünsche geistig behinderter Menschen zu schärfen. Damit dies geschehen kann müssen ihnen Handlungsspielräume zugestanden werden, in denen sie sich kreativ und frei mit neuen Kommunikationsformen auseinandersetzen können. Innerhalb dieser Freiräume ist es notwendig, den behind-

derten Teilnehmern von Medienprojekten das nötige Zutrauen entgegenzubringen, um ihnen den Umgang mit moderner Technik zu ermöglichen.

Von Seiten der aktuellen Bildungspolitik wie auch von Seiten der Praxis wird gefordert, dass die Medienpädagogik ein Teil der Allgemeinbildung wird und zwar für alle Menschen, mit oder ohne Behinderung. „Kulturelle Bildung kennt keine Behinderungen, die kompensiert werden müssen, sondern unterschiedliche Ausdrucksqualitäten, die es in künstlerischen Prozessen zu gestalten gilt“ (Michaelis, 2006, 103).

Ein Punkt, der in dem vorliegenden Artikel nicht behandelt wurde, aber von erheblicher Bedeutung ist, sei zum Schluss erwähnt. Medienpädagogische Projekte können auch einen wesentlichen Beitrag zur Integration leisten, indem sie als Gemeinschaftsprojekte für Menschen mit und ohne Behinderung angeboten werden (Gekeler & Graf, 2004, 164). In integrativen Projekten können sich Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung begegnen und voneinander lernen.

Literatur

- Bonfranchi, Riccardo (1999). Die Auswirkung moderner Technologien auf Menschen mit geistiger Behinderung. In: Lamers, Wolfgang (Hrsg.). *Computer- und Informationstechnologie – Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben
- Gekeler, Gert, Graf, Thomas (2004). Integrative Medienarbeit - studieren ohne Handicap. *Geistige Behinderung*, 2/04, 167-179.
- Gekeler, Gert (2001). Die Methode der leicht zurückweisbaren Angebote. In: Gekeler, Gert, Gudarzi, Armin, Richter, Anette (Hrsg.). *Kunstgruppen – Projekte für bildnerisches Gestalten geistig behinderter Menschen* (S. 127–129). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Gekeler, Gert, Mairhofer, Andreas (2003). Computerkunst mit geistig behinderten Menschen. Selbstbestimmtes Lernen trotz Unterstützung. In: Lamers, Wolfgang (Hrsg.). *...alle Kinder alles lehren! Aber wie?* (S. 271-283). Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Hoffmann, Bernward (2003). *Medienpädagogik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Körner, Ingrid (2006). Stellenwert von Medienprojekten. In: Michaelis, Elke, Lieb, Oliver. *ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung* (S. 11). München: Kopaed.
- Lauffer, Jügen, Röllecke, Renate (Hrsg) (2006). *Dieter-Baackepreis – Handbuch 1 – Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte*. AJZ-Druck & Verlag.
- Lutz, Klaus (2003). Medienarbeit mit Behinderten. *merz - Medien und Erziehung*, Juni, Nr. 3, 148-151.
- Lutz, Klaus (2006). Aktive Medienarbeit – barrierefrei. In: Michaelis, Elke, Lieb, Oliver. *ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung* (S. 13-21). München: Kopaed.
- Michaelis, Elke und Lieb, Oliver (2006). *ausdrucksstark – Modelle zur aktiven Medienarbeit mit Heranwachsenden mit Behinderung*. München: Kopaed.
- Poppe, Frederik (2007). Interaktion zwischen Künstlern mit Behinderung und ihren Bezugspersonen. In: Müller, Angela, Schubert, Jutta (Hrsg). *Show up! Beiträge zur künstlerischen Aus- und Fortbildung geistig beeinträchtigter Menschen* (S. 115-121). Norderstedt: Books on Demand.

- Preuß, Eva (1989). Lernen mit Video – Praxisanleitung zur Videoarbeit mit geistig behinderten Erwachsenen. *Geistige Behinderung – Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte*, 28. Jahrgang, Ausgabe 3, 1-23.
- Richter, Annette (2001). Grundzüge von Kunstgruppen. In: Geckler, Gert, Gudarzi, Armin, Richter, Annette (Hrsg.). *Kunstgruppen – Projekte für bildnerisches Gestalten geistig behinderter Menschen* (S. 11-26). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Schell, Fred (2003). Aktive Medienarbeit zum Thema Gewalt – Prinzipien und Chancen einer handlungsorientierten Medienarbeit. In: Anfang, Günther (Hrsg.). *Mit Medien gegen Gewalt – Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis*. München: ko-paed.
- Schuppener, Saskia (2005). *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Über die Autorin:

Melanie Schaumburg

Dipl. Sozialpädagogin/ Medienpädagogin, zur Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Fulda tätig.

E-Mail: melanie.schaumburg@sw.hs-fulda.de

Zu zitieren als:

Schaumburg, Melanie (2010). Medienpädagogische Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogik online 01/10* (5-19).

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0110.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr)

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Angela Gosch, Monica Ionescu & Anita Donaubauer

Einstellungsänderung von Hauptschülern gegenüber Menschen mit Behinderungen: Pilotstudie zum pädagogischen Projekt „Perspektivwechsel“

In dem multimodalen Projekt Perspektivwechsel vermitteln Experten in eigener Sache Wissen, ermöglichen durch Gespräche und Simulationen einen Wechsel der Perspektive. Es wurde an 134 Hauptschülerinnen und -schülern der 5. bis 7. Klasse hinsichtlich der Veränderung der kognitiven und affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung sowie der Beurteilung des Projekttagess evaluiert. Der Einfluss weiterer Determinanten wurde geprüft (z.B. Migrationsstatus). Die Ergebnisse zeigen, dass alle Schülerinnen und Schüler einen signifikanten Wissenszuwachs (kognitive Komponente der Einstellung) aufweisen. Ihre affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellungen sind im Vorfeld insgesamt positiv, eine weitere positive Einstellungsänderung lässt sich nur in Subgruppen (Mädchen, Kinder mit Erfahrung mit Behinderung und mit Migrationshintergrund) belegen. Die Mehrzahl der Befragten bescheinigt dem Lernprojekt eine sehr gute bis gute Gesamtnote.

***Schlüsselwörter:* kognitive und affektive Komponente der Einstellung, Behinderung, Sehbehinderung, Programmevaluation**

The multimodal project Perspektivwechsel presented by individuals with disabilities procures knowledge about disability and facilitates a change of perspective (e.g. through simulations). 134 students were included in this pilot study to test the change of cognitive and affective-cognitive components of attitudes as well as their assessment of the project. Additionally, determinants on the students' attitudes were analysed (e.g. migration). Results show that the knowledge increases significantly in all students who participated in the project. The affective-cognitive components of their attitudes towards people with disabilities are very positive beforehand the project and only in subgroups a

further positive change can be seen (e.g. in girls, in students with previous experience with disability, and in migrants). The majority of students grade the project overall very positive.

***Keywords:* cognitive and affective components of attitudes, disabilities, programme evaluation**

Theoretischer Hintergrund

Die Entstehung von Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst: das können unter anderem eigene Erfahrungen sein, Annahmen über die Ursachen und die Konsequenzen einer Behinderung und die Gefühle wie beispielsweise Ängste, was soziale Kontakte mit Menschen mit Behinderung betrifft, sowie familiäre, kulturelle bzw. gesellschaftliche Vorstellungen und Normen.

Unter einer Einstellung versteht man die positive oder negative Bewertung von Menschen, Objekten oder Vorstellungen (Gerrig & Zimbardo, 2008), wobei die kognitive, affektive und verhaltensbezogene (behaviorale) Komponenten der Einstellung unterschieden werden. Nach Stürmer (2009) bilden Überzeugungen, die sich auf Informationen, das Wissen oder Kognitionen beziehen, die die Person mit dem Einstellungsobjekt verknüpft, die kognitive Komponente der Einstellung. Bei der affektiven Komponente handelt es sich um die mit dem Einstellungsobjekt verknüpften Gefühle, und bei der verhaltensbezogenen Komponente wird das eigene Verhalten als Informationsquelle für die Einstellung herangezogen.

Ab dem dritten und vierten Lebensjahr beginnen Kinder individuelle Werte und Einstellungen zu bilden. In diesem Alter verfügen die Kinder über keinen genauen Begriff bzw. kein Konzept der „Behinderung“. Der Terminus wird von Kindern individuell, entsprechend ihres aktuellen Entwicklungsniveaus unter Berücksichtigung der

psychosozialen Vorerfahrungen unterschiedlich verstanden. Vier- bis sechsjährige Kinder äußern sich mit zunehmendem Alter tendenziell negativer. Erst ab dem achten Lebensjahr kann von einer recht stabilen Einstellung ausgegangen werden (Becker-Gebhard, 1990).

Bei Jugendlichen oder Kindern im Schulalter sind keine prinzipiellen Unterschiede zu Einstellungen von Erwachsenen erkennbar (Cloerkes, 1985). Das gesellschaftliche Normen- und Wertesystem scheint in diesem Alter bereits so internalisiert zu sein, dass sich die Einstellungswerte der Kinder und Jugendlichen denen der Gesamtgesellschaft weitgehend annähern (Becker-Gebhard, 1990).

Seit mehreren Dekaden beschäftigt sich die Forschung damit, welche Faktoren Einstellungen gegenüber von Menschen mit Behinderungen beeinflussen. Als Determinanten sind unter anderem die Sichtbarkeit (Sichtbarkeit) einer Behinderung, die Art der und Verantwortung für die Behinderung, das Geschlecht, das Alter der Menschen ohne Behinderung, vorherige Kontakte bzw. eine Freundschaft mit Menschen mit Behinderung und der sozioökonomische Hintergrund diskutiert worden. Studienergebnisse, die vor allem durch Befragungen von Erwachsenen gewonnen wurden, weisen darauf hin, dass die Sichtbarkeit einer Behinderung mit einer negativeren Einstellung zusammenhängt (Kron, 1994, Becker-Gebhard, 1990). Gleichwohl werden psychische Störungen als negativer beurteilt als körperliche Behinderungen, zumal die Betroffenen eher für die Störung verantwortlich gemacht werden. Hier beruht die gesellschaftliche Vorstellung auf einem Bild, nach dem „Beeinträchtigungen des Kopfes“ weit beunruhigender sind als „Beeinträchtigungen des übrigen Körpers“ (Cloerkes, 1985). Bei Mädchen und Frauen wird eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung gefunden als bei Männern (Armstrong, Rosenbaum & King,

1987, Cloerkes, 1985, King et al., 1989, Nowicki, 2006, Townsend & Hassall, 2007, Vignes et al. 2009, Yucker & Block, 1986) und mit zunehmenden Alter wird die Einstellung als negativer beschrieben (Cloerkes, 1985, Smith & Williams, 2001, Tamm & Prellwitz, 1999). Vorherige Kontakte bzw. Freundschaften mit Menschen mit Behinderung wirken sich positiv auf die Einstellungen aus (ten Klooster et al., 2009, Vignes et al. 2009, Tirosh et al. 1997). Studien, die den sozioökonomischen Status einbezogen haben, verweisen auf einen geringen Einfluss auf die Einstellungen gegenüber Behinderung (Yucker, 1994).

Des Weiteren beschäftigten sich Praktiker und Forscher mit der Frage, unter welchen Bedingungen Menschen ohne Behinderung ihre Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung positiv verändern. Die Analysen der bisherigen Studien deuten darauf hin, dass der direkte Kontakt mit Menschen mit Behinderung die bei weitem wichtigste Determinante für die Qualität der Einstellungen Nichtbehinderter zu sein scheint (Kontakthypothese). Befragte, die angaben Kontakte zu Menschen mit Behinderungen zu haben, zeigten eine verständnisvolle, akzeptierende Haltung (King et al., 1989). Von insgesamt 318 Studien konnten 51 % einen positiven Zusammenhang zwischen Kontakten zu Menschen mit Behinderung und der Einstellung ihnen gegenüber zeigen, bei 39 % der Untersuchungen wurde kein Zusammenhang festgestellt, und 10 % der Befunde deuten auf einen ungünstigen Einfluss sozialer Kontakte auf die Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen hin (Yucker, 1989).

Die Quantität sozialer Kontakte zu Menschen mit Behinderung garantiert keine positive Einstellungsänderung (Cloerkes, 2007). Die Häufigkeit der Kontakte zu Menschen mit Behinderung kann sich nur dann günstig auf die Einstellungsänderung bei Nichtbehinderten

auswirken, wenn die ursprüngliche Einstellung positiv war. Ist die anfängliche Haltung negativ, wächst mit einem vermehrten Kontakt auch die Antipathie gegenüber Menschen mit Behinderung (Yuker, 1989).

Im Gegensatz dazu ermöglichen gemeinschaftliche Gruppenaktivitäten während des Unterrichts und außerhalb des schulischen Programms eine sinnvolle Interaktion zwischen den Schülern (Hung & Paul, 2006). Volunteer Programme und Buddy Interaktionsprogramme (Couture & Penn, 2006) gehen von Kontakten zwischen Menschen mit gleichem Status und mit gemeinsamen Zielen aus. Statusgleichheit der Beteiligten erwies sich als eine entscheidende Bedingung für den Abbau von Vorurteilen. Eine Situation, in der zwei Gruppen einander brauchen und voneinander abhängig sind, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen (Aronson et al., 2008), bietet die Voraussetzung für den Aufbau emotional positiv erlebter Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. In so einem symmetrischen Kontakt haben Menschen ohne Behinderung die Gelegenheit, Gemeinsamkeiten zu entdecken und ihre negativen stereotypen Annahmen zu korrigieren und zu verlernen.

Für einen Erfolg der Einstellungsänderungen sind darüber hinaus der Inhalt der Informationen und die Methode der Vermittlung von Bedeutung. Information und Aufklärung werden am besten aufgenommen, wenn die Informationsquelle als kompetent und vertrauenswürdig eingeschätzt wird. Deswegen sind die Chancen, eine Einstellungsänderung zu erreichen beachtlicher, wenn Menschen mit Behinderung als Experten in eigener Sache auftreten.

Informationsprogramme, die einseitig nur die unvoreilhaften Aspekte für die Betroffenen zum Ausdruck bringen, haben eine kleinere Erfolgsquote als diejenigen Projekte, die zusätzlich erfolgreiche Beispiele vorstellen (Tröster, 1990).

Die Vielfalt an Wegen, auf denen die Informationsvermittlung stattfinden kann, ist sehr groß: Vorträge, Vorlesungen, Unterrichtsprogramme, Filme. Insgesamt scheinen Videoaufzeichnungen (Schabmann & Kreuz, 1999) den günstigsten Einfluss auf die Einstellung der Kinder und Erwachsenen zu haben. Zusätzlich sind Rollenspiele oder Behinderungssimulationen Methoden, um Kindern und Jugendlichen einen Wechsel in die Perspektive der Menschen mit Behinderung zu ermöglichen. Damit können sie auf die praktischen Schwierigkeiten und Probleme, die Menschen mit Behinderung in ihrem alltäglichen Leben zu bewältigen haben, aber auch die positiven Auswirkungen, aufmerksam gemacht werden. Studienergebnisse haben gezeigt, dass die Simulation der Behinderung zu einer langfristigen Verbesserung der Einstellung führt.

Zusammenfassend scheinen multimodale Ansätze, zu denen strukturierte Diskussionen innerhalb der Klasse, Rollenspiele und Simulation verschiedener Funktionsbeeinträchtigungen gehören, Erfolg versprechender zu sein als Versuche, die nur einen Weg beschreiben.

Projekt Perspektivwechsel des Fördervereins „Gemeinsam Mensch e. V.“

Im Jahr 2002 haben Bewohnerinnen und Bewohner des Münchner Förderzentrums den Förderverein „Gemeinsam Mensch e. V.“ gegründet. In der Folge des Europäischen Jahres für Menschen mit Behinderung (vgl. Rat der Europäischen Union, 2001) und der von der bayerischen Staatsregierung gestarteten Kampagne „NA UND“ im Jahr 2003, entwickelten die Mitglieder des Fördervereins „Gemeinsam Mensch e.V.“ in Kooperation mit der Volkshochschule München das pädagogische Projekt Perspektivwechsel.

Seither engagiert sich eine Gruppe aus über 60 Menschen mit und ohne Behinderung für eine kontinuierliche Durchführung des Projekts Perspektivwechsel in bayerischen Schulen und Kindergärten.

Das pädagogische Projekt Perspektivwechsel wurde mit dem Ziel entwickelt, das Wissen der Kinder und Jugendlichen über Behinderungen zu erhöhen, Berührungsängste abzubauen, ihnen durch Gespräche und Simulationen einen Wechsel der Perspektive zu ermöglichen und dadurch ihre Einstellungen positiv zu verändern.

Dies geschieht mit Hilfe eines pädagogischen Konzeptes, welches an einem Projekttag in der Schule praktische, am Alltag der Menschen mit Behinderung orientierte Komponenten der Selbsterfahrung (Module Riechen, Fühlen, Hören, Blindenparcours, Simulation einer Greifbehinderung und Rollstuhlparcours) mit einem theoretischen Modul der Wissensvermittlung (Modul Kurzfilm und Vortrag) kombiniert.

