



Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Kathrin Trimborn

Besondere Kinder – besondere Wege?

Eine empirische Studie zu möglichen Effekten von Elementen der MultiGradeMultiLevel-Methodology auf die Lern- und Leistungsmotivation und das schulische Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen





Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Hrsg. von Roland Stein und Thomas Müller

Band 6

Besondere Kinder – besondere Wege?

Eine empirische Studie zu möglichen Effekten
von Elementen der MultiGradeMultiLevel-Methodology
auf die Lern- und Leistungsmotivation und das
schulische Fähigkeitsselbstkonzept von Kindern mit
Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen

Von
Kathrin Trimborn



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

zugl.: Diss.-Schrift, Univ. Würzburg

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1982-0

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, D-71404 Korb

Danksagung

Ich bedanke mich herzlich bei Herrn Priv.-Doz. Dr. Thomas Müller für die Initiierung des Projekts, für seine kontinuierliche Betreuung und hilfreiche Unterstützung, sein Vertrauen in meine Arbeit und für die Ermöglichung einer überaus bereichernden und unvergesslichen Forschungsreise nach Rishi Valley.

Des Weiteren danke ich Herrn Prof. Dr. Roland Stein für die Gelegenheit zur Promotion an seinem Lehrstuhl und für die Übernahme der Gutachtertätigkeit.

Ein weiterer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Christoph Ratz für die Übernahme des Drittgutachtens.

Ohne die Offenheit, Motivation und Bereitschaft der Fördersschullehrkräfte, Elemente der MultiGradeMultiLevel-Methodology in ihrem Mathematikunterricht während eines Schuljahres zu erarbeiten und umzusetzen sowie an der Untersuchung teilzunehmen, wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen. Deshalb danke ich ganz besonders meinen Kolleginnen und auch den Schülerinnen und Schülern, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

Ein besonderer Dank gilt Frau Dr. Imme Haubitz für die kompetente Unterstützung bei der Erstellung der Statistik sowie ihre stets geduldigen und freundlichen Hilfestellungen in statistischen Fragen.

Ganz herzlich danke ich auch Dr. Michael Veeh und Dr. Philipp Abelein, die mir trotz eigener zeitlicher Verpflichtungen stets mit Rat und Tat beiseite gestanden, Korrektur gelesen und mir äußerst wichtige Impulse und ein konstruktives Feedback gegeben haben.

Ich danke meinen Eltern für die Ermöglichung zweier Studiengänge, für ihr Vertrauen in mich und ihre Zuversicht sowie ihre stets zuverlässige Unterstützung bei all meinen bisherigen Vorhaben.

Von Herzen danke ich meinem Ehemann für die allumfassende Fürsorge, seinen Optimismus, sein Verständnis und seine liebevolle Unterstützung.

Vorwort

Seit meiner ersten Teilnahme am Oberseminar von Herrn Prof. Dr. Roland Stein im Jahr 2008 und damit meinen ersten Berührungen mit weitgreifenden wissenschaftlichen Projekten sind bis heute zehn Jahre vergangen. In der Zwischenzeit habe ich nicht nur mein Lehramtsstudium beendet, sondern konnte im Anschluss daran viele Erfahrungen im Schulalltag sammeln, die die vorliegende Arbeit nicht nur bereicherten, sondern mich auch darin bestärkten, die Promotion nie ganz aus den Augen zu verlieren.

Ich habe selbst erlebt, wie herausfordernd der Unterricht mit verhaltensgestörten und/oder lernbeeinträchtigten Schülern¹ sein kann. Sie benötigen nicht nur pädagogisch-didaktische Konzepte mit individualisierten Verfahrensweisen, sondern zugleich auch solche mit gemeinschaftsbildendem Charakter. Die Suche nach effektiven und innovativen Unterrichtskonzepten und die Entwicklung eigener Ideen, die dies berücksichtigen und gleichzeitig den komplexen Bedürfnissen und vielfältigen Voraussetzungen dieser Schüler gerecht werden, beschäftigte mich nicht nur im Referendariat, sondern auch im Anschluss daran in der Berufspraxis.

Als sich für mich im Jahr 2015 auf Initiative von Prof. Dr. Thomas Müller hin die Chance bot, ein eigenes Promotionsprojekt zu verfolgen, musste ich nicht lange überlegen, um diese zu ergreifen. Das Projekt ermöglichte mir nicht nur, die MultiGradeMultiLevel-Methodology (im Folgenden MGML-Methodology) als eine neue Methode in der Sonderpädagogik kennenzulernen, sondern sie auch selbst umzusetzen, zu untersuchen und zu evaluieren, um einen wissenschaftlichen Beitrag für den Unterricht mit verhaltensgestörten und/oder lernbeeinträchtigten Schülern zu leisten, der neben den ‚besonderen‘ Schülern auch die Arbeit der Förderschullehrkräfte in der Fokus rückt.

In meiner Entscheidung bestärkt, das Promotionsprojekt voranzutreiben und auch zu Ende zu bringen, wurde ich durch die positiven Effekte, die ich gleich zu Beginn des Mathematikunterrichts mit Elementen der MGML-Methodology beobachtete. Insbesondere die Entwicklung eines Schülers namens Tobias soll an dieser Stelle kurz erwähnt werden:

¹ In der vorliegenden Arbeit wird die maskuline Bezeichnung bei Gruppen für eine einfachere Lesbarkeit verwendet. Damit soll niemand ausgegrenzt werden – selbstverständlich sind alle geschlechtlichen Identitäten gemeint.

Tobias kam zum zweiten Schulhalbjahr in die Klasse. Er war in den vorherigen Monaten gar nicht in die Regelschule gegangen und zeigte auch im Förderzentrum zu Beginn eine hohe Schulunlust. Während Tobias im Unterricht der anderen Fächer meist mit dem Kopf auf dem Tisch lag, übermüdet und demotiviert wirkte, kaum auf Fragen, Kontaktaufnahmen oder schulische Anforderungen reagierte, arbeitete er in Mathematik mit der Lernleiter von Beginn an ausdauernd und motiviert mit. Es schien, als würde er es genießen, keine Anweisungen von Lehrkräften zu bekommen oder mit engen Zeitvorgaben in einem lehrerzentrierten Unterricht im Gleichschritt zu arbeiten, wie er es bisher in der Schule gewöhnt war, sondern sich die Aufgaben und Übungen selbständig zu erschließen und dabei gleichzeitig vor Augen geführt zu bekommen, wie er in seinem eigenem Tempo vorankommt. Tobias hatte Erfolgserlebnisse, erzielte gute Noten und freute sich sichtlich darüber.

Diese positiven Erfahrungen mit der Lernleiter, die ein wesentliches Element der MGML-Methodology ist, könnten dazu geführt haben, dass er nach einigen Wochen besser ansprechbar wurde, dass er auch in anderen Fächern mitarbeitete und wieder jeden Tag in die Schule kam.

Zudem ließ Tobias es zu, eine Beziehung zu ihm aufzubauen – es trat also ein Prozess ein, der durch die veränderten Lehrerrollen und -aufgaben im Rahmen der MGML-Lernumgebung erleichtert worden sein könnte.

Tobias' Geschichte ist nur ein Fallbeispiel, das um viele weitere ergänzt werden könnte. Beobachtungen, wie ich sie an ihm machte, überzeugten mich davon, dass es sich lohnt, die MGML-Methodology in der Sonderpädagogik einer genaueren Untersuchung zu unterziehen.

Gerade Schüler wie Tobias, die ihren Schülerakten u.a. als „unbeschulbar“, „demotiviert“, „aggressiv“, „hyperaktiv“, „unkonzentriert“, „verweigernd“ beschrieben wurden und wenig am herkömmlichen Unterrichtsgeschehen, insbesondere in abstrakten Fächern wie Mathematik, interessiert waren, arbeiteten mit der Lernleiter durchaus motiviert und ausdauernd.