In einer ersten Phase des Projekttagess Perspektivwechsel bearbeiten die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gesprächsgruppen Textpuzzles, bei deren Lösung die Kinder mit plakativen Aussagen zum Thema Behinderung konfrontiert werden, auf die dann im gemeinsamen Gespräch eingegangen wird. Darauf folgt ein Vortrag, in dem Informationen über die Ursachen und Auswirkungen der Cerebralparese vermittelt werden. Anschließend werden die Projektteilnehmer in Kleingruppen unterteilt (jeweils ca. 15 bis 20 Schüler) und durchlaufen die Module des Projekts Perspektivwechsel. Am Ende des Projekttagess werden die praktischen Erfahrungen und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler durch ein ausführliches Gruppengespräch mit den Mitgliedern des Fördervereins „Gemeinsam Mensch e. V. abgerundet.

Nachfolgend wird der Inhalt einzelner Module beschrieben.

Modul Rollstuhltraining

In der theoretischen Einführung des Rollstuhltrainingsmoduls werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Rollstühle gezeigt, es werden Erklärungen zu der Bedienung der Bremsen, zu der Mobilität bestimmter Rollstuhlteile und zum Thema Kommunikation mit einer Person, die im Rollstuhl sitzt oder die zusätzlich eine Sprachbehinderung hat, gegeben. In der praktischen Phase führen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Übungen mit einem Rollstuhl durch, wie das Fahren über schwierige Untergründe mit Sand oder Kies, das Befahren einer Wiese und die Bewältigung einer Stufe.

Modul Greifen

Mit Bandagen oder Handschuhen wird eine Einschränkung der Arme und der Greiffunktion simuliert, und die Schülerinnen und Schüler sollen einfache Übungen (Schnürsenkel einfädeln, Knöpfe zuknöpfen) und herkömmliche Spiele (Mikado) durchführen.

Modul Blindheit und Sehbehinderung

Durch Augenbinden bzw. Brillen wird Blindheit simuliert. Schülerinnen und Schüler bekommen ein Gefühl, wie es wäre, sich grundsätzlich auf ihren Hör-, Riech- und Tastsinn zu verlassen. Beim Gehen mit dem Langstock können die Schülerinnen und Schüler die Schwierigkeiten, aber auch die Möglichkeiten der Alltagsbewältigung eines Menschen mit Sehbehinderung praktisch erfahren.

Modul Fühlen-Riechen-Schmecken

In diesem Modul tragen die Schülerinnen und Schüler Blindenbrillen und werden aufgefordert, in verschiedenen Fühlbeuteln die Inhalte durch bloßes Tasten zu identifizieren. Zusätzlich sollen sie zehn

Duftproben unterscheiden und Kräuter und Lebensmittel anhand ihres Geschmacks erkennen.

Bisherige Befragungen an Schülern und Lehrern, die an dem Projekttag teilgenommen haben, zeigen, dass die Teilnehmer dieses Projekt als sehr positiv beurteilen (Donaubauer & Jansen, 2006). Von insgesamt 385 befragten Schülerinnen und Schülern stufen 94% der Schülerinnen und Schüler den Projekttag insgesamt als gut bis sehr gut ein. 93 % der Lehrer schätzen das Thema als ein wichtiges bzw. sehr wichtiges für den Unterricht ein, aber nur 11 % meinen, dass eine umfassende Behandlung des Themas Behinderung in der Schule stattfindet. Außerdem geben 96% der Lehrer ein großes bzw. sehr großes Bedürfnis nach weiteren Projekttagen an.

Fragestellung

Wie aus der Literatur ersichtlich wird, wurde der Einfluss verschiedener Determinanten auf die Einstellungen vorwiegend bei Erwachsenen untersucht, d.h. es fehlen derartige Studien für das Kindesalter. Zusätzlich liegen nur wenige Studien vor, in denen die Wirkung von multimodalen Programmen, insbesondere auf verschiedene Gruppen, überprüft wurde.

Mithilfe dieser Pilotstudie sollen daher drei Fragestellungen geklärt werden:

Erstens soll geprüft werden, welche Determinanten einen Einfluss auf die kognitiven (das Wissen) und affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung im Kindesalter haben. Dabei werden Determinanten wie das Geschlecht, Alter, Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung und der sozioökonomische Status in die Studie einbezogen. Darüber hinaus wird eine weitere für das Kindes- und Jugendalter wichtig erachtete Determinante, nämlich der familiäre Migrationsstatus, einbezogen. Dabei ist beides denkbar, eine positi-

ve Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen und negativere Einstellung vor dem Hintergrund von anderen kulturellen Vorstellungen und Werten.

Zweitens wird erwartet, dass die Teilnahme an einem pädagogischen multimodalen Lernprojekt, das von Experten in eigener Sache durchgeführt wird, eine positive Einstellungsänderung, d.h. sowohl der kognitiven und affektiven Komponenten, bewirkt. Hier soll ferner untersucht werden, ob sich die Teilnahme am Projekttag für verschiedene Subgruppen (Mädchen/ Jungen, mit und ohne Vorerfahrung mit Behinderung, mit/ohne Migrationshintergrund und unterschiedlichem familiären sozioökonomischen Status) unterschiedlich auswirkt.

Schließlich, drittens, soll geprüft werden, wie der Projekttag von den Schülerinnen und Schülern insgesamt und die einzelnen Module bewertet werden. Hieraus können Hinweise für eine Optimierung des Projekttages gewonnen werden.

Methode

Studiendesign

In diese Untersuchung wurden Kinder der 5., 6. und 7. Hauptschulklassen einbezogen. Die kognitiven (das Wissen) und die affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung zweier Schulklassen, die an dem Projekt Perspektivwechsel teilnehmen (Projektgruppe: PG), werden mit denen von Schülerinnen und Schülern, die an diesem pädagogischen Lernprojekt nicht teilnehmen (Kontrollgruppe: KG), verglichen.

Da der Projekttag mit den beiden 6. Klassen einer Hauptschule (PG) durchgeführt wurde, wurden sowohl Kinder der 5. als auch der 7. Klassen als Kontrollgruppen herangezogen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil z. B. bezüglich des Wissensstandes der Schüle-

rinnen und Schüler angenommen wurde, dass 5. Klässler im Vergleich zu den 6. Klässlern (Projektgruppe) weniger und die 7. Klässler über mehr Wissen zum Thema Behinderung verfügen. Der Ablauf der geplanten Untersuchung ist in Abbildung 1 dargestellt:



Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der Pilotstudie

Die kognitiven (das Wissen) und die affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellungen aller teilnehmenden Schüler (PG und KG) werden vor dem Projekttag erhoben. Gleich im Anschluss an den Projekttag werden nur die Schülerinnen und Schüler der Projektgruppe (PG) gebeten, den Fragebogen zu den kognitiven und affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung erneut auszufüllen, und zusätzlich sollen sie das pädagogische Lernprojekt Perspektivwechsel bewerten.

Bevor die Untersuchung durchgeführt wurde, lag eine Genehmigung von dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus zur Durchführung der Befragung vor, und die Eltern bekamen ein Informationsschreiben über die Inhalte der Studie und wurden um ihr schriftliches Einverständnis über die Teilnahme ihres Kindes an der Umfrage gebeten. Eine vertrauliche und anonyme Behandlung der Daten wurde zugesichert.

Untersuchungsverfahren

Der Fragebogen zur Erhebung der kognitiven (Wissensfragen) und affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung von Kindern beinhaltet insgesamt 55 Fragen beziehungsweise Aussagen. Er wurde in vier Abschnitte untergliedert: Fragen zur Person und Familie, zur kognitiven Komponente (Wissensfragen), zur affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung und Fragen zum Projekttag.

Die ersten Fragen dienen der Erfassung soziodemographischer Daten wie Alter, Geschlecht, gesprochene Sprache in der Familie als Indikator für den Migrationsstatus (vgl. KiGGS, RKI, 2008) und Geburtsland.

Des Weiteren werden die Kinder gebeten, den familiären Wohlstand einzuschätzen. Dazu wurde ihnen die deutsche Version der Family Affluence Scale (FAS, Currie et al., 2004) vorgelegt, in der typische Wohlstandsindikatoren erfasst werden. Dabei geht es um den Besitz von Autos und PCs, ob die befragten Schüler ein eigenes Zimmer haben und wie häufig sie im letzten Jahr in den Urlaub gefahren sind. Für die FAS wurde für die statistischen Analysen ein Summenwert berechnet, wobei ein hoher Wert einen hohen familiären Wohlstand abbildet (Maximalwert: 7). Eine Einteilung in drei Gruppen: mit niedrigem (Wert: 0-3), mittlerem (Wert: 4-5) und hohem FAS (Wert: 6-7) wird in Anlehnung an internationale Studien (Currie et al., 2004) vorgenommen.

Mittels einer vierstufigen Skala („nein“, „eher nicht“, „eher ja“, „ja“) können sich die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu ihren Vorerfahrungen mit dem Thema Behinderung äußern. Für die Auswertung wurden zwei Gruppen gebildet, Kinder mit („eher ja“ und „ja“) und ohne („eher nicht“, „nein“) selbst berichteten Kontakten zu Menschen mit Behinderung.

Die 13 Wissensfragen sollen die kognitive Komponente der Einstellung ermitteln. Sie wurden in Anlehnung an die Wissensvermittlung

des Lernprojektes entwickelt und in einer Gruppe von Studierenden, die Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben, hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Schwierigkeit eingeschätzt.

Es werden Fragen zur Körper- und Sehbehinderung sowie zu motorischen Einschränkungen des Greifens gestellt. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler können bei den ersten sieben Fragen zwischen den zwei Antwortmöglichkeiten „falsch“ oder „richtig“ wählen (Beispiel: Gymnastik schadet Kindern mit Körperbehinderung) und bei den folgenden sechs Fragen zwischen drei Antwortalternativen entscheiden (multiple choice).

Der Summenwert wird gebildet, wobei der Maximalwert richtig gelöster Aufgaben 13 entspricht.

Um die affektiv-kognitive Komponente der Einstellung von Kindern zur Behinderung zu erfassen, wurde die deutsche Version des Mental Retardation Attitude Inventory-R (MRAI-D, Schabmann & Kreuz, 1999) eingesetzt, in dem die vier Dimensionen „Integration-Segregation“, „Soziale Distanz“, „Subtile Abwertung“ und „Private Rechte“ erfasst werden.

Der Fragebogen umfasst insgesamt 29 Items. Nach Schabmann (2007 persönliche Mitteilung) haben statistische Analysen mittels Faktorenanalysen mit den Fragebogendaten von circa 800 Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung anders als beim Erwachsenen-MRAI, bei dem sich die oben genannten vier Faktoren extrahieren ließen, nur einen stabilen Faktor ergeben (Cronbachs Alpha = 0,94). Daher wird für die vorliegende Auswertung ein Summenwert berechnet, wobei ein höherer Wert eine positivere Einstellung abbildet. Zur besseren Übersicht werden die Summenwerte auf die Antwortskala von 1 bis 4 transformiert (Werte von 1 bis maximal 4).

Die Schüler der Projektgruppe werden am Ende des Projektes Perspektivwechsel gebeten, den Projekttag insgesamt und auch die ein-

zelenen Module zu benoten (von 1 sehr gut bis 6 ungenügend, vgl. Donaubaer & Jansen, 2006).

Statistische Analyse

Die statistische Analyse wurde mit Hilfe des Statistical Package for Social Sciences (SPSS) für Windows 14.0 berechnet.

Der erste Untersuchungszeitpunkt (t_1) der Projektgruppe (6. Klassen) und der Kontrollgruppen (5. und 7. Klassen) lag wenige Tage vor dem Projekttag, der zweite (t_2) Befragungszeitpunkt der Projektgruppe fand direkt nach Beendigung des Projekttagess statt.

Die Daten wurden deskriptiv mittels Häufigkeitsangaben und Mittelwerten beschrieben.

Für intervallskalierte Daten wurden Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) berechnet. Gruppenvergleiche für unabhängige Stichproben wurden mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen (Vergleich der drei Untersuchungsgruppen bezüglich der kognitiven und affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung zu t_1) und für abhängige Stichproben mit t-Tests für abhängige Stichproben (Mittelwertevergleich der kognitiven und affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung von der Projektgruppe und den Subgruppen von t_1 zu t_2) durchgeführt.

Zusätzlich wurden Effektstärken (ES) berechnet, die eine Aussage über die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse ermöglichen. Bei Varianzanalysen werden Effektstärken (η^2) von 0,0099 als klein, von 0,0588 als mittel und von 0,1379 als groß beschrieben (Bortz & Döring, 2002, Kliche, 2008), und nach Cohen (1988) werden Effektstärken bei t-Tests (d) von 0,20 als klein, von 0,50 als moderat und von größer als 0,80 als groß eingestuft.

Ergebnisse

Beschreibung der Stichprobe

Die Erhebungen wurden in einer Hauptschule in Augsburg durchgeführt. Insgesamt haben 134 Schülerinnen und Schüler den ersten Fragebogen vor dem Projektbeginn ausgefüllt (vgl. Tabelle 1). Dabei handelt es sich um 33 Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse und 45 der 7. Klasse, die zu der Kontrollgruppe gehören. Die Projektgruppe, die an dem pädagogischen Projekt Perspektivwechsel teilgenommen hat, setzt sich aus 56 Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse zusammen.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe

	5. Klasse (KG)	6. Klasse (PG)	7. Klasse (KG)	Gesamt
Anzahl (n)	33	56	45	134
weiblich (%)	42	32	64	45
männlich(%)	58	68	36	55
mittleres Alter (Jahre; Monate)	11;1	11;9	12;6	12;0
Altersrange (Jahre)	10-14	10-14	9-15	9-15
FAS-Wert (in %)				
niedrig	30	36	43	37
mittel	58	52	45	51
hoch	12	12	12	12

Fast ein Viertel (24 %) der Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse geben an, die deutsche Sprache als Muttersprache zu haben. In der 6. Klasse sind es 20 %, und von den 7. Klässlern sprechen 36 % die deutsche Sprache in der Familie. Damit liegt ein hoher Anteil an Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund vor.

Zum ersten Untersuchungszeitpunkt (t_1) werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, über ihre Vorerfahrungen mit dem Thema

Behinderung zu berichten. Hier sind die Prozentzahlen sehr ähnlich: in der 5. Klasse hatte bereits die Hälfte Kontakt zu Menschen mit Behinderung, in der 6. Klasse 51 % und in der 7. Klasse 43 % der Schülerinnen und Schüler.

Ergebnisse zur kognitiven Komponente der Einstellung zum ersten Untersuchungszeitpunkt und im Verlauf

In Abbildung 2 sind die Ergebnisse zur kognitiven Komponente der Einstellung, d.h. zum Wissensstand, der mithilfe von 13 Fragen erfasst wurde, für die Projektgruppe und Kontrollgruppen angegeben.

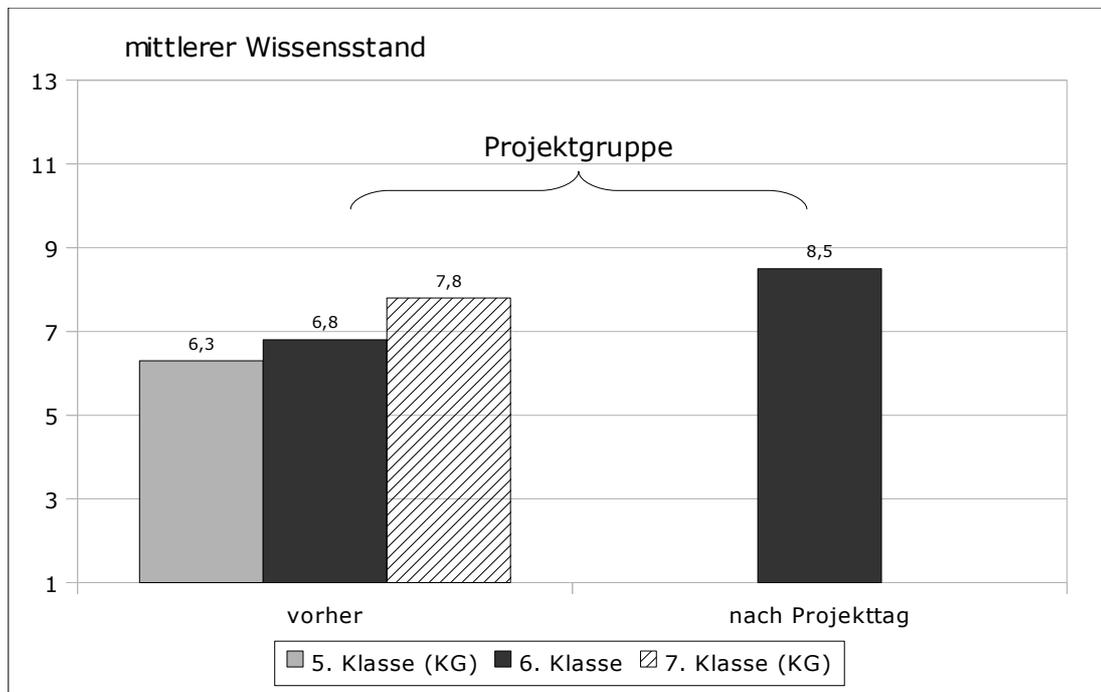


Abbildung 2: Kognitive Komponente der Einstellung in den Untersuchungsgruppen vor und nach Projekttag

Der Vergleich zwischen den drei Klassenstufen weist auf einen signifikanten Unterschied bezüglich des Wissensstandes über Behinderungen vor der Durchführung des Projekttag hin ($p=0,015$, $\eta^2=0,07$), der von mittlerer praktischer Relevanz ist. Je höher die

Klassenstufe, desto höher ist das Gesamtwissen der Schülerinnen und Schüler über Behinderung.