Das besondere Potential der Lernleiter in der Arbeit mit diesen ‚besonderen‘ Schülern nutzbar zu machen, setzte ich mir als Ziel dieser Studie. Die vorliegende Arbeit will Sonderschullehrkräften an Förderzentren, aber auch in inklusiven Settings aufzeigen, dass die MGML-Methodology einen besonderen Weg darstellen kann, der ihre Schülerinnen und Schüler erfolgreich beim Lernen begleiten und unterstützen kann.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
1 Einleitung	10
2 Problemaufriss	17
3 Die MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihre Lernleitern.....	25
3.1 Ursprung und Entwicklung der MGML-Methodology	25
3.2 Rishi Valley, seine Einrichtungen und RIVER.....	29
3.3 MGML-Methodology: Ein Flechtwerk von Elementen mit wechselseitigen Bezügen.....	32
3.3.1 Anforderungen an die Lernaktivitäten	33
3.3.2 Strukturierung der Lernaktivitäten und des Raumes	36
3.3.2.1 Lernleitern	36
3.3.2.2 Milestones	41
3.3.2.3 Symbole und Lernmaterialien	45
3.3.2.4 Soziale Arbeitsformen	47
3.3.2.5 Zeitstrukturen und Rituale	49
3.3.2.6 Raumstruktur.....	52
3.3.3 Lehrkräfte in der MGML-Methodology	55
3.3.4 Zusammenfassung.....	58
4 Schüler am (Sonderpädagogischen) Förderzentrum.....	60
4.1 Schüler mit Verhaltensstörungen	60
4.2 Schüler mit Lernbeeinträchtigungen.....	66
4.3 Schüler mit „doppeltem“ Förderbedarf	71
5 Individuelle Determinanten erfolgreichen Lernens	76
5.1 Lern- und Leistungsmotivation	77
5.2 Schulisches Fähigkeitsselbstkonzept.....	88
6 Unterricht mit Elementen der MGML-Methodology bei Schülern mit Verhaltensstörungen und/oder Schülern mit Lernbeeinträchtigungen – theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen.....	97
6.1 Vorteile der Anforderungen an die Lernaktivitäten.....	98

6.2 Chancen der Strukturierung von Lernaktivitäten.....	101
6.3 Chancen der Visualisierung der individuellen Lernprogression	104
6.4 Möglichkeiten der didaktischen Struktur eines Milestones.....	109
6.5 Möglichkeiten der Arbeit mit Symbolen, Lernmaterialien und Lernzonen.....	111
6.6 Möglichkeiten des Lernens mit verschiedenen sozialen Arbeitsformen .	115
6.7 Chancen der Lernzeit und der Rituale.....	117
6.8 Chancen der Lehrerrollen und Lehreraufgaben	121
6.9 Die MGML-Methodology und das ‚classroom management‘	125
6.10 Positive Effekte eingesetzter Elemente der MGML-Methodology in der Praxis	133
6.11 Mögliche Grenzen der MGML-Methodology im Unterricht mit Schülern mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen	137
6.12 Limitationen der MGML-Methodology im Vergleich zu anderen Unterrichtskonzeptionen	140
6.13 Fazit.....	144
7 Forschungshypothesen.....	149
8 Praktische Umsetzung von Elementen der MGML-Methodology im Schuljahr 2015/2016.....	154
8.1 Sonderpädagogische Förderzentren – Schule H/E/S	156
8.2 Privates Förderzentrum – Schule P	167
9 Forschungsdesign.....	173
9.1 Zeitliche Dimension	178
9.2 Stichprobe	180
9.2.1 Teilnahme an den Tests und dem Fragebogen.....	184
9.2.2 Alter und Testteilnahme	185
9.3 Erhebungsmethoden	188
9.3.1 Testverfahren	188
9.3.1.1 Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation	190
9.3.1.2 Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts.....	197
9.3.1.3 Kritische Betrachtung der eingesetzten Testverfahren.....	206
9.3.2 Schülerfragebogen.....	209

9.3.3 Experten-Interview	217
9.4 Untersuchungsdurchführung	223
9.5 Methoden der statistischen Auswertung	225
10 Ergebnisse	228
10.1 Ergebnisse der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation	228
10.1.1 Klasse und SELLMO.....	239
10.1.2 Jahrgangsstufe und SELLMO.....	242
10.1.3 Schule und SELLMO.....	247
10.1.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	252
10.2 Ergebnisse der Skalen zur Erfassung schulischen Selbstkonzepts	269
10.2.1 Klasse und SESSKO.....	287
10.2.2 Jahrgangsstufe und SESSKO.....	291
10.2.3 Schule und SESSKO	296
10.2.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	301
10.3 Ergebnisse des Schülerfragebogens	313
10.3.1 Antworten zum Mathematikunterricht ohne Lernleitern	313
10.3.2 Antworten zum Mathematikunterricht mit Lernleitern	316
10.3.3 Bedeutung der Lernleitern für die Schüler	322
10.3.4 Passende Begriffe zur Lernleiter.....	325
10.3.5 Klasse und Fragebogenantworten.....	327
10.3.6 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	335
10.4 Ergebnisse der Experten-Interviews	343
10.4.1 Lehrerin L	344
10.4.2 Lehrerin K.....	346
10.4.3 Lehrerin S.....	348
10.4.4 Lehrerin W.....	351
10.4.5 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	352
11 Diskussion der Ergebnisse	361

11.1 Effekte der MGML-Lernumgebung auf die Lern- und Leistungsmotivation	361
11.2 Effekte der MGML-Lernumgebung auf die Facetten des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts	375
11.3 Effekte der MGML-Lernumgebung auf die Schüler der Schule P	382
11.4 Mögliche Grenzen und Verkürzungstendenzen der MGML-Methodology	387
11.5 Limitationen der Untersuchung	394
12 Fazit.....	398
13 Desiderate	405
14 Literaturverzeichnis	409
I. Abkürzungsverzeichnis	417
II. Abbildungsverzeichnis	418
III. Tabellenverzeichnis	422

1 Einleitung

Insbesondere in den Klassen der Privaten und Sonderpädagogischen Förderzentren trifft man auf eine Schülerschaft, die von äußerst heterogenen individuellen und kulturellen Voraussetzungen und sonderpädagogischen Förderbedürfnissen gekennzeichnet ist. Gerade die Lernenden an solchen Schulen benötigen pädagogisch-didaktische Konzepte voller individualisierter Verfahrensweisen mit zugleich gemeinschaftsbildendem Charakter.

Zudem ist eine sinkende Schülerzahl an Förderschulen zu beobachten, da ein inklusives Schulsystem aktuell in weiten Teilen Deutschlands in rasantem Tempo umgesetzt wird. Daraus entwickeln sich entweder jahrgangsstufenübergreifende Klassen an den Förderschulen oder inklusive Settings an den allgemeinbildenden Schulen, die jeweils zu noch mehr Heterogenität führen.

Auf diese und andere Herausforderungen, vor denen das Lernen und somit auch die Schule im 21. Jahrhundert stehen, wird im folgenden Kapitel nicht nur ausführlich eingegangen, sondern es werden auch die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Lernen, das Unterrichten und das schulische Miteinander gezogen und mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (im Folgenden MGML-Methodology) in Zusammenhang gebracht.

Seit einigen Jahren wird die MGML-Methodology mit ihren Lernleitern nicht nur in ihrem Herkunftsland Indien, sondern auf der ganzen Welt im Unterricht für heterogene Lerngruppen angewandt und dabei in immer wieder neuen Varianten flexibel erprobt. Dies unterstreicht die globale Bedeutung der Methode, die sich dadurch als anpassungsfähige und vielfältig einsetzbare Unterrichtsform für heterogene Lerngruppen erweist, die individuelles Lernen berücksichtigt.

Da die MGML-Methodology generell alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Eigenschaften und Bedürfnissen einzubeziehen versucht, bietet die MGML-Methodology, wie in Kapitel 3 zu zeigen sein wird, breite Handlungs- und Entwicklungsoptionen für Schule und Unterricht. Die MGML-Methodology geht stets von der Möglichkeit und Notwendigkeit differenzierender Aktivitäten aufgrund einer grundsätzlich vorliegenden heterogenen Lerngemeinschaft aus. Dieser Grundgedanke findet sich in allen Elementen der Methode wieder.

Darüber hinaus beschreibt Müller in mehreren Beiträgen die positiven Effekte, die an dem Förderzentrum St. Vincent in Regensburg bei leistungsverweigernden

den und schulfrustrierten Kindern mit dem Lernsystem² Lernleiter beobachtet werden konnten, das ein wesentliches Element der MGML-Methodology darstellt (Müller, 2012a; Müller, 2012b).

All dies deutet auf die mögliche Passung der MGML-Methodology auf die Bedürfnislagen verhaltensgestörter³ und/oder lernbeeinträchtigter⁴ Kinder und Jugendlicher hin, die an der Untersuchung teilnahmen und ein Schuljahr lang im Mathematikunterricht mit Elementen der MGML-Methodology arbeiteten. Es waren Schüler, die an einem Privaten Förderzentrum oder an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum unterrichtet wurden.