Zusätzlich ergibt sich bei der Projektgruppe nach der Durchführung des Lernprojektes ein signifikanter und praktisch bedeutsamer Wissensanstieg über das Thema Behinderung ($p=0,02$, $d=0,86$), der nach Projektende über dem Niveau von 7. Klässlern liegt.

In der folgenden Tabelle 2 wird außerdem der Einfluss des Geschlechts, der Vorerfahrung mit Behinderung, des Migrationshintergrunds und der sozioökonomischen Lage auf die kognitive Komponente der Einstellung erfasst.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der kognitiven Komponente der Einstellung für die Subgruppen zu t_1 und t_2 .

		<i>n</i>	<i>t</i> ₁ : <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> ₂ : <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>p</i>	<i>d</i>
Geschlecht	weiblich	15	7,7 (1,4)	8,8 (1,9)	0,001	0,61
	männlich	32	6,6 (1,9)	8,4 (1,8)	<0,001	0,98
Erfahrung mit	ja	12	6,3 (2,1)	8,4 (1,4)	0,06	1,2
	nein	12	7,0 (2,2)	7,6 (2,5)	0,30	0,21
Behinderung						
Migrationshintergrund (Sprache zu Hause)	deutsch	9	6,6 (2,6)	8,9 (1,2)	0,001	1,1
	andere	37	7,0 (1,7)	8,6 (1,9)	<0,001	0,84
FAS	1	15	6,6 (1,7)	8,7 (1,8)	<0,001	1,2
	2	25	7,1 (2,0)	8,4 (1,9)	0,005	0,65
	3	7	7,0 (1,9)	8,7 (1,8)	0,06	0,91

n: Anzahl; *M*: Mittelwert; *SD*: Standardabweichung; *p*: Signifikanz; *d*: Effektstärke

d: 0,2: klein; 0,5: mittel; 0,8: groß

Während Mädchen vor Projektbeginn im Mittel eine Frage mehr richtig beantworten können als Jungen, und beide Gruppen durch den Projekttag signifikant an Wissen dazu gewinnen, ist der Wissenszuwachs bei den Jungen insgesamt höher.

Schülerinnen und Schüler, die bereits Vorerfahrungen mit dem Thema Behinderung haben, gewinnen mehr an Wissen über Behinderung im Vergleich zu deren Mitschülern, die keinen Kontakt zu Men-

schen mit Behinderung hatten. Darüber hinaus verbessern Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem Migrationshintergrund und ihrem familiären Wohlstandsniveau, ihren Wissensgrad signifikant. Für alle Gruppenvergleiche ergeben sich mittlere bis hohe Effektstärken, die auch die praktische Relevanz dieser Ergebnisse dokumentieren.

Ergebnisse zur affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung zum ersten Untersuchungszeitpunkt und im Verlauf

Die affektiv-kognitive Komponente der Einstellung der Schülerinnen und Schüler wurde mittels MRAI-D Fragebogen erfasst. Je höher der mittlere Einstellungswert (max.: 4), desto positiver ist die affektiv-kognitive Komponente der Einstellung gegenüber Kindern mit Behinderung ausgeprägt.

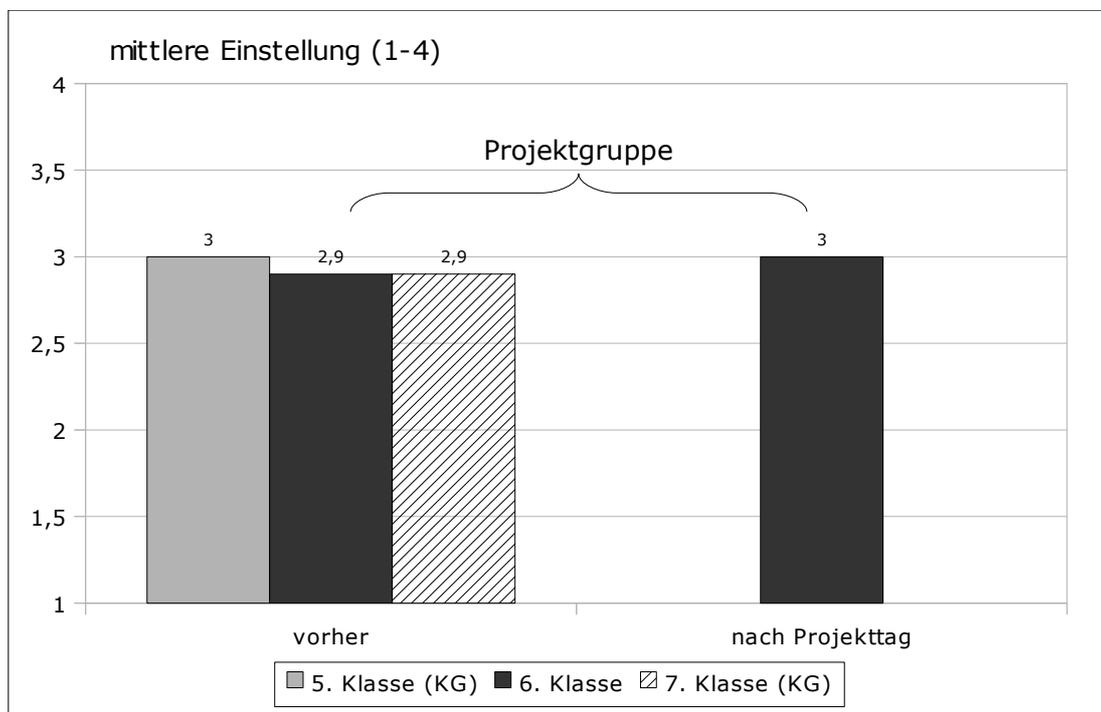


Abbildung 3: Affektiv-kognitive Komponente der Einstellung in den Untersuchungsgruppen vor und nach Projekttag

Schülerinnen und Schüler aller drei Klassenstufen unterscheiden sich zum ersten Untersuchungszeitpunkt bezüglich der affektiv-kognitiven Komponente ihrer Einstellung gegenüber Behinderung nicht signifikant. Der Vergleich der Mittelwerte der Projektgruppe ergibt, dass sich die affektiv-kognitive Komponente der Einstellung der Schülerinnen und Schüler durch den Projekttag nicht signifikant verbessert hat.

Im Weiteren werden Veränderungen bezüglich der affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung bei den Subgruppen der Projektgruppe, die an dem pädagogischen Lernprojekt teilgenommen haben, in der nächsten Tabelle aufgezeigt.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen bezüglich der affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung für die Subgruppen zu t_1 und t_2 .

		<i>n</i>	<i>t</i> ₁ : <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i> ₂ : <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>p</i>	<i>d</i>
Geschlecht	weiblich	14	2,9 (0,6)	3,1 (0,7)	0,02	0,22
	männlich	32	2,9 (0,5)	3,0 (0,5)	n.s.	0,03
Erfahrung mit Behinderung	nein	22	2,9 (0,6)	2,8 (0,4)	n.s.	0,03
	ja	24	3,0 (0,5)	3,1 (0,6)	0,02	0,21
Migrationshintergrund	deutsch	9	3,3 (0,2)	3,2 (0,4)	n.s.	0,15
	andere	37	2,8 (0,5)	2,9 (0,6)	0,02	0,22
FAS	1	15	2,9 (0,4)	3,0 (0,4)	n.s.	0,35
	2	24	3,0 (0,6)	3,0 (0,6)	n.s.	0,02
	3	7	2,7 (0,5)	2,8 (0,5)	n.s.	0,11

n: Anzahl; *M*: Mittelwert (Minimum-Maximum=1-4); *SD*: Standardabweichung; *p*: Signifikanz; *d*: Effektstärke: 0,2: klein; 0,5: mittel; 0,8: groß; *n.s.*: nicht signifikant

Der Tabelle 3 sind bei der Betrachtung der einzelnen Subgruppen folgende Änderungen der affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung zu entnehmen: Die Mädchen haben ihre Einstellung signifikant ($p=0,02$, $d=0,22$) verbessert, aber die Jungen nicht.

Bei den Schülerinnen und Schülern, die bereits Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht haben, ist die positive Einstellungsänderung signifikant ($p=0,02$, $d=0,21$). Demgegenüber ändern Schülerinnen und Schüler, die bisher keine Erfahrung mit Behinderung gemacht haben, ihre Einstellungen, die auch niedriger sind als die von den Schülerinnen mit Erfahrungen, nicht.

Die affektiv-kognitive Komponente der Einstellung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird durch das Projekt Perspektivwechsel signifikant positiver ($p=0,02$, $d=0,22$), während dies auf die Schüler ohne Migrationshintergrund nicht zutrifft.

Bei Schülerinnen und Schüler aus Familien mit unterschiedlichem Wohlstandsniveau ergeben sich keine signifikanten Einstellungsänderungen. Für die Gruppenvergleiche liegen kleine Effektstärken

vor, die auf die begrenzte praktische Relevanz dieser Ergebnisse hinweisen.

Einschätzung des Projekttages

In der folgenden Abbildung 4 sind die Prozentzahlen der Schülerinnen und Schüler aufgeführt, die das Projekt als Ganzes bzw. die verschiedenen Module als gut oder sehr gut benotet haben. Die Bewertung des Videos war nicht möglich, weil es an diesem Projekttag nicht gezeigt worden ist.

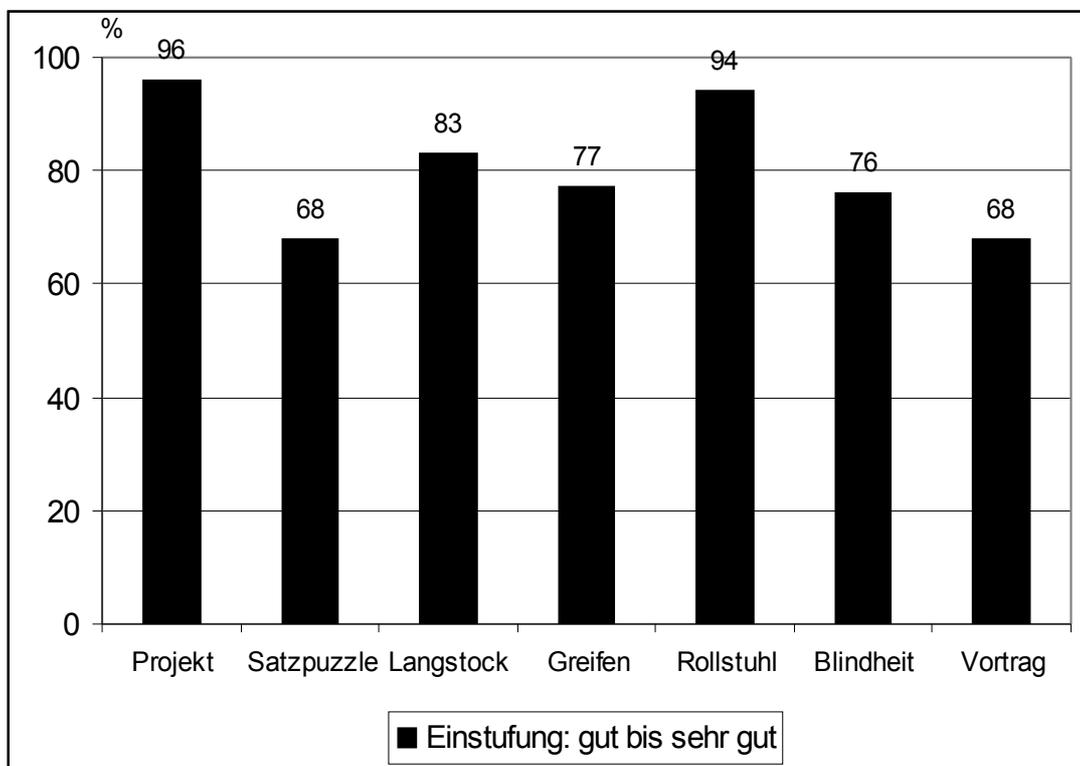


Abbildung 4: Prozentzahl der Schülerinnen und Schüler, die das Gesamtprojekt bzw. die einzelnen Projektteile als gut bzw. sehr gut einstufen.

96 % der Schülerinnen und Schüler stufen das Projekt als sehr gut bzw. gut ein (Mittelwert $M=1,6$). Die beliebtesten Module sind das Rollstuhlfahrtraining (94 % der Schülerinnen und Schüler fanden es gut bzw. sehr gut) und die Übungen mit dem Langstock (83 %),

gefolgt von den Übungen zur Simulation einer Greifbehinderung (77 %) und einer Sehbehinderung bzw. Blindheit (76 %). Von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern bewerteten jeweils 68 % das Satzpuzzle und den medizinischen Vortrag sehr gut bzw. gut.

Diskussion

Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hatten im Vorfeld zu dem Projekt Perspektivwechsel schon Kontakt zu Menschen mit Behinderung. Das deckt sich mit den Angaben von Erwachsenen, bei denen 55 % von Kontakten zu Menschen mit Behinderung berichteten (Eurobarometer, 2001). Gleichzeitig dokumentiert dies einen Bedarf an Aufklärung und Information bei Kindern und Jugendlichen vor allem in der Schule, die die Heterogenität von Menschen betonen und die Wertschätzung für diese fördern.

Das Projekt Perspektivwechsel versucht durch verschiedene theoretische und praktische Module Kinder und Jugendliche über Behinderung zu informieren, ihnen darüber hinaus aber auch Informationen über das Leben von Menschen mit Behinderung, einen Wechsel der Perspektive zu vermitteln und Berührungsängste im Kontakt zu den Experten in eigener Sache abzubauen. Eine Erhöhung des kindlichen Wissens (kognitive Komponente der Einstellung) und eine positive (affektiv-kognitive) Einstellungsänderung sind Ziele dieses Projektes.

Aus der vorliegenden Pilotstudie ergeben sich beim Vergleich der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5 bis 7 vor Durchführung des Projekttages einige bedeutsame Unterschiede. Erwartungsgemäß konnte gezeigt werden, dass der Wissensstand über Behinderung mit zunehmendem Alter bzw. von der 5. bis zur 7. Klasse signifikant ansteigt, d.h. die kognitive Komponente der Einstellung sich positiv verändert. Demgegenüber unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassenstu-

fen nicht signifikant in der affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung. Beide Ergebnisse stehen im Widerspruch zu Studien, in denen die Einstellung von Kindern gegenüber Behinderung mit zunehmendem Alter negativer beschrieben wird (Cloerkes, 1985, Smith & Williams, 2001, Tamm & Prellwitz, 1999). Allerdings ist in der vorliegenden Pilotstudie die geringe Altersspanne der befragten Kinder zu beachten, die diese unterschiedlichen Ergebnisse erklären kann.

Die Auswertung nach der Durchführung des Projekttages zeigt, dass alle Sechstklässler der Projektgruppe ihr Wissen über Behinderung signifikant erhöht haben und dies deutlich über dem Niveau der Siebtklässler liegt. Ungeachtet dessen wird ein positiver affektiv-kognitiver Einstellungswandel nur bei einzelnen Subgruppen beobachtet.

Mädchen profitieren am meisten vom pädagogischen Lernprojekt: Sie gewinnen bedeutsam an Wissen über das Thema Behinderung und verbessern ihre affektiv-kognitive Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung signifikant.

In nahezu allen Untersuchungen (Armstrong, Rosenbaum & King, 1987, King et al., 1989, Schabmann & Kreuz, 1999, Townsend, Vignes et al., 2009, Wilton & Vakilirad, 1993) konnte übereinstimmend mit den vorliegenden Ergebnissen festgestellt werden, dass weibliche Teilnehmerinnen positivere Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung haben. Dieser Befund wird häufig mit Sozialisierungseffekten erklärt, das heißt damit, dass Mädchen insgesamt ein höheres soziales Engagement zeigen als Jungen.

Gleichzeitig weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die Jungen deutlich an Wissen durch das Lernprojekt gewinnen (kognitive Komponente), aber ihre affektiv-kognitive Einstellung trotz des

großen Wissenszuwaches und der positiven Bewertung des Projekttag nicht signifikant verbessern.

Im Hinblick auf diese Ergebnisse ergibt sich die Forderung, in künftigen Studien näher die Methoden, die Jungen einen Perspektivwechsel und positiven affektiven Einstellungswechsel ermöglichen können, zu analysieren.

Schülerinnen und Schüler mit Erfahrung mit dem Thema Behinderung erzielen auch deutlich bessere Werte bezüglich der kognitiven und affektiv-kognitiven Komponenten der Einstellung im Gegensatz zu ihren Mitschülern, die keinen vorherigen Kontakt zu Menschen mit Behinderung hatten. Diese Resultate weisen hin, dass es wichtig ist, solche pädagogischen Projekte als Lernbausteine in der Schule bereits in den niedrigeren Klassenstufen bzw. auch in Kindergärten zu integrieren.

Während Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund ihr Wissen über Behinderung signifikant erhöhen konnten, liegt eine positive Änderung der affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung nur bei Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor. Die mittlere affektiv-kognitive Komponente der Einstellung ist bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vor dem Projekttag Perspektivwechsel niedriger als die von deutschen Kindern. Da derartige Studien bisher fehlen, wäre es interessant, mit Hilfe von Interviews zu klären, worauf diese Einstellungsunterschiede bei den Kindern mit Migrationshintergrund (z.B. kulturelle Vorstellungen und Werte) zurückzuführen sind. Des Weiteren ist zu beachten, dass die Einstellung von deutschen Schülerinnen und Schülern vor Projektbeginn allerdings schon so positiv (im Mittel 3,3 bei einem Maximalwert von 4) ist, dass eine weitere positive Einstellungsänderung kaum noch messbar ist (Deckeneffekt).

Die befragten Schülerinnen und Schüler haben unabhängig von der sozioökonomischen Lage ihrer Familien einen signifikanten und bedeutsamen Zuwachs bei der kognitiven Komponente, aber nicht bei der affektiv-kognitive Komponente der Einstellung zu verzeichnen. Dieses Ergebnis widerspricht teilweise den vorliegenden Befunden, die von keinem Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Einstellungen berichten. Kritisch muss hier angemerkt werden, dass in der vorliegenden Studie die Anzahl der Kinder in den einzelnen Wohlstandsgruppen sehr klein war, sodass weitere Studien mit einer größeren Stichprobe und auch Kindern verschiedener Schultypen wünschenswert sind.

Schließlich zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass die Gesamtbewertung des Projekttages von 96 % die Schülerinnen und Schüler sehr positiv (Noten sehr gut und gut) und vergleichbar mit den bereits vorhandenen Ergebnissen von Donaubauer und Jansen (2006) ist, wobei die Module, die eine eigene Beteiligung und Aktivitäten einbeziehen als positiver bewertet werden als die Module mit theoretischen Inhalten. Daraus ergeben sich einige Hinweise, dass vorwiegend die Module mit theoretischen Inhalten nochmals geprüft und möglicherweise modifiziert werden sollten, um die Qualität des Lernprojektes zu fördern.

Die Ergebnisse dieser Pilotstudie zur Evaluation des Projektes Perspektivwechsel, d.h. die positive Änderung der kognitiven Komponente in der Gesamtgruppe und der affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung für Subgruppen sowie die gute bis sehr Bewertung des Projekttages, können als positiv eingeschätzt werden. Allerdings müssen einige methodische Aspekte kritisch diskutiert werden.

In die vorliegende Pilotstudie wurden Schülerinnen und Schüler der 5., 6. und 7. Klassen einbezogen. Wünschenswert wäre die Einbeziehung von Schülerinnen und Schüler auch aus einem anderen Al-

tersspektrum und anderen Schultypen, um mehr über ihre kognitiven und affektiven Komponenten der Einstellung bzw. ihre Sichtweise von Behinderung zu erfahren. Mithilfe von Interviews könnten darüber hinaus Stärken und Schwächen der einzelnen Module sowie des Ablaufs des Projekttagess identifiziert und in der Folge optimiert werden.

Aus der vorliegenden Studie ergeben sich wichtige Hinweise für den Einfluss verschiedener Determinanten auf die Einstellungen und Einstellungsänderungen von Schülerinnen und Schülern. Während die Subgruppen (z.B. familiäre Wohlstand, Migrationshintergrund) zum Teil sehr klein sind, gilt das nicht für die Gruppe der Jungen. Daher sollten in einem ersten Schritt die Module des Lernprojektes Perspektivwechsel für Jungen attraktiver gestaltet werden, sodass bei ihnen auch eine Änderung der affektiven Komponente der Einstellung erzielt wird.

Kritisch betrachtet werden muss auch die Erfassung der Einstellung mithilfe des deutschen MRAI-D (Schabmann & Kreuz, 1999). Gerade bei Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund konnte eine sehr positive affektiv-kognitive Einstellung bemerkt werden, die einen „Deckeneffekt“ des Fragebogens erkennen lässt und einen weiteren positiven Einstellungswandel kaum messbar macht. Daraus ergibt sich der Bedarf, die Einstellungsitems zu überprüfen und zu modifizieren, um zukünftig eine ausreichende Differenzierung zu ermöglichen.

In der Gesamtgruppe wurde keine signifikante positive Änderung der affektiv-kognitiven Komponente der Einstellung gemessen, allerdings in einzelnen Subgruppen (Mädchen, Kinder mit Erfahrung mit Behinderung und mit Migrationshintergrund). Hier ist auch zu diskutieren, ob ein Einstellungswechsel innerhalb eines Projekttagess nachhaltig zu erzielen ist oder ob nicht mehrere Projekttagess

dazu notwendig sind. Auch diese Fragen sollten in längsschnittlichen Vergleichsstudien weiter untersucht werden.

Abschließend muss festgehalten werden, dass weder eine Integration noch Inklusion von Menschen mit besonderen Bedürfnissen flächendeckend gewährleistet ist. Zusätzlich wird dem Thema „Behinderung“ in aktuellen Lehrplänen für die Schulen in Deutschland leider immer noch viel zu wenig Beachtung geschenkt. Die aus der Praxis berichteten Versuche, das Thema Behinderung in die Unterrichtszeit zu integrieren (Besuch von Werkstätten für Menschen mit Behinderung, Erörterung des Themas während des Ethik- und Religionsunterrichts usw.) sind nach den Erfahrungen und der Resonanz des Projekttagess unzureichend.

Daher sind Projekte wie das Lernprojekt Perspektivwechsel notwendig, um Kindern und Jugendlichen ein gemeinsames Erleben mit Menschen mit Behinderung zu ermöglichen, ihnen darüber hinaus aber auch Informationen über das Leben von Menschen mit Behinderung zu vermitteln und einen Wechsel der Perspektive zu gewährleisten.

Das Projekt Perspektivwechsel, das sein Programm auf pädagogischen Grundsätzen aufbaut, gehört zu den wenigen multimodalen Projekten, die (in einer ersten Pilotstudie) evaluiert worden sind. Derartige Evaluationen sind notwendig, um kontinuierlich Hinweise für eine Optimierung des Projektes zu gewinnen und damit zur Qualitätssicherung beizutragen.

Literatur

- Armstrong, R.; Rosenbaum, P. & King, S. (1987). A randomized controlled trial of a 'buddy' programme to improve children's attitudes toward the disabled. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 327-336.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2008). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Bächthold, A. (1986). Soziale Reaktionen auf behinderte Jugendliche. Einstellungen und gesellschaftliche Hintergründe. *Geistige Behinderung*, 23, 30-39.
- Becker-Gebhard, F. (1990). Auswirkungen integrativer Erziehung auf nichtbehinderte Kinder. In Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.). *Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder* (95-102). München/Basel: Reinhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Cloerkes, G. (1985). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung*. Berlin: Huber.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3. Aufl.). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH – Edition S.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd edition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Couture, S. & Penn, D. (2006). The effects of prospective naturalistic contact on the stigma of mental illness. *Journal of Community Psychology*, 34, 5, 635-645.
- Currie, C. et al. (2004). *Young People's Health in Context: international report from the HSBC 2001/02 survey*. Copenhagen: WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents. Issue 4, WHO Regional Office for Europe.
- Donaubauer, A. Jansen (2006). „Perspektivwechsel“ *Auswertung der Projekttag*. München: Unveröff. Vortrag. <http://www.projekt-perspektivwechsel.de>
- Europäische Kommission (2001). Die Europäer und das Thema Behinderung. http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2002/cev_502001_de.pdf
- Gerrig, R. & Zimardo, P. (2008). *Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Hung, H. & Paul, P. (2006). Inclusion of Students who are deaf or hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. *Deafness and Educational International*, 8, 62-74.

- King, S.; Rosenbaum, P.; Armstrong, R. & Miller, R. (1989). An epidemiological study of children's attitudes toward disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 237-245.
- Kliche, T. (2008). Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Kron, M. (1987). *Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihrer psychischen Verarbeitung bei Kindergartenkindern*. Frankfurt: AFRA Verlag.
- Nowicki, E. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- Rat der Europäischen Union (2001). *Beschluss des Rates vom 3. Dezember 2001 über das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderungen 2003 (2001/903/EG)*. (http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11413_de.htm (letzter Zugriff: 10.09.2009)).
- Robert Koch Institut (RKI) (Hrsg.) (2008). *Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) 2003-2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Berlin: Robert Koch Verlag.
- Rosenbaum, P.; Armstrong, R. & King, S. (1985). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11 (4), 517-531.
- Schabmann, A. & Kreuz, A. (1999). Die Erfassung der Einstellungen gegenüber geistig behinderten Menschen anhand der deutschsprachigen Version des Mental Retardation Attitude Inventory- R. *Heilpädagogische Forschung*, 36, 222- 236.
- Schabmann, A. (2001). Repräsentationen und Einstellungen zu Menschen mit einer geistigen Behinderung bei Schülern Höherbildender Schulen. *Sonderpädagogik*, 2, 63-73.
- Smith, L. & Williams, J. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, Health and Development*, 27, 603-617.
- Stürmer, S. (2009). *Sozialpsychologie*. München: UTB basics Reinhardt.
- Tamm, M. & Prellwitz, M. (1999). 'If I had a friend in a wheelchair', children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 27, 223-240.
- Ten Klooster, P.M., Dannenberg, J.W., Taal, E., Burger, G. & Rasker, J.J. (2009). Attitudes towards people with physical or intellectual disabilities: nursing students and non-nursing peers. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 2562-73.

- Tirosh, E., Schanin, M. & Reiter, S. (1997). Children's attitudes toward peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39, 811-814.
- Townsend, M.; Wilton, K. & Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405-411.
- Townsend, M. & Hassall, J. (2006). Mainstream Students' Attitude to Possible Inclusion in Unified Sports with Students Who Have an Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 265-273.
- Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. Bern [u.a.]: Huber.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M. Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473-9.
- Yuker, H.E. (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York: Springer.
- Yuker, H.E. (1994). Variables that Influence Attitudes Toward People with Disability: Conclusions from the Data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9, 3-22.
- Yuker, H.E. & Block, J.R. (1986). *Research With Attitudes Towards Disabled Persons Scales (ATDP) 1960 - 1985*. Center for the study of attitudes toward persons with disabilities. Hempstead, New York: Hofstra University.

Über die Autorinnen:

Angela Gosch

Prof. Dr. Angela Gosch ist Diplom-Psychologin und Professorin für Gesundheit und Krankheit im Kindes- und Jugendalter an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München.

Monica Ionescu

Monica Ionescu ist Diplom-Sozialpädagogin in Putzbrunn, arbeitet im Verein Gemeinsam Mensch e.V. mit und ist bei der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes Perspektivwechsel beteiligt.

Anita Donaubauer

Anita Donaubauer ist 1. Vorsitzende des Fördervereins Gemeinsam Mensch e.V. und Mitinitiatorin des Projektes Perspektivwechsel in München.

Kontakt:

Prof. Dr. Angela Gosch
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Hochschule München
Am Stadtpark 20
81243 München
gosch@hm.edu

Zu zitieren als:

Gosch, Angela, Ionescu, Monica, Donaubauer, Anita (2010). Einstellungsänderung von Hauptschülern gegenüber Menschen mit Behinderungen: Pilotstudie zum pädagogischen Projekt „Perspektivwechsel“. *Heilpädagogik online 01/10* (20-50).
http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0110.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Timm Albers

Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Analyse von Entwicklungen und Veränderungsbedarfen im System sonderpädagogischer Förderung in Deutschland, die mit der UN-Behindertenrechtskonvention einhergehen. Ein inklusives Bildungssystem basiert auf dem Recht aller Lernenden auf eine qualitativ hochwertige Bildung, die grundlegende Lernbedürfnisse identifiziert und auf das Potenzial jedes Einzelnen ausgerichtet ist. Die Ziele inklusiver Bildung sind dabei von der Abkehr von Diskriminierung und der Herstellung sozialer Kohäsion geleitet. Inklusion als Zielperspektive erfordert daher auch Veränderungsprozesse auf der pädagogischen Handlungsebene. Ein inklusives Bildungssystem steht dabei in der Verantwortung, Möglichkeiten zu identifizieren, die nicht primär die Schwächen der Kinder und Jugendlichen sondern Veränderungspotenziale in der aktuellen Lernumgebung fokussieren.

Schlüsselwörter: Inklusion, Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs

Inclusion and Special Educational Needs – Historical Lines and current Requirements for a new Understanding of Special Needs Education

The aim of this paper is to examine the trends and need for a change of special education in Germany accompanied by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Inclusive education is based on the right of all learners to a quality education that assesses basic learning needs and seeks to develop the full potential of every individual. The goal of inclusive quality education is to end all forms of discrimination and foster social cohesion. Introducing inclusion as a guiding principle has implications for teachers' practices. An inclusive education system therefore

has to offer an assessment that doesn't focus on a child's difficulties but on providing a least restrictive environment.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs Assessment

Im Dezember 2006 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) die Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen verabschiedet. Damit liegt erstmals ein internationales Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vor, das den Schutz der in zahlreichen UN-Konventionen und Deklarationen geregelten Menschenrechte aus dem spezifischen Blickwinkel behinderter Menschen regelt (vgl. Lachwitz, 2007, 1). Alle Staaten, die diesen Völkerrechtsvertrag in ihren nationalen Parlamenten ratifizieren, sind verpflichtet, die Gesetzgebung für behinderte Menschen so auszurichten, dass die in der Konvention geregelten Rechte verwirklicht werden und eine gesellschaftliche Entwicklung in Gang gesetzt wird, die Menschen unabhängig von der Art und vom Schweregrad ihrer Behinderung als vollwertige und gleichberechtigte Bürger ihres Landes anerkennt. Mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland am 26.03.2009 stehen Bildungsinstitutionen zukünftig vor der Aufgabe, die Inhalte der Konvention in den pädagogischen Alltag umzusetzen. Dies ist mit weitreichenden Konsequenzen verbunden, da der im englischen Originaltext verwendete Begriff der „inclusive education“ in Deutschland fälschlicherweise mit Integration übersetzt wurde, jedoch weit mehr beinhaltet, als dies in der derzeitigen Integrationspraxis erkennbar wird. Inklusion setzt ein verändertes Verständnis von Normalität und Vielfalt in einer Gesellschaft voraus und unterscheidet sich in zentralen Punkten von der Integration:

- Integration will den Menschen mit Behinderung in ein bestehendes System einpassen, Inklusion hingegen betrachtet den Menschen von Anfang als Teil der Gesellschaft
- Inklusion nimmt keine Unterteilung in Gruppen (Menschen mit Behinderung, Frauen, Menschen mit Migrationshintergrund etc.) vor, sie will das System (z.B. Schule, Kindergarten, Arbeit, Wohnen) an die Bedürfnisse der Menschen anpassen
- Inklusion basiert auf dem „Diversity“-Ansatz – die Unterschiedlichkeit aller Menschen ist kein zu lösendes Problem, sondern eine Normalität - an diese Normalität wird das System angepasst und nicht umgekehrt

Inklusion kann demnach als die konsequente Weiterentwicklung von Integration gedeutet werden und versteht sich als die Realisierung des Rechts aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung, die nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist und sich mit einem Schulsystem, welches auf Mehrgliedrigkeit beruht, nicht vereinbaren lässt. Dabei wird von einer grundsätzlich heterogenen Gesellschaftsstruktur ausgegangen, in der sich Menschen in vielfacher Hinsicht voneinander unterscheiden: seien sie geschlechtlich, sozial, ethnisch, vom Alter, der Nationalität oder körperlicher Verfassung und Intelligenz. Inklusion zielt ab auf eine Gesellschaft, in der die verschiedenen Menschen als gleichberechtigte Bürger miteinander leben können (vgl. Hinz & Niehoff, 2008).

Im Verständnis der Inklusion sind Fördermaßnahmen demnach so zu planen und zu gestalten, dass Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern betreut werden. Um den besonderen Bedürfnissen auch von Kindern

mit erhöhtem Entwicklungsrisiko besser gerecht werden zu können, ist es daher notwendig

- die Früherkennung von Entwicklungsproblemen in Regeleinrichtungen zu verbessern, der besonderen Situation dieser Kinder in der pädagogischen Arbeit Rechnung zu tragen (z.B. soziale Ausgrenzung zu verhindern),
- präventive Programme in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu verankern,
- pädagogische und sonderpädagogische Kompetenzen stärker zu vernetzen (z.B. durch sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren),
- pädagogische Arbeit mit Institutionen des Gesundheitswesens (Kinder- und Jugendärzte, jugendärztlicher Dienst der Gesundheitsämter, sozialpädiatrische Zentren) unter interdisziplinären Zielsetzungen in die pädagogische Planung mit einzubeziehen (vgl. Jungmann & Albers, 2008, 2).

Insgesamt werden dabei die hohen Ansprüche, die an die fachliche Qualität für die Förderung entwicklungsgefährdeter Kinder zu stellen sind, betont: Inklusion braucht Professionalität, die gleichzeitig mit einem veränderten Verständnis sonderpädagogischer Förderung einhergeht.

Historische Aspekte

Das institutionelle System der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland hat seine Ursprünge in den privat-philanthropischen oder kirchlich-karitativen Initiativen zur Beschulung blinder und taubstummer Kinder in Schulen und Heimen vor 200 Jahren. Erst mit der Einführung der Schulpflicht für Gehörlose und Blinde im Jahr 1911 wurde jedoch der Grundstein für die Schulbildung aller Kinder mit Sinnesbehinderung geschaffen (vgl. Ellger-Rüttgardt,

2008, 147). Mit der Gründung der sogenannten „Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder“ im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begann diese neue Phase im öffentlichen Bildungswesen. Die „jüngeren Sonderschulen“ (Möckel, 2007, 135) waren aus dem bestehenden Schulsystem ausgegliedert, um es durch äußere Differenzierung in seiner Dreigliedrigkeit zu stabilisieren. Die Entstehung des Hilfsschulwesens kennzeichnet dabei eine bis in das aktuelle Schulsystem reichende bildungspolitische Kontroverse, die sich im Verhältnis der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik widerspiegelt und im schulischen Kontext die gemeinsame Bildung und Erziehung einer besonderen Beschulung für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung gegenüberstellt.