In Kapitel 4 werden v.a. die Begrifflichkeiten und die Bedürfnislagen von Schülern mit Verhaltensstörungen oder Lernbeeinträchtigungen sowie von Schülern mit „doppelten“ Förderbedarf erläutert.

An dieser Stelle ist es bedeutsam zu erwähnen, dass nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale von schulischen Sozialisationsfaktoren einschließlich Instruktions-, Erziehungs- und Klimavariablen entscheidend beeinflusst werden.

In seinem allgemeinen Bedingungsmodell der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs im Diagnose-Prozess-Paradigma beschreibt Heller als nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale motivationale und emotionale Lern- und Leistungsbedingungen wie das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, die schulische Lern- und Leistungsmotivation, Einstellungen, Zukunftsperspektiven und Werthaltungen (Heller, 1991, 216ff).

Insbesondere schulische Anforderungen und Lernumgebungen sind ein wichtiger Referenzrahmen, der sich besonders auf die Lern- und Leistungsmotivation und das schulische Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008, 62). Wie sich Motivation und schulbezogene Selbstkonzepte entwickeln, wodurch sie beeinflusst und gefördert werden können und welche

² Der Begriff ‚Lernsystem‘ erscheint als besonders passend für die MGML-Methodology, da sie sich, wie ein System, aus einer Gesamtheit von Elementen zusammensetzt, die aufeinander bezogen und als nach außen hin abgegrenzte Struktur organisiert sind.

³ Zur Beschreibung dieser Schüler werden vielfach unterschiedliche Oberbegriffe, die oft auch synonym gebraucht werden, verwendet. Im Sinne der Förderung und Verständigung ist es notwendig, sich auf einige wenige Begriffe zu reduzieren und diese klar zu definieren. Dies ist Inhalt des vierten Kapitels.

⁴ Viele Untersuchungen belegen die Wechselwirkung zwischen Lernproblemen und emotional-sozial unangemessenem Verhalten (Schor, 2001, 26; Löser, 2013, 67). Nach Löser lässt sich dann von einem „doppelten“ Förderbedarf sprechen, wobei beide Förderbedarfe in direktem Zusammenhang miteinander stehen können (Löser, 2013, 62) (siehe Kapitel 4.3).

Auswirkungen sie auf das Erleben und Verhalten von Personen haben, wird in Kapitel 5 ausführlich erläutert.

Nichtsdestoweniger ist bereits einleitend zu erwähnen, dass nach Deci und Ryan angenommen werden kann, dass soziale Umweltfaktoren und Lernumgebungen, die den Lernenden Gelegenheit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, sinnvollem Handeln, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation erleichtern (Deci & Ryan, 1993, 229). Durch verschiedene Experimente und Studien wurde diese Annahme bestätigt (a.a.O., 230ff).

Dies ist besonders bedeutsam, da nicht nur kognitive, sondern auch nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale des Lernenden für das Zustandekommen von Schulleistungen bzw. Schulerfolg oder -misserfolg verantwortlich sind. Lernmotivierte Schüler sind aber nicht nur aus Leistungsgründen ‚wünschenswert‘, sondern auch weil der Unterricht mit motivierten Schülern konfliktfreier, reibungsloser und effizienter abläuft. Sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte ergibt sich in diesem Fall eine höhere Erlebnisqualität, die indirekt den Lernerfolg begünstigen kann. Motivation und Interesse sind bedeutsam, weil Lernende dann auch langfristig danach streben, sich mit bestimmten Fächern auseinanderzusetzen (Schiefele, 2008, 39).

Auch das Fähigkeitsselbstkonzept, also die subjektiven Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten und Begabungen, hat einen starken Einfluss auf Lernverhalten, Lernerfolg und Leistung. Bei gleicher Begabung lernen Schüler, die sich als begabt erleben, schneller und besser. Sie erbringen produktivere Leistungen als diejenigen, die sich eher als unbegabt einschätzen. Die Erfahrung, dass die eigenen Leistungen nicht den schulischen Anforderungen entsprechen, kann sich negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008, 62). Darüber hinaus beeinflusst das Fähigkeitsselbstkonzept das psychische Wohlbefinden. Je niedriger das Fähigkeitsselbstkonzept ist, desto mehr hat schulischer Misserfolg Symptome der Angst und der Depression zur Folge (ebd.).