Der Besuch der Hilfsschule war für Kinder mit geringer kognitiver Begabung vorgesehen, die den Anforderungen der Volksschule nicht entsprechen konnten. Der Unterricht richtete sich entsprechend an diejenigen Kinder, „die in den überfüllten Volksschulklassen des ausgehenden 19. Jahrhunderts vergessen, verspottet und beiseitegeschoben wurden“ (Ellger-Rüttgardt, 2008, 152). Die Trennung des Hilfsschulwesens von der Volksschule kann im bildungspolitischen Kontext somit zunächst als Zugangsmöglichkeit zur Bildung im Sinne der Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler verstanden werden, geht jedoch gleichzeitig mit deren Ausgrenzung und sozialer Diskriminierung einher. Das gesellschaftliche Interesse an der Entwicklung der Hilfsschule wird unter zwei Gesichtspunkten betrachtet (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2006, 28f.): Während man sich auf der einen Seite eine Entlastung der Sozialausgaben versprach, indem die Schülerinnen und Schüler zur Berufstätigkeit qualifiziert werden sollten und somit nicht mehr der Armenfürsorge zu Lasten fielen, sollte auf der anderen Seite die „Akzeptanz der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse (...) sowie die Entwicklung einer loyalen Gesinnung durch den Unterricht

an der Hilfsschule gesichert werden“ (ebd.); die Hilfsschule sollte entsprechend die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich der sozialen Brauchbarmachung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Integration in die Gesellschaft erfüllen.

Am Status der Hilfsschulen als Schule für sozial randständige Kinder und Jugendliche änderten diese Funktionszuschreibungen bis heute jedoch wenig. So lässt sich die institutionelle Entwicklung des Bildungswesens von der Geschichte des Hilfsschulwesens über die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und des deutschen Bildungsrates anhand immer der immer wiederkehrenden Debatte um Segregation und Separation über die Integration benachteiligter Schülerinnen und Schüler bis in die aktuelle bildungspolitische und theoretische Diskussion um die Begriffe Integration und Inklusion nachzeichnen.

So wurde auch nach der Zeit der „barbarischen Realisierung“ (ebd., 30) rassenhygienischer Forderungen im Zweiten Weltkrieg der deutsche Sonderweg in der Zeit der Restauration und des Wiederaufbaus und Ausbaus der Sonderpädagogik der nach Abgrenzung und Autonomie strebenden Institution Sonderschule fortgesetzt (vgl. Werning & Reiser, 2008, 510). Obwohl es bereits während der Entstehung der ersten Hilfsschulen kritische Stimmen von Lehrkräften, Eltern und Institutionsleitern gab, wurden alternative Reformvorschläge für das Volksschulwesen nicht aufgegriffen: Die von Ellger-Rüttgardt (2008, 173) zusammengefasste Kritik des 19. Jahrhunderts spiegelt im Kern die bildungspolitisch immer noch diskutierte Frage nach dem bestmöglichen Förderort für Schülerinnen und Schüler wider, die aufgrund ihrer Herkunft, sozioökonomischer Lebenslage oder Merkmalszuschreibungen die Anforderungen der allgemeinen Schule nicht bewältigen. Forderungen nach einer gemeinsamen Beschulung gehen mit Forderungen nach einer Veränderung des Volksschulwesens einher, die die Hilfsschule überflüssig

machen würden: „Senkung der Klassenfrequenz, Reduzierung und inhaltliche Veränderung des Lehrplans, methodische Verbesserungen, Verlängerung der Schulzeit, Umgestaltung der traditionellen Lernschule in eine sozialpädagogisch orientierte Schule, Förder- und Nachhilfeunterricht sowie ‚Kernunterricht‘ für alle Kinder und schließlich der Einsatz von Hilfsschullehrern in den Grundschulen“ (ebd.).

Wie weit die mehr als hundertjährigen Reformvorschläge von der derzeitigen schulischen Realität entfernt sind, wird deutlich, wenn man sich mit dem rechtlichen Rahmen sonderpädagogischer Förderung befasst. So ist dem Dossier „Sonderschulwesen“ der Kultusministerkonferenz (KMK, 2007) folgende Empfehlung zu entnehmen, die in ihrem Wortlaut wiedergegeben den Gegensatz von theoretischem Anspruch und bildungspolitischer Wirklichkeit wiedergibt: „Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen für Lernbehinderte können in eine Grundschule oder Hauptschule aufgenommen werden, wenn die Aussicht besteht, dass sie den Unterricht mit Erfolg besuchen können (...). Schulen für Sprachbehinderte und Verhaltensgestörte sind als Durchgangsschulen konzipiert, ihre Zielsetzung ist, die Beeinträchtigungen im sprachlichen bzw. sozialen Verhalten so weit zu beheben, dass die Schülerinnen und Schüler wieder allgemeine Schulen besuchen können“ (ebd.).

In der theoretischen Diskussion längst abgelegte individuumszentrierte Begriffe von Behinderung und Störung, die eine Wiederherstellung von Normalität in Sondereinrichtungen implizieren und damit Integration als Ziel, nicht als Weg verstehen, werden in einer aktuellen Position verwendet und tragen damit vielmehr zu einer Zementierung bestehender Strukturen als zu einer Reformierung des Bildungssystems bei. So erscheint es nicht verwunderlich, dass die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Zeit von 1991 bis 2004 um 41,2% an-

gestiegen ist, die Zahl der Schülerinnen ohne Förderbedarf jedoch nur um 15,1% (vgl. KMK, 2005 in Kottmann, 2006, 147).

Zur Stellung der Kultusministerkonferenz

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK) ist ein im Jahre 1948 konstituierter Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder (vgl. KMK, 2007). Nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Zusammenschluss mit den Ländern im Gebiet der ehemaligen DDR traten die Kultusminister der neuen Bundesländer der Kultusministerkonferenz bei. Da die Zuständigkeiten für das Bildungswesen und die Kultur nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bei den Ländern liegen, liegt eine Zielsetzung der KMK in der Vertretung gemeinsamer Anliegen der Bundesländer in Fragen der Bildung, Wissenschaft und Kultur. So besteht eine wesentliche Aufgabe der Kultusministerkonferenz beispielsweise darin, die Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen zu vereinbaren, auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule hinzuwirken und die Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur zu befördern (vgl. ebd.). Die erforderliche Koordination der unterschiedlichen Länderinteressen erfolgt durch Empfehlungen, wie sie zum Beispiel die aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 darstellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass innerhalb des Konsenses der Länder in den Empfehlungen auf Detailregelungen verzichtet wird, um Flexibilität und Offenheit in der Umsetzung in Ländererlassen zu ermöglichen.

Von der Sonderschulbedürftigkeit zur Feststellung des Förderbedarfs

Trotz seines empfehlenden Charakters bestärkte das 1960 durch die KMK veröffentlichte Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens das Streben der Sonderpädagogik nach schulorganisatorischer Abkopplung und Eigenständigkeit (vgl. Ellger-Rüttgardt, 2008, 301). Das stark ausdifferenzierte System von Sonderschulen mit seinen verschiedenen Schultypen legitimierte in seiner Spezialisierung die Abgrenzungstendenzen vom allgemeinen Schulsystem und führte zu einem rasanten Wachstum der Schülerinnen und Schüler, die als sonderschulbedürftig galten.

Die 1972 herausgegebene „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ untermauerte die Ausdifferenzierung des Sonderschulsystems. In diesem Zusammenhang wurden 10 verschiedene Sonderschultypen unterschieden (vgl. KMK, 2006, 260):

- Schulen für Blinde
- Schulen für Gehörlose
- Schulen für Sehbehinderte
- Schulen für Schwerhörige
- Schulen für Geistigbehinderte
- Schulen für Körperbehinderte
- Schulen für Kranke
- Schulen für Lernbehinderte
- Schulen für Sprachbehinderte
- Schulen für Verhaltensgestörte

Die Legitimation der Sonderschule wird in den Zielsetzungen der Empfehlungen deutlich (KMK, 1972, 9): „Die Sonderschulen sollen das Recht des behinderten Menschen auf eine seiner Begabung und Eigenart entsprechende Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie

sind Stätten der Habilitation und Rehabilitation in Familie, Wirtschaft und Gesellschaft. Eine der individuellen Eigenart der Schüler gemäße Bildung soll sie zu sozialer und beruflicher Eingliederung führen und ihnen zu einem erfüllten Leben verhelfen. In die Sonderschule werden Kinder und Jugendliche aufgenommen, die infolge einer Schädigung in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen so beeinträchtigt sind, dass sie in den allgemeinen Schulen nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können.“ Man ging offensichtlich davon aus, dass die allgemein bildenden Schulen den Auftrag einer angemessenen Förderung behinderter Schüler nicht erfüllen konnten.

Die Zuweisung zu einem der verschiedenen Sonderschultypen erfolgte gemäß der KMK-Empfehlungen von 1972 durch die Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit. Wurde ein Kind als sonderschulbedürftig eingeschätzt, konnte die entsprechende Förderung nur an einer für diese Behinderung zuständigen Schulform erfolgen. Eine wohnortnahe Beschulung außerhalb der Sonderschule wurde damit von vornherein ausgeschlossen.

Über die Organisation der Kultusministerkonferenz hinaus wurde der Deutsche Bildungsrat als Institution zur langfristigen Planung des Bildungswesens eingerichtet. Schon ein Jahr nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz legte die Bildungskommission um Jakob Muth unter der Leitung von Hermann Krings einen Konzeptentwurf zur sonderpädagogischen Förderung mit dem Titel „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ vor, der trotz der Vorgabe, sich im Rahmen der Bildungsplanung mit der KMK zu ergänzen (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1973, 22) im inhaltlichen Gegensatz zur „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1972 stand, die von Preuss-Lausitz (zit. nach Weigt, 1998) als ein Doku-

ment bezeichnet wurde, „welches in seltener Klarheit Borniertheit und Rückschrittlichkeit“ verband.

Kern der Empfehlungen des Bildungsrates war demgegenüber vielmehr die Forderung nach einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung, um der bisherigen Praxis der schulischen Isolation die Integration von Menschen mit einer Behinderung als „eine der vordringlichsten Aufgaben jedes demokratischen Staates“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, 16) gegenüberzustellen. Die Realisierung der Konzeption sollte durch die Zusammenarbeit von Sonderschule und allgemeiner Schule erfolgen, die sich zu einem kooperativen Schulzentrum zusammenschlossen. Würde auch eine veränderte didaktisch-methodische Unterrichtsorganisation (Individualisierung, Binnendifferenzierung, offene Unterrichtsformen) nicht zu einer erfolgreichen Teilnahme am Unterricht der allgemein bildenden Schule führen, sollte zumindest der Kontakt von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern über gemeinsame Projekte, Spiele auf dem Schulhof, Schulfahrten und Feste ermöglicht werden.

Während die auf dieser Grundlage konzipierten Vorschläge zur Gründung kooperativer Schulzentren des deutschen Bildungsrates keinen Niederschlag im deutschen Schulsystem fanden, wurden zur selben Zeit vor allem auf Bemühungen von Eltern die ersten integrativen Schulversuche initiiert.

Veränderungen der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, die nach 1972 zu einem fast zwangsläufigen Ausschluss behinderter Schülerinnen und Schüler vom allgemein bildenden Schulsystem führten, wurden erst mit den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der KMK vom Mai 1994) angestoßen. Der begriffliche Wandel von der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs implizierte dabei eine

Abkehr von der unabwendbaren Zuweisung zu einer spezifischen Sonderschule in Abhängigkeit von der diagnostizierten Behinderung hin zu einer Analyse der Bedingungen, die eine bestmögliche Förderung gewährleisten sollte. Die Realisierung sonderpädagogischer Förderung bezog nun grundlegende Forderungen der Empfehlungen des deutschen Bildungsrates mit ein und war zunächst unabhängig von Institutionen zu betrachten. So sollte die sonderpädagogische Förderung an einer Vielzahl an Institutionen realisiert werden können (vgl. KMK, 1994):

- Sonderpädagogische Förderung durch vorbeugende Maßnahmen
- Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht
- Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen
- Sonderpädagogische Förderung in kooperativen Formen
- Sonderpädagogische Förderung im Rahmen von sonderpädagogischen Förderzentren
- Sonderpädagogische Förderung im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt

Zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs

Mit der Einführung der Feststellung des Förderbedarfs anstelle der Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit ging die Erwartung einher, das „Unbehagen an der Diagnostik“ (Eggert, 1997, 71) in der sonderpädagogischen Begutachtung überwinden zu können: Nach aktueller Empfehlungslage der Kultusministerkonferenz soll die Suche nach den bestmöglichen Entwicklungsbedingungen im Vordergrund stehen, ein möglicher Förderbedarf kann zunächst also durchaus in der allgemein bildenden Schule erfüllt werden. Während sich dies als ein deutlicher Fortschritt zu den Empfehlungen von 1972 darstellt, wurde ein in der Fachdiskussion als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. z.B. Demmer-Diekmann & Struck,

2001, 101) bezeichnetes zentrales Problem der sonderpädagogischen Diagnostik mit der terminologischen Änderung nicht überwunden: Erst wenn bei einer Schülerin oder bei einem Schüler ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, werden die zur Förderung benötigten Stunden zugewiesen. Präferieren Eltern beispielsweise eine integrative Beschulung, muss zur Einrichtung des Integrationsplatzes beim Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf ermittelt werden, damit die allgemein bildende Schule die zusätzlich benötigte sonderpädagogische Unterstützung durch die zuständige Schulbehörde zugewiesen bekommt. Wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, geht diese Diagnose aufgrund von Organisations- und Haushaltsvorbehalten jedoch in keiner Weise mit einem Anrecht auf eine integrative Beschulung einher. Es kann somit zu der paradoxen Situation kommen, dass die Eltern, die mit ihrem Antrag auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs eine integrierte Form der Beschulung anstreben, den Anstoß für eine Sonderbeschulung geben, da die aufnehmende Schule den sonderpädagogischen Förderbedarf nicht erfüllen kann oder will.

Das Unbehagen an der Diagnostik bleibt, auch wenn der in den Empfehlungen von 1994 verwendete Begriff der „förderdiagnostischen Möglichkeiten“ zu implizieren versucht, dass sonderpädagogische Diagnostik mit der Bereitstellung von Förderressourcen eine grundsätzlich positive Zielstellung verfolgt. Schlee fasst zudem weitere Hoffnungen zusammen, die mit dem von Kobi (1977 in Schlee, 2008, 123) eingeführten Begriff der Förderdiagnostik verbunden waren, jedoch weder erfüllt noch theoretisch begründet werden konnten:

- Man brauchte sich nicht mehr um die problematische Aufgabe zu kümmern, eine valide Diagnostik zur Feststellung von Sonderschulbedürftigkeit zu entwickeln

- Man brauchte das latente schlechte Gewissen nicht mehr zu befürchten, da die Förderdiagnostik versprach, dass alle diagnostischen Bemühungen in vollem Umfang den Kindern und Jugendlichen zugute kommen sollten
- Diagnostik blieb in der Verknüpfung pädagogischen und diagnostischen Handelns nicht mehr folgenlos

In den förderdiagnostischen Prämissen der Empfehlungen von 1994 wurden jedoch auch grundlegende Probleme des Feststellungsverfahrens nicht überwunden. So impliziert die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zunächst weiterhin eine „gedankliche Unterscheidung zwischen zwei Menschengruppen (...), von denen der einen, aufgrund ihrer „Normalität“ auch eine Normalpädagogik zugestanden wird, während die andere weiterhin als „normabweichend“ gedacht, gesehen, bezeichnet und auch entsprechend behandelt wird“ (Weigt, 1998). Darüber hinaus kommt der Diagnostik die Aufgabe einer Legitimation sonderpädagogischer Förderung zu, mit der die Gutachterinnen und Gutachter Stigmatisierungs- und Zuschreibungsprozesse in Kauf nehmen.

Kriterien für die Feststellung eines Förderbedarfs

In seiner Metanalyse zur sonderpädagogischen Begutachtung bilanziert Jogschies (vgl. 2008, 139), dass weder die Kriterien zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs noch die Entscheidung über einen Förderort wissenschaftlich fundiert sind. Vielmehr verweisen Veröffentlichungen zur Praxis der sonderpädagogischen Begutachtung auf den individuellen und regionsabhängigen Einfluss von Gutachtervariablen (vgl. Kottmann, 2006; Schuck, 2004; Mand, 2002).

In einer Analyse von mehr als 600 sonderpädagogischen Beratungsgutachten aus dem Schuljahr 2001/2002 wird deutlich, dass

trotz der klaren Hinweise der KMK-Empfehlungen von 1994 auf die Notwendigkeit der Feststellung individueller Förderbedürfnisse Ursachen für schulisches Versagen vor allem in den kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler vermutet werden. So stellt Schuck (2004) heraus, dass bei 65,9% aller Gutachten ein Intelligenztest als Entscheidungshilfe zugrunde gelegt wurde und einige Gutachter sogar bis zu vier Intelligenztests einsetzten, um zu einer Empfehlung für einen Förderort zu kommen.