Es lässt sich folglich feststellen, dass emotionale und motivationale Lern- und Leistungsbedingungen sowie ein positives schulisches Fähigkeitsselbstkonzept das Lernen, den Lernerfolg, die Schulleistungen und das emotionale Wohlbefinden positiv beeinflussen können und umgekehrt auch der Lernerfolg einen positiven Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation sowie auf das Fähigkeits-

selbstkonzept haben kann. Man geht heute davon aus, dass je nach Qualität des Unterrichts zwanzig bis vierzig Prozent des Lernerfolgs vom vorausgehenden Lernerfolg abhängen können (Einsiedler, 1997, 234).

Diese Ausführungen sind für die Fragestellung der Arbeit grundlegend und werden in Kapitel 6 mit den Bedürfnislagen und Voraussetzungen der Schüler mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen sowie mit Elementen der MGML-Methodology in einen Zusammenhang gebracht werden. In diesem Kapitel wird nach allgemeinen methodisch-theoretischen Überlegungen, weshalb das Lernen mit Lernleitern den Bedürfnissen der Schüler mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen ganz besonders entgegenkommen und sich positiv auf die Lern- und Leistungsmotivation und das schulische Fähigkeitsselbstkonzept auswirken kann, auch auf bisherige praktische Erfahrungen eingegangen. Auch im Vergleich zu anderen Unterrichtskonzeptionen werden mögliche Grenzen der MGML-Methodology aufgezeigt und zum Schluss des umfangreichen sechsten Kapitels ein Fazit gezogen.

Abgeleitet aus den vorherigen theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen mit dem Lernsystem Lernleiter werden in Kapitel 7 die Forschungshypothesen aufgestellt, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen.

Mittels quantitativer und qualitativer Verfahren im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs wurden 151 Schüler mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen von der ersten bis zur neunten Klasse und vier Lehrerinnen an Privaten und Sonderpädagogischen Förderzentren, in deren Mathematikunterricht Elemente der MGML-Methodology umgesetzt wurden, befragt. Herauszufinden war, ob und inwieweit sich ihre Leistungsmotivation und ihr schulisches Fähigkeitsselbstkonzept verbesserten und wie gleichzeitig Lehrerinnen und Schüler das Lernen mit dem Lernsystem Lernleitern einschätzten.

Auf die umgesetzten Elemente der MGML-Methodology, einschließlich der jeweiligen Gestaltung der Lernleitern in den teilnehmenden Klassen, wird in Kapitel 8 eingegangen.

Der Einsatz standardisierter Testverfahren im Rahmen einer Längsschnittstudie zielte darauf ab, herauszufinden, ob der Mathematikunterricht mit Elementen der MGML-Methodology die Lern- und Leistungsmotivation sowie das schulische Fähigkeitsselbstkonzept signifikant verändert.

In Kapitel 9 wird zu erläutern sein, wie sich das Forschungsdesign im Laufe des Untersuchungszeitraums zu einem Mixed-Methods-Design entwickelte, um auch

die subjektiven Erfahrungen der Schüler und Lehrkräfte zu berücksichtigen. Dafür wurden ein Interviewleitfaden für mehrere Experten-Interviews sowie ein Fragebogen für die Schüler selbst konzipiert und durchgeführt. Dabei standen v.a. die persönlichen Einschätzungen, Beobachtungen und Erlebnisse, die mit dem Lernen mit dem Lernsystem Lernleiter gemacht wurden, im Vordergrund.

Diesen Fragen nachzugehen ist insbesondere deshalb bedeutsam, weil das Verhalten betroffener Schüler mit ganz unterschiedlichen und heterogenen Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen viele Lehrkräfte tagtäglich im Unterricht vor große erzieherische Herausforderungen stellen. Aber auch aus didaktischer Sicht stellt sich immer wieder die Frage, wie trotz besonderer Lernbedingungen erfolgreicher Unterricht gelingen kann; denn es gibt kaum geeignete didaktische Konzeptionen und Unterrichtsmethoden für