Mand (2002) sieht im Elternwunsch einen wesentlichen Prädiktor für die Zuweisung zum gemeinsamen Unterricht gegenüber der Sonderschule. Im Vergleich der Entscheidungen zweier Lehrergruppen kommt er darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte, die ausschließlich an einer Sonderschule unterrichten, diese in ihren Gutachten als bestmöglichen Förderort empfehlen. Lehrkräfte hingegen, die Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gesammelt haben, empfehlen häufiger integrative Formen der Beschulung. Die Wahl des Förderorts ist somit vielmehr abhängig von der Haltung eines Gutachters gegenüber einer bestimmten Schulform, als von den Ergebnissen der Leistungsüberprüfung. Insgesamt wird aus allen Analysen von sonderpädagogischen Beratungsgutachten deutlich, dass die Gutachten in erheblichem Maße von sachfremden Einflüssen abhängen.

Besonders eindrucksvoll gelingt es Kottmann (2006, 147ff), die bestehenden strukturellen Zusammenhänge des Schulsystems zu untersuchen und aus grundschulpädagogischer Sicht zu hinterfragen. Sie ermittelt auf diese Weise „wiederkehrende Muster von Benachteiligung und Selektion“ (147), die im Folgenden dargestellt werden sollen:

In den von der Autorin untersuchten Gutachten wurde bei 90% ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, die Unverbindlichkeit des Verfahrens, wie sie den Eltern gegenüber vielfach darge-

stellt wird, muss damit erheblich angezweifelt werden. Die Strukturmomente von Benachteiligung, die von der Autorin analysiert werden, stellen sich dabei wie folgt dar (ebd. 149f.):

1. Eine unterprivilegierte Herkunft wirkt sich benachteiligend aus.
2. Ein durch das Verfahren erfolgter Schulformwechsel kann im Gegensatz zu einer sofortigen Einschulung beispielsweise an der Sprachheilschule eher als Misserfolg empfunden werden.
3. Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben und bereits von schulischer Selektion betroffen waren sind deutlich benachteiligt.
4. Bezüglich einer möglichen Partizipation der Eltern ist bedeutsam, ob deren Meinung zum Verfahren ernst genommen wird und ob sie sich aktiv daran beteiligen.
5. In institutioneller Hinsicht ist von besonderer Bedeutung, welcher Förderort (Sonderschule oder Integration), aber auch welche Art der Sonderschule (zielgleiche oder zieldifferente Beschulung) zugewiesen wird.

Kottman sieht in der Tatsache, dass bei benachteiligten Kindern die Verfahren frühzeitig eingeleitet und schneller beendet werden, obwohl sich nur ein Drittel der Eltern mit dem Förderbedarf einverstanden erklärten, eine doppelte Benachteiligung: „Somit kann für diese Untersuchung die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sozial benachteiligte Kinder nicht nur in einem besonders hohen Maße von schulischer Selektion betroffen sind, sondern auch noch zu einem innerhalb ihrer Bildungskarriere besonders frühen Zeitpunkt.“ (150)

Ausblick

Wenn auf der Grundlage der hier zusammengefassten Ergebnisse deutlich ist, dass das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs lediglich als Legitimation einer stigmatisierenden sonderpädagogischen Feststellungspraxis zu verstehen sein kann, hat sich seit der Gründung der ersten Hilfsschulen in der Art und Funktion der institutionellen Zuweisung nichts geändert. Die Frage bleibt also, welche Berechtigung ein derartiges Verfahren hat und welche Möglichkeiten es über die von der Kultusministerkonferenz von 1994 empfohlenen Rahmenbedingungen für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern hinaus gibt. Insbesondere auf dem Hintergrund der Diskussion um ein inklusives Bildungssystem erscheint die Praxis des Feststellungsverfahrens äußerst fragwürdig. Auf der Grundlage einiger Ansätze, die in den einzelnen Bundesländern zur Überwindung der dargestellten systemimmanenten Problematik entwickelt werden, sollen im Folgenden Perspektiven aufgezeigt werden, wie Veränderungsprozesse im Zusammenhang mit der Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen angestoßen werden können. Dabei wird immer wieder deutlich, dass positive Bestrebungen innerhalb der Länder in ihrer Umsetzung an strukturelle Grenzen stoßen und integrierende Konzepte stagnieren, da ihnen die nicht die benötigten Ressourcen zukommen. Es bleibt abzuwarten, welche neuen Perspektiven sich aus der Überarbeitung der KMK-Empfehlungen und der Neuorganisation des Feststellungsverfahrens auf dem Hintergrund der Inklusionsdebatte ergeben.

Das Land Niedersachsen strebt mit seinen regionalen Integrationskonzepten eine grundsätzliche Zuweisung von Förderschullehrerstunden in die Grundschulen an, ohne dass zunächst ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden muss (vgl. Wachtel, 1995, 88ff). Damit wird Sonderpädagogik in ihrer präventiven und subsidiären Funktion

verstanden und auch das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma wird in diesem Modell überwunden. Das als sonderpädagogische Grundversorgung im Erlass sonderpädagogische Förderung bezeichnete Konzept ist allerdings in den meisten Regionen des Landes auf die Zeit der Grundschule beschränkt und bezieht sich lediglich auf die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und emotionale und soziale Entwicklung. Die schulbehördliche Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen in die allgemeine Schule wird überwiegend als zu gering beschrieben, um das neue Aufgabenspektrum sonderpädagogischer Förderung abdecken zu können. Besteht der Förderbedarf über die Grundschulzeit hinaus, muss dieser im Rahmen von Integrationsklassen oder in der Förderschule erfüllt werden.

Parallel zur Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung, kommt in Niedersachsen allen allgemeinen Schulen seit dem Jahr 2005 die Aufgabe der Förderung zu. Dies soll mit Hilfe eines Dokumentationsverfahrens zur Begleitung der individuellen Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden. In der Kooperation zwischen den Lehrkräften der allgemeinen Schule und des Förderzentrums liegt (bei ausreichender Bereitstellung von Ressourcen an die allgemeinen Schulen) sicherlich Potential, im Rahmen der Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu einer Prozessorientierung zu kommen und darüber hinaus auch einen Großteil der psychischen Belastung zu vermeiden, die im Rahmen von „Überprüfungswochen“ auf die Kinder und Jugendlichen zukommen.

Dieses Problem versucht auch das Land Brandenburg zu überwinden, indem es im Rahmen der sogenannten Förderdiagnostischen Lernbegleitung innerhalb der flexiblen Eingangsphase in der Grundschule das gesamte Verfahren auf bis zu zwölf Monate ausdehnt. Darüber hinaus sind es nicht die sonderpädagogischen Lehrkräfte eines Förderzentrums, die ihre eigenen zukünftigen Schülerinnen

und Schüler diagnostizieren, sondern unabhängige Lehrkräfte der sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen, die insbesondere mit der schulpsychologischen Beratung, den regionalen Frühförder- und Beratungsstellen, den regional zuständigen Ämtern und Diensten und dem zuständigen pädagogischen Landesinstitut kooperieren. Die Lehrkräfte sollen Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht haben und über besondere Kenntnisse und Erfahrungen in der Beratung, der fachlichen Begleitung von Lehrkräften oder der Schulorganisation verfügen.

Die Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) beinhaltet die Förderung auf der Basis eines individuellen Förderplans und eine prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik. Die Förderung soll dabei die Möglichkeiten der allgemeinen Schule ausschöpfen und wird durch sonderpädagogische Methoden ergänzt. Der Förderplan umfasst Aussagen zu dem Entwicklungsstand, den bisherigen Fördermaßnahmen, den allgemeinen Entwicklungsaufgaben, Fördermaßnahmen für das laufende Schuljahr, den Schwerpunkten für die Förderung in den verschiedenen Unterrichtsfächern und den Schwerpunkten der individuellen Förderung. Nach der förderdiagnostischen Lernbeobachtung steht dann die Entscheidung der abschließenden Förderausschusssitzung an, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt und an welchem Förderort er umgesetzt werden soll.

Deutlich wird jedoch auch in diesem Verfahren, dass es keine eindeutigen Kriterien für die Entscheidung für oder gegen den gemeinsamen Unterricht gibt und die Entscheidung stark von Persönlichkeitsfaktoren des Gutachters abhängt. Auch die Kritik von Ellinger und Koch (2007, 87) am Konzept der flexiblen Schuleingangsphase für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf schließt sich nahtlos an: Während der präventive und frühinterventorische Gedanke der Diagnose- und Förderklassen grund-

sätzlich positiv bewertet werden muss, sind allgemein gültige Aussagen zur Effektivität dieser Modelle aufgrund der vagen Datenlage jedoch nicht möglich. Grundschullehrkräfte sind darüber hinaus ausreichend auf die „neuen“ Aufgaben der individuellen Förderung vorzubereiten, daneben müssen die benötigten sonderpädagogischen Ressourcen bereitgestellt werden, um zu einer gelingenden Kooperation zu kommen.

Literatur

- Bleidick, U., Rath, W. & Schuck, K. D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 247-264.
- Demmer-Diekmann, I. & Struck, B. (2001). *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung*. Stuttgart: Juventa.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Jugendlicher*. Bonn: Bundesdruckerei 1973
- Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 468-476.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz, 17-33.
- Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen*. Dortmund: Borgmann.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München: Reinhardt.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2007). Flexible Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 3, 82-90.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen.
- Hinz, A. (1997). „Integrative Diagnostik“ zwischen Ressourcenbeschaffung und Verstehensprozessen. In: Meißner, K. (Hrsg.). *Integration – Schulentwicklung durch integrative Erziehung*. Berlin, 159-169.
- Jogschies, P. (2008). Förderdiagnostik und sonderpädagogische Begutachtung. Ein Rückblick auf 30 Jahre. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1, 132-142.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2008). Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin (Hrsg.): *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*, 1-13. Im Internet unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf> (Zugriff am 01.02.2010)

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1994). *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Im Internet unter: <http://nibis.ni.schule.de/~infosos/kmk-1994.htm> (Zugriff am 01.11.2009).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Bonn.
- Kottmann, B. (2006). Die Überweisung in die Sonderschule: Typische Fälle und Benachteiligungsmuster. In: Hinz, R., & Schumacher, B. (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an*. Wiesbaden: VS, 145-152.
- Kretschmann, R. & Arnold, K.-H. (1999). Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, 410-420.
- Lachwitz, K. (2007). *UNO-Generalversammlung verabschiedet Konvention zum Schutz der Rechte behinderter Menschen - Teil I*. Im Internet unter: http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/unogeneralversammlung1.pdf. (Zugriff am 01.02.2010)
- Lütje-Klose, B. (2006). Sprachstandserhebungen im Vorschulalter / Sprachförderung im Vorschulalter. In: Fleischer, T., Grewe, N., Jötten, B., Seifried, K., Sieland, B. (Hrsg.). *Handbuch Schulpsychologie - Psychologie für die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, 133-150.
- Mand, J. (2002). Sonderschule oder Gemeinsamer Unterricht? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 1, 8-13.
- Möckel, A. (2007). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Schlee, J. (2008). 30 Jahre „Förderdiagnostik“ – eine kritische Bilanz. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 4, 122-131.
- Schuck, K. D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8, 350-360.
- Wachtel, P. (2005). Zur Neuregelung der sonderpädagogischen Förderung in Niedersachsen. *Schulverwaltungsblatt Niedersachsen* 2, 88-92.
- Weigt, M. (1998). 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrigblieb. *Gemeinsam Leben* 2, o.S. Im Internet unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-empfehlungen.html> (Zugriff am 01.11.2009).
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Reinhardt.

Werning, R. & Reiser, H. (2008). Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U., Trommer, L. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt, 505-539.

Über den Autor:

Dr. Timm Albers ist Akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in der Frühkindlichen Bildung, Spracherwerb in Krippe, Kindergarten und Schule sowie integrativen Prozessen im Vorschulalter. Zum Sommersemester 2010 vertritt er die Professur Bildung und Erziehung im Kindesalter, Bildungsbereich Sprache an der FH Bielefeld.

Kontakt: tim.albers@ifs.phil.uni-hannover.de

Zu zitieren als:

Albers, Timm (2010). Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf – Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. *Heilpädagogik online* 01/10 (51-73).

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0110.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Volker Hagemeister

Eine Dokumentation: Unterrichtsmethoden, die Schwierigkeiten im Rechnen entstehen lassen

Besonderheiten beim Kind stehen bislang im Zentrum des Interesses, wenn nach Ursachen für Schwierigkeiten im Rechnen gesucht wird. Dagegen fehlt eine breite, empirisch fundierte Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden, die die Entstehung von Schwierigkeiten im Rechnen begünstigen.

Mit Hilfe von Kopien aus Übungsheften und aus Klassenarbeiten, die Kinder in der Schule angefertigt haben, wird hier dokumentiert, dass ständiger Zeitdruck vielen Kindern in der Grundschule große Probleme bereitet. Durch eine Überbetonung des schnellen Im-Kopf-Rechnens und die Vernachlässigung der sorgfältigen schriftlichen Präsentation von Mathematikaufgaben werden etliche Kinder im Mathematikunterricht systematisch benachteiligt.

***Schlüsselwörter:* Rechenschwierigkeiten, Grundschule, Unterrichtsmethoden**

Peculiarities in children so far are at the center of attention when searching for causes for arithmetical disorder. However, a broad, empirically based discussion about teaching methods that encourage the emergence of arithmetical disorder is missing.

A lot of children in primary schools are facing serious problems caused by permanent time pressure. This is shown by documenting copies of exercise books and tests made by children in school. By an overemphasis on the fast mental arithmetics and the neglect of the careful, written presentation of math problems several children in mathematics classes are systematically disadvantaged.

***Keywords:* arithmetical disorder, primary school, teaching methods**

1. (Neurologische) „Ursachen für Rechenstörungen sind unbekannt“

In der „Handreichung zur Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Rechnen“, die das Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburger herausgegeben hat, findet man zum Stand der aktuellen Forschung folgende Aussage:

„Eine Suche im Internet nach Ursachen für Rechenstörungen oder Dyskalkulie liefert eine nahezu unüberschaubare Vielfalt an »Erklärungen«. Neben visuellen Teilleistungsstörungen und Störungen der akustischen oder der taktilen Wahrnehmung werden zerebrale Funktionsstörungen, einseitige Hirnhemisphärendominanz, linkshirniges Denken, kortikale Assoziationsdefizite u. a. angeboten. Bei seriöser Betrachtungsweise muss jedoch festgestellt werden, dass die Ursachen für Rechenstörungen unbekannt sind, wenn man den Begriff »Ursache« im Sinne von Kausalität verwendet. Denn wenn z.B. visuelle Teilleistungsstörungen im kausalen Sinne Ursachen für Rechenstörungen wären, dann dürfte es kein beim Rechnen unauffälliges Kind geben, das eine Störung im visuellen Bereich hat. Tatsächlich gibt es aber Kinder mit einer festgestellten visuellen Teilleistungsstörung ohne Auffälligkeit in Mathematik.“ (Schipper u.a. 2008, 11)

Ähnliche Aussagen zu den Ursachen für Rechenstörungen finden sich z.B. bei Gerster (2004):

„Aber das (wissenschaftlich gestützte) Modell des Mathematiklernens auf neuropsychologischer Ebene existiert (noch) nicht. Das hat Gründe. Es ist weitgehend unklar, wie und in welchem Umfang die höheren kognitiven Funktionen auf den basalen errichtet sind. Wahrscheinlich gibt es dafür verschiedene Möglichkeiten. Das ergibt sich schon daraus, dass Kinder mit verschiedenen Behinderungen dennoch rechnen lernen können: Es gibt motorisch unbeholfene Kinder, die gut im Rechnen sind und Mathematiker, die Schwierigkeiten haben, spontan rechts und links zu unterscheiden.“ ([Gerster 2004](#), 5)

In der Diskussion über die Ursachen, die Schwierigkeiten im Rechnen entstehen lassen, wurde in den vergangenen Jahren vor allem

nach Defiziten beim Kind gesucht, ohne dass dabei bislang ein überzeugender Durchbruch gelungen ist. In den folgenden Abschnitten wird nun an Hand von Kopien aus Schülerarbeiten dokumentiert, dass einige Unterrichtsmethoden möglicherweise erheblichen Einfluss auf die Entstehung von Schwierigkeiten im Rechnen haben:

2. Dokumentation problematischer Unterrichtsmethoden

In der hier zusammengestellten Dokumentation werden Kopien¹ aus Schüler-Arbeiten präsentiert, die Einzel-Therapie-Kinder in der Schule angefertigt haben. Unsere Dokumentation zeigt:

2.1 Mit Aufgaben überladene Klassenarbeiten

Tests und Klassenarbeiten enthalten häufig zu viele Aufgaben (siehe Beleg 1).

¹ Die Kopien wurden alle mit einer Digital-Kamera hergestellt. Deshalb sind etliche Kopien etwas farbstichig und weisen zu den Rändern hin leichte Verzerrungen auf.

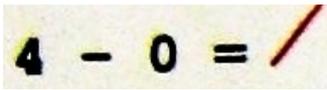
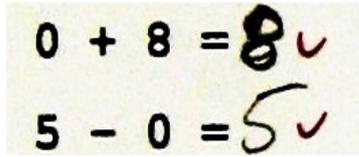
Beleg 1

Kopfrechentest, 120 Grundaufgaben in 10 Minuten, Klasse 4

12.01.09

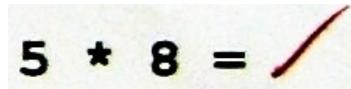
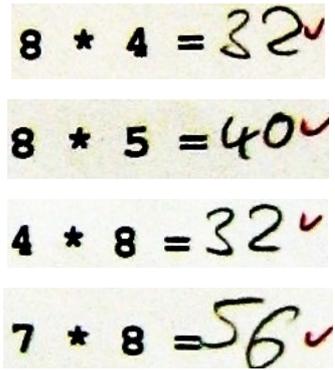
$14 - 9 = 5 \checkmark$	$6 - 7 = \text{u.l.}$	$28 : 4 = \checkmark$	$9 + 6 = 15 \checkmark$
$15 + 6 = 21 \checkmark$	$4 * 5 = 20 \checkmark$	$9 - 2 = 7 \checkmark$	$0 * 0 = 0 \checkmark$
$7 * 7 = 49 \checkmark$	$5 + 9 = 14 \checkmark$	$3 * 2 = 6 \checkmark$	$8 - 9 = \text{u.l.}$
$17 - 6 = 11 \checkmark$	$4 + 8 = 12 \checkmark$	$4 - 2 = 2 \checkmark$	$19 + 6 = 25 \checkmark$
$54 : 9 = 6 \checkmark$	$36 : 4 = 9 \checkmark$	$5 * 9 = \checkmark$	$13 + 8 = 21 \checkmark$
$8 * 8 = \checkmark$	$14 - 5 = 9 \checkmark$	$7 - 4 = 3 \checkmark$	$4 - 5 = \text{u.l.}$
$4 - 0 = \checkmark$	$18 : 6 = 3 \checkmark$	$28 : 7 = \checkmark$	$7 * 5 = 35 \checkmark$
$14 - 7 = 7 \checkmark$	$8 * 4 = 32 \checkmark$	$17 - 9 = 8 \checkmark$	$8 * 5 = 40 \checkmark$
$45 : 9 = 5 \checkmark$	$7 + 7 = 14 \checkmark$	$9 - 5 = 4 \checkmark$	$64 : 8 = 8 \checkmark$
$5 + 8 = 13 \checkmark$	$3 + 8 = 11 \checkmark$	$48 : 6 = 8 \checkmark$	$9 * 7 = 63 \checkmark$
<hr/>			
$2 : 1 = 2 \checkmark$	$9 - 5 = 4 \checkmark$	$42 : 7 = 6 \checkmark$	$72 : 9 = 8 \checkmark$
$0 + 9 = 9 \checkmark$	$3 + 5 = 8 \checkmark$	$11 + 2 = 13 \checkmark$	$7 : 7 = 1 \checkmark$
$4 * 9 = \checkmark$	$0 + 8 = 8 \checkmark$	$18 : 3 = 6 \checkmark$	$49 : 7 = 7 \checkmark$
$54 : 6 = 9 \checkmark$	$5 - 0 = 5 \checkmark$	$56 : 8 = 7 \checkmark$	$5 + 7 = 12 \checkmark$
$18 + 5 = 23 \checkmark$	$27 : 9 = 3 \checkmark$	$6 * 3 = 18 \checkmark$	$12 : 2 = 6 \checkmark$
$7 - 1 = 6 \checkmark$	$1 * 0 = 0 \checkmark$	$6 + 6 = 12 \checkmark$	$2 * 4 = 8 \checkmark$
$0 : 0 = \text{u.l.}$	$0 : 5 = \text{u.l.}$	$17 + 3 = 20 \checkmark$	$3 - 2 = 1 \checkmark$
$10 - 3 = 7 \checkmark$	$48 : 8 = 6 \checkmark$	$7 - 3 = 4 \checkmark$	$2 - 3 = \text{u.l.}$
$6 + 8 = 14 \checkmark$	$7 + 2 = 9 \checkmark$	$9 : 0 = \text{u.l.}$	$3 * 9 = 27 \checkmark$
$12 - 3 = 9 \checkmark$	$12 - 4 = 8 \checkmark$	$0 + 2 = 2 \checkmark$	$14 + 7 = 21 \checkmark$
<hr/>			
$7 * 6 = \checkmark$	$12 + 7 = 19 \checkmark$	$5 - 2 = 3 \checkmark$	$5 + 5 = 10 \checkmark$
$13 + 7 = 20 \checkmark$	$9 * 9 = 81 \checkmark$	$0 * 3 = 0 \checkmark$	$12 - 3 = 9 \checkmark$
$7 * 9 = \checkmark$	$15 + 3 = 18 \checkmark$	$8 - 4 = 4 \checkmark$	$5 + 1 = 6 \checkmark$
$9 * 6 = \checkmark$	$7 - 7 = 0 \checkmark$	$2 + 7 = 9 \checkmark$	$5 * 8 = \checkmark$
$2 * 7 = 14 \checkmark$	$2 + 0 = 2 \checkmark$	$12 : 3 = 4 \checkmark$	$6 + 7 = 13 \checkmark$
$4 - 4 = 0 \checkmark$	$0 * 9 = 0 \checkmark$	$19 - 6 = 13 \checkmark$	$13 - 7 = 6 \checkmark$
$6 * 9 = \checkmark$	$7 * 8 = 56 \checkmark$	$4 * 8 = 32 \checkmark$	$17 - 8 = 9 \checkmark$
$64 : 8 = 8 \checkmark$	$42 : 7 = 6 \checkmark$	$9 + 5 = 14 \checkmark$	$3 * 4 = 12 \checkmark$
$9 * 4 = \checkmark$	$72 : 8 = 9 \checkmark$	$8 * 6 = \checkmark$	$15 - 8 = 7 \checkmark$
$8 + 8 = 16 \checkmark$	$3 * 9 = 27 \checkmark$	$5 - 3 = 2 \checkmark$	$18 - 7 = 11 \checkmark$

Dieser Test, bei dem 120 Aufgaben in 10 Minuten zu lösen waren, ist ein sehr schlechtes Instrument zur Messung von Leistungen im Fach Mathematik, wie man an folgenden Beispielen ablesen kann:

Aus Beleg 1, 1. Beispiel:	
	

Warum fehlt bei $4 - 0$ in der 1. Spalte des 1. Feldes die Antwort, wohingegen $0 + 8$ und $5 - 0$ in der 2. Spalte des 2. Feldes richtig gelöst wird? Hätte unser Therapiekind Gabriele² womöglich alle Aufgaben richtig gelöst, wenn sie bei diesem Test nicht so sehr unter Zeitdruck gestanden hätte?

Im Test fehlt auch das Ergebnis bei $5 * 8$ in der 4. Zeile des 3. Feldes. Andererseits werden viele Aufgaben zum Einmal-Acht richtig gelöst. Zum Beispiel:

Aus Beleg 1, 2. Beispiel:	
	

² Name wurde geändert.

Wenige Tage vor diesem Test hatte Gabriele zu Hause auf die Frage, welches Ergebnis $7 \cdot 8$ habe, geantwortet (wie in der Einzel-Therapie besprochen):

$$7 \cdot 8 = 5 \cdot 8 + 2 \cdot 8 = 40 + 16 = 56$$

14 Tage nach dem Test hat Gabriele bei einer Übung zum Einmal-Acht das beste Ergebnis ihrer Klasse erzielt. Warum fehlt trotzdem im Test vom 12.1.2009 bei $5 \cdot 8$ die Lösung? Ursachen könnten Zeitmangel, Stress oder Aufregung gewesen sein. Mangelnde Kenntnisse waren es vermutlich nicht. Dieser Test liefert keine konkreten Hinweise auf Defizite, die die Grundlage sinnvoller Fördermaßnahmen sein könnten.

Zu allem Überfluss tauchen in diesem überfüllten Test auch noch Aufgaben auf, die in einer 4. Klasse wenig Sinn ergeben:

Dass $9:0$ nicht lösbar ist, ist zwar richtig, für $0:0$ kann es jedoch sehr wohl endliche Lösungen geben. Was wurde hierzu im Unterricht besprochen? Welche Funktion hat eine solche Aufgabe in dem Schnell-Rechen-Test einer 4. Klasse?

Welche Wirkung hat ein solcher Test?

- Der Schnell-Rechen-Test signalisiert Gabriele, dass sie in Mathematik nie ein „Gut“ oder „Sehr Gut“ erreichen wird, auch wenn sie den Unterrichtsstoff perfekt beherrscht. Dieses Signal und die Stress-Erfahrung aus dem Test hatten weitere Wirkungen: Gabriele zeigte in der nächsten Therapiestunden nach dem Test Rückfall-Erscheinungen: Sie zählte plötzlich wieder an den Fingern ab und sie hatte wieder Probleme 100-ter, Zehner und Einer auseinander zu halten.
- Für die Schule und für den Lehrer hat ein solcher, mit Aufgaben überfüllter Test übrigens eine wichtige Funktion: Er sorgt für eine Gleichverteilung der Noten. Die Zahl guter Noten bleibt begrenzt.

Oft enthalten Klassenarbeiten nicht nur zu viele Aufgaben, sondern sie sind zusätzlich auch noch mit Anforderungen überladen:

- In der Klassenarbeit für eine 5. Klasse muss nicht nur viel gerechnet, sondern auch viel geschrieben und gezeichnet werden. [Beleg 2](#): Übervolle Klassenarbeit, 5. Schuljahr, (pdf-Datei, 3 Seiten, 1059K)
- Der Bruchrechen-Test für eine 6. Klasse enthält einerseits zu viele Aufgaben. Außerdem enthalten viele Aufgaben unnötig große Zahlen, womit das Kürzen und Erweitern mit erheblichem Rechenaufwand verbunden ist. [Beleg 3](#): Überladener Bruchrechen-Test, 6. Schuljahr, (pdf-Datei, 3 Seiten, 974K)

Ist eine Klassenarbeit mit Aufgaben und Anforderungen überladen, so hängt das Ergebnis der Arbeit in erheblichem Maße von der Belastbarkeit des Schülers unter Stress ab. Durch solche Klassenarbeiten werden Schülerinnen und Schüler, denen das schnelle Im-Kopf-Rechnen nicht liegt, immer wieder entmutigt.

Mit der Überbetonung des schnellen Kopfrechnens und der Vernachlässigung der schriftlichen Darstellung von Mathematikaufgaben werden z.B. solche Kinder systematisch benachteiligt, deren „Arbeitsgedächtnis“ weniger leistungsfähig ist. Defizite im Arbeitsgedächtnis wurden insbesondere bei Kindern nachgewiesen, die Schwierigkeiten sowohl im Rechnen wie auch im Lesen und in der Rechtschreibung haben ([von Aster u.a. 2007](#)).

2.2 Wettrechnen

Eine repräsentative Umfrage unter volljährigen Bundesbürgern, die Emnid im Juli 1995 interviewt hatte, hat ergeben, dass die Mathematik zu den Fächern gehört, die am meisten gehasst wurden. [Beleg 4](#): Umfrageergebnisse, (pdf-Datei, 1 Seite, 69K)

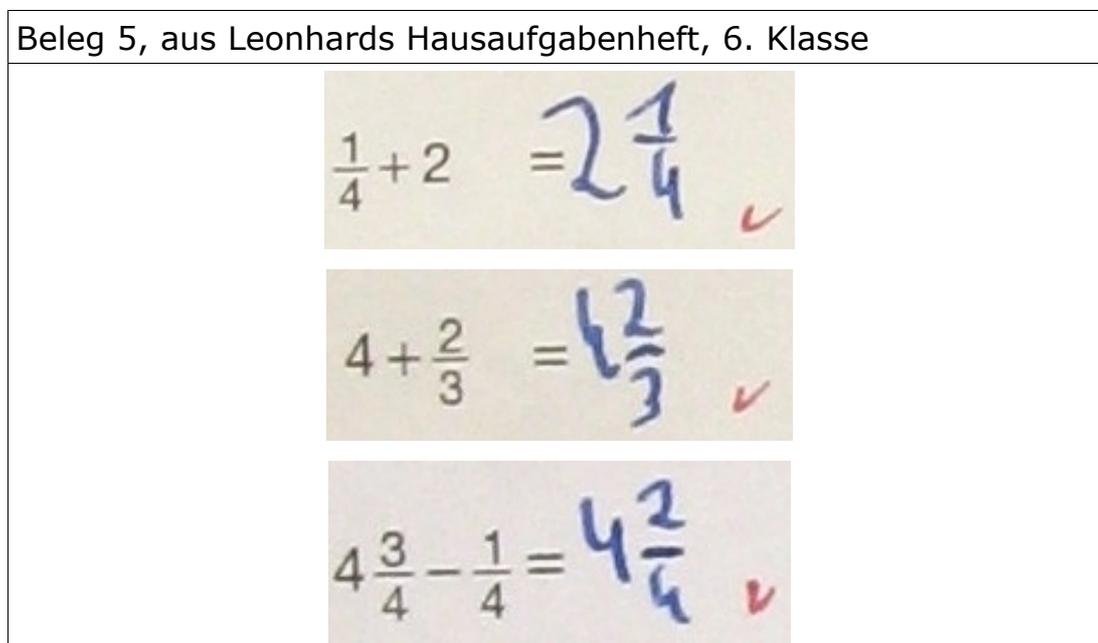
Fragt man nach den Gründen, warum Mathematik in der Schule gehasst wurde, so wird immer wieder – auch nach vielen Jahrzehnten

- gesagt, dass das Wettrechnen in der Grundschule schrecklich und demütigend war. Auf der anderen Seite gibt es Lehrer, die das Wettrechnen vehement verteidigen. „Das macht allen Schülern Spaß“, wird z.B. gesagt. - Dass es demütigend ist, immer wieder zu den Letzten beim Wettrechnen zu gehören, lassen sich offenbar viele der betroffenen Kinder nicht anmerken. Sie machen gute Miene zum (für sie) bösen Spiel. Der Lehrer gewinnt so den Eindruck, dass niemand mit dem Wettrechnen Probleme hat.

2.3 Schnell-Schreib-Techniken

Weil viele Kinder im Mathematikunterricht von dem Gefühl dominiert werden, unter Zeitdruck zu stehen, gewöhnen sie sich Schnell-Schreib-Techniken an. So wird z.B. die Vier in einem Zug geschrieben. Die Vier sieht dadurch häufig einer Neun zum Verwechseln ähnlich:

Beleg 5, aus Leonhards Hausaufgabenheft, 6. Klasse



The image shows three examples of handwritten mathematical calculations. Each example is written on a separate piece of paper and includes a red checkmark to the right of the result. The first example shows the equation $\frac{1}{4} + 2 = 2\frac{1}{4}$. The second example shows $4 + \frac{2}{3} = 4\frac{2}{3}$. The third example shows $4\frac{3}{4} - \frac{1}{4} = 4\frac{2}{4}$. In all three cases, the digit '4' is written in a cursive, rounded style that resembles the number '5'.

Die Fünf sieht oft aus wie ein S, weil die Zeit für rechte Winkel (im oberen Teil) eingespart wird:

Beleg 6, aus Raphaels Hausaufgabenheft, 8. Klasse

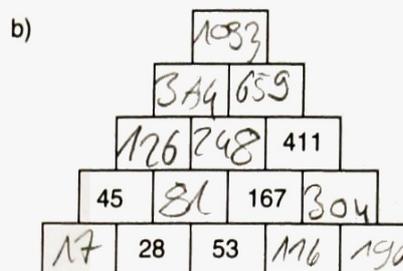
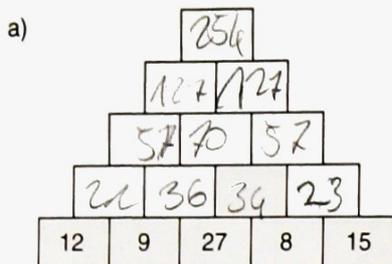
c) $0 + 53 = 11 \quad | - 53$
 $0 = \text{---} ?$

2.4 Vernachlässigung der schriftlichen Darstellung von Rechenwegen

Nur das Ergebnis zählt. Der Rechenweg spielt keine Rolle. Es ist also nicht verwunderlich, wenn Schüler, unbemerkt vom Lehrer, unangemessene Methoden anwenden:

Beleg 7, aus Corinnas Übungsheft, 5. Klasse:

15. Vervollständige die Rechenpyramiden. Im Kästchen über zwei Zahlen steht deren Summe.



16. Vervollständige die Tabellen. Rechne möglichst im Kopf.

a)

+	67	140	415	72
37	104	122	652	128
142	209	282	557	213
205	272	345	620	276
716	783	856	1131	787

b)

-	55	31	197	86
222	167	191	25	136
304	249	273	104	218
375	320	346	178	289
199	144	168	2	113

Anstelle einer sorgfältigen, mathematik-gemäßen schriftlichen Darstellung von Rechenwegen steht vielfach das Schnell-Rechnen im

Mittelpunkt: „Rechne möglichst im Kopf“. - In welchem Ausmaß in einigen Grundschulklassen das sorgfältige, schriftliche Darstellen von Mathematikaufgaben vernachlässigt wird, zeigt ein Vergleich von [Beleg 3](#) (letzte Seite) mit Beleg 11 (hier in Abschnitt 2.6). Hinzu kommt, dass der Umgang mit dem Gleichheitszeichen, das für die Mathematik von zentraler Bedeutung ist, vielfach unzureichend eingeübt wird:

2.5 Unzureichende Anwendung des Gleichheitszeichens

Dem Gleichheitszeichen wird vielfach zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die fehlerhafte Verwendung des Gleichheitszeichens wird oft gar nicht bemerkt:

Beleg 8, aus Angelas Hausaufgabenheft, 6. Klasse	
(a)	$\frac{7}{12} \vee 120 \text{ kg} = 120 \text{ kg} : 12 = 10 \cdot 7 = 70 \text{ kg} \checkmark$
(b)	$\frac{5}{12} \vee 96 \text{ €} = 96 \text{ €} : 12 = 8 \cdot 5 = 40 \text{ €} \checkmark$
(c)	$\frac{11}{12} \vee 144 \text{ g} = 144 : 12 = 12 \cdot 11 = 132 \text{ g} \checkmark$

Hier ging es darum, folgende Aufgaben zu lösen:

(a) $\frac{7}{12}$ von 120 kg (b) $\frac{5}{12}$ von 96 € (c) $\frac{11}{12}$ von 144 g

Angelas Aufzeichnungen wurden in der Schule als richtig abgehakt, obwohl keines der Gleichheitszeichen seine Berechtigung hat. - Auch bei Angela kommt die Schnell-Schreib-Vier, die einer Neun zum Verwechseln ähnlich sieht, zum Einsatz.

Unsicherheiten in der korrekten Anwendung des Gleichheitszeichens bereiten vielen Schülern in der Sekundarstufe große Probleme: Beim Lösen von Gleichungen mit mehreren Unbekannten ist

das Gleichheitszeichen von zentraler Bedeutung. Die gewohnten Schnell-Rechen-Techniken mit

„möglichst viel im Kopf rechnen“,

„möglichst wenig hinschreiben“

führen hier zum Scheitern:

Beleg 9, aus Raphaels Hausaufgabenheft
zu Beginn der 8. Klasse

b) Gleichsetzungsverfahren

$$\begin{array}{l} \text{I} - 3y = 7x - 12 \\ \text{II} - 3y = 27 - 6x \end{array}$$

$$\text{I} = \text{II} : 27 - 13x - 12$$
$$2x$$
$$\underline{\underline{x = 2}}$$

Raphael fasst zwar oben in der 3. Zeile (bei $I = II$;) die Terme mit x im Kopf richtig zusammen, aber ansonsten hat er den Überblick verloren. Das fehlende Verständnis für die Bedeutung des Gleichheitszeichens lässt Raphael zu Beginn der 8. Klasse immer wieder scheitern (siehe auch [Beleg 10](#)).

Korrekt wäre in der 3. und in den nachfolgenden Zeilen gewesen:

I = II:	$7x - 12$	=	$27 - 6x$		$+ 6x + 12$
	$13x$	=	39		:13
	x	=	3		

Vier Monate später löst Raphael analoge Aufgaben fehlerlos (siehe unten Beleg 11), nachdem das korrekte Aufschreiben aller Zwischenschritte (im Rahmen der Einzel-Therapie) intensiv geübt wurde.

2.6 Kurze Tests ohne Zeitdruck sind sinnvoller als übervolle Klassenarbeiten

Wenn eine Klassenarbeit mit Aufgaben überfüllt ist (wie hier in [Beleg 1](#), [Beleg 2](#) und [Beleg 3](#)), so kann man aus dem schlechten Abschneiden eines Schülers nicht ablesen, ob Stress und Aufregung oder unzureichende Mathematikkenntnisse zum Versagen geführt haben. Deshalb sollten in der Schule häufiger kurze Tests, deren Aufgaben ohne Zeitdruck bearbeitet werden können, eingesetzt werden (siehe weiter unten den Beleg 11, ferner im Internet [Beleg 12](#) und [Beleg 13](#)).

Die Leistungskontrolle, die am 16.01.2009 in der 8. Klasse unseres Therapie-Kindes Raphael eingesetzt wurde, bestand aus 3 Aufgaben (Beleg 11). Die sorgfältige Darstellung aller Rechenschritte stand im Mittelpunkt dieser Arbeit. Dazu gehörte, dass bei jeder Aufgabe die „Probe“ durchgeführt wurde. Es war auch ausreichend Zeit für einen Neu-Anfang bei Aufgabe 3 vorhanden. Raphaels hatte Aufgabe 3 zunächst falsch abgeschrieben (auf Seite 1 unten). „Auf der Rückseite“ bearbeitet er dann die richtige Variante von Aufgabe 3:

Beleg 11, Seite 1

Test mit 3 Aufgaben, Klasse 8,

16.01.2009

1.)
$$\begin{array}{l} \text{I} \quad x + 2y = 5 \\ \text{II} \quad x = 2y + 1 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{II in I:} \quad 4y + 1 = 5 \quad | -1 \\ \quad \quad \quad 4y = 4 \quad | :4 \\ \quad \quad \quad \underline{y = 1} \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{in I} \quad x + 2 \cdot 1 = 5 \\ \quad \quad x + 2 = 5 \quad | -2 \\ \quad \quad \underline{x = 3} \end{array}$$

$$L = \{3; 1\}$$

Probe:

$$\text{I} \quad 3 + 2 \cdot 1 = 5 \\ \quad \quad 5 = 5 \text{ W}$$

$$\text{II} \quad 2 \cdot 1 + 1 = 3 \\ \quad \quad 3 = 3 \text{ W}$$

5/5

2.)
$$\begin{array}{l} \text{I} \quad x + y = 24 \\ \text{II} \quad x = 3y \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{II in I:} \quad 4y = 24 \quad | :4 \\ \quad \quad \quad \underline{y = 6} \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{in I:} \quad x + 6 = 24 \quad | -6 \\ \quad \quad \underline{x = 18} \end{array}$$

$$L \{18; 6\}$$

Probe:

$$\text{I} \quad 18 + 6 = 24 \\ \quad \quad 24 = 24 \text{ W}$$

$$\text{II} \quad 3 \cdot 6 = 18 \\ \quad \quad 18 = 18 \text{ W}$$

5/5

~~3.)
$$\begin{array}{l} \text{I} \quad 8x = -y + 8 \\ \text{II} \quad 8x = 6y + 57 \end{array}$$~~

~~$$\begin{array}{l} \text{I} = \text{II:} \quad 6y - y + 65 = \\ \quad \quad \quad -7y + 65 \quad | -65 \\ \quad \quad \quad -7y = -7 \end{array}$$~~

3.) (Z.A) auf der Rückseite \Rightarrow

Beleg 11, Seite 2

Raphaels Lösung zu Aufgabe 3 „auf der Rückseite“ von Seite 1:

3.) I $y = x - 2$
 II $y = -x + 1$

$$-x + 1 = x - 2 \quad | -x$$

$$-2x + 1 = -2 \quad | -1$$

$$-2x = -3 \quad | :(-2)$$

$$\underline{x = 1,5}$$

in I: $y = 1,5 - 2$
 $y = -0,5$

Probe:

I $1,5 - 2 = -0,5$
 $-0,5 = -0,5$ ✓

II $-1,5 + 1 = -0,5$
 $-0,5 = -0,5$ ✓

$L\{1,5; (-0,5)\}$

5/5

15/15

1/1

Mit einem solchen kurzen Test wird in erster Linie die Beherrschung mathematischer Methoden und Kenntnisse getestet. – Wer Fertigkeiten im Fach Mathematik und nicht die Belastbarkeit unter Stress mit einem Test erfassen will, darf keine Klassenarbeiten schreiben lassen, bei denen die Schüler unter Zeitdruck stehen.

Raphael, dessen Testergebnis hier mit „sehr gut“ bewertet wurde, erhält seit einem Jahr Einzeltherapie-Stunden wegen (zunächst) großer Schwierigkeiten im Fach Mathematik. Diese Schwierigkeiten

werden durch [Beleg 9 und 10](#) eindrucksvoll dokumentiert. Dass es sich jedoch nicht um unabänderliche Defizite handelt, die das Kind daran hindern, in der Schule erfolgreich zu sein, belegt das Testergebnis vom 16. Januar 2009. Die Erfahrung, dass Mathematik eine Philosophie ist, bei der sorgfältig begründete Gedankengänge besonders wichtig sind, hat Raphael geholfen, die Verunsicherung und Resignation zu überwinden, die das permanente Schnell-Rechnen und Im-Kopf-Rechnen der Grundschule bei ihm erzeugt hatte.

Ähnlich wie bei Raphael verläuft auch die Entwicklung bei unserem Therapiekind Leonhard, der in den vorangehenden Schuljahren immer wieder „Vieren“ und „Fünfen“ in Mathematik-Arbeiten erhalten hatte. Inzwischen besucht Leonhard die 7. Klasse. Sein neuer Mathematiklehrer legt nicht mehr Wert auf Tempo, sondern auf Verständnis mathematischer Zusammenhänge. Im Mathematikunterricht erhält Leonhard nun sehr viel bessere Zensuren (siehe [Beleg 12](#) und [Beleg 13](#)). Er kann jetzt seine mathematischen Fähigkeiten ungestört entfalten, da er nicht mehr in Tests und Klassenarbeiten gezwungen ist, möglichst schnell möglichst viele Aufgaben zu bewältigen.

2.7 Das Training „basaler Fertigkeiten“ beseitigt keine Schwierigkeiten im Rechnen

Vergleichsuntersuchungen haben gezeigt, dass sich Schwierigkeiten im Rechnen nicht durch das Training „basaler Fertigkeiten“ beheben lassen ([Gerster 2004](#)). Man kann jedoch davon ausgehen, dass Schwierigkeiten im Fach Mathematik seltener entstehen, wenn Techniken des ruhigen, gelassenen Nachdenkens und des sorgfältigen Beschreibens mehr Raum im Mathematikunterricht der Grundschule erhalten.

Fällt – wegen Lehrer- und Schulwechsel – der ständige Zwang zum schnellen Kopfrechnen weg, dann verschwinden in den hier doku-

mentierten Fällen auch die Schwierigkeiten im Rechnen. Dies lässt sich aus den Belegen 11, 12 und 13 ablesen.

3. Resümee

Unsere Dokumentation spiegelt nicht die Ergebnisse repräsentativer Erhebungen wider. Allerdings sind alle von mir betreuten Therapie-Kinder im Mathematikunterricht der Grundschule von den problematischen Unterrichtsmethoden, die mit Hilfe dieser Dokumentation beschrieben werden, betroffen. Man kann also vermuten, dass diese Unterrichtsmethoden einen gravierenden Einfluss auf die Entstehung von Schwierigkeiten im Rechnen haben. Deshalb wäre es sehr wünschenswert, dass in empirischen Studien untersucht wird, ob Schwierigkeiten im Rechnen seltener entstehen,

- wenn die korrekte schriftliche Darstellung von Mathematikaufgaben gleichgewichtig neben dem Kopfrechnen auch in der Grundschule berücksichtigt wird,
- wenn Klassenarbeiten nicht mit Aufgaben und mit Anforderungen überfüllt werden und
- wenn auf Wettrechnen (weitgehend) verzichtet wird.

Literatur

Literatur, die oben im Text angesprochen wird:

Schipper, Wilhelm, Klewitz, Gudrun, Köhnke, Angelika (2008). *Rechenstörungen als schulische Herausforderung*. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM Berlin-Brandenburg.

von Aster, Michael, Schweiter, Martin, Weinhold Zulauf, Monika (2007). *Rechenstörungen bei Kindern. Vorläufer, Prävalenz und psychische Symptome*. http://www.drk-kliniken-berlin.de/uploads/media/von_aster_et_al_2007.pdf (Zugriff am 29.11.2009).

Gerster, Hans-Dieter (2004). *Helfen »basale Trainings«? Hilft die Neuropsychologie?* <http://www.irtberlin.de/download/Gerster-Broschuere.pdf> (Zugriff am 29.11.2009).

Ergänzende Literaturhinweise:

von Aster, Michael, Kucian, Karin (2005). *Entwicklung und Ursachen von Rechenstörungen, neueste Forschungsergebnisse.*

http://www.kispi.unizh.ch/af/ForschungLehre/zentrum/Unterlagen/Entwicklungund_Ursachen_Rechenstoerungen.pdf (Zugriff am 29.11.2009).

von Aster, Michael, Lorenz, Jens Holger (2005). *Rechenstörungen bei Kindern*, Vandenhoeck und Ruprecht.

Über den Autor:

Volker Hagemeister

Bis 2005:

Wissenschaftlicher Direktor am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, zuständig für die Durchführung und Auswertung von TIMSS und PISA und für Rahmenpläne und Fortbildungsplanung im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften.

Seit 2005:

Therapeut für Schwierigkeiten im Rechnen.

E-Mail: volker@hagemeister.name

Zu zitieren als:

Hagemeister, Volker (2010). Eine Dokumentation: Unterrichtsmethoden, die Schwierigkeiten im Rechnen entstehen lassen. *Heilpädagogik online 01/10* (74-90).

http://www.heilpaedagogik-online.com/2010/heilpaedagogik_online_0110.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

**Helge Schulz zu
Wiesch:**

Individuelle Förderplanung -
Konzeptentwicklung und
Evaluation. Der IFDE-För-
derplan in der Praxis der
Förderschule mit dem För-
derschwerpunkt Geistige Entwicklung.
Oberhausen 2009
Preis: 32,50€
ISBN: 978-3-89896-374-9



Die Arbeit mit Förderplänen gehört zu den grundlegenden pädagogischen Aufgaben in Förderschulen. Obwohl diese Erkenntnis mittlerweile durchgängig in der Praxis angekommen ist, gibt es nach wie vor zahlreiche Schwierigkeiten bei der sinnvollen Umsetzung der Förderplanarbeit. Schulz zur Wiesch wertet in dieser Arbeit - seiner Dissertation an der Universität Dortmund - die Anwendung eines von ihm entwickelten Förderplans wissenschaftlich aus und verweist auf dessen möglichen Nutzen für den schulischen Einsatz.

Im einleitenden Kapitel verweist der Autor auf die grundsätzlichen Probleme im Zusammenhang mit Förderplänen. Er betont ausdrücklich, dass die vorgestellten Ergebnisse stark von seinen Erfahrungen in der schulischen Praxis beeinflusst sind und er in Kauf nimmt, „die Vorstellungen derjenigen Fachleute zurechtzurücken, welche die pädagogische Praxis nur aus großer Entfernung beurteilen“ (12).

Das Buch ist in zwei große Einheiten aufgeteilt: einem Theorie- und einem Empirieteil. Im theoretischen Teil befasst sich Schulz zur Wiesch zunächst mit Definitionen von geistiger Behinderung und geht näher auf den Förderort Schule ein. Die Darstellung bewegt

sich auf der Höhe der Zeit und vereint alle wesentlichen Standpunkte zu diesem Thema. Größeren Raum nimmt die theoretische Fundierung der Bereiche (schulische) Förderung und Förderpläne ein. Hier befasst er sich u.a. mit Qualitätsmanagement sowie Qualitätsanalyse in sozialen Arbeitsfeldern und speziell in Schulen. Unter der Überschrift „Planung des Förderprozesses - der Förderplan“ befasst sich der Autor mit didaktischen und formalen Grundlagen bestehender Förderplankonzepte. Diese Zusammenfassung hat einen Auswahlcharakter, kommt aber um diesen nicht herum, da nach wie vor zahlreiche verschiedene Konzepte auf dem Markt sind, von denen nur ein geringer Teil überhaupt wissenschaftlich ausgewertet ist. Diese wenigen stellt er jedoch kurz vor und lässt ihnen somit die notwendige Würdigung zukommen.

Darüber hinaus stellt der Autor in diesem Kapitel die Charakteristika des IFDE-Konzeptes vor. Dieses entwickelte er auf Basis des Richtlinienentwurfs für die Förderschule Geistige Entwicklung in NRW (2002), sowie eines Förderkonzepts von Susanne Dank ergänzt durch die Evaluationsskala von Vlaskamp (2001). Was m.E. jedoch fehlt ist eine detaillierte und tief gehende Darstellung dessen, wofür das IFDE-Konzept genau steht. Bei der Übersicht vermischen sich Elemente verschiedener Ansätze und Zugänge zur Förderplanarbeit. Es ist sogar gar nicht so einfach, auf Anhieb herauszufinden, wofür die Abkürzung IFDE überhaupt steht (Individuelle Förderplanung, Dokumentation und Evaluation). Mehr Raum für Erklärungen wäre hier sicher leserfreundlicher.

Im Empirieteil des Buches schildert der Autor sehr ausführlich den Versuchsaufbau und das Vorgehen bei der Durchführung und Auswertung der Studie, die sowohl qualitative als auch quantitative Elemente enthält. Das Buch endet mit einem Ausblick auf die Potenziale des IFDE-Konzeptes für die schulische Praxis und einem ausführlichen Anhang.

„Individuelle Förderplanung - Konzeptentwicklung und Evaluation“ geht einem wichtigen Anliegen nach. Der Anspruch, dass sich mit dem vorliegenden Werk ein Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis vollzieht, wird nur teilweise eingelöst. Eine wesentlich genauere Darstellung des IFDE-Konzeptes wäre sinnvoll gewesen, um beurteilen zu können, ob dieses überhaupt einen Mehrwert gegenüber bereits vorhandenen Konzepten hat.

Dr. Sebastian Barsch

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.

Nähere Informationen zum Formatieren und Zitieren finden Sie hier:

<http://heilpaedagogik-online.com/beschreibung.php#autoren>

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.
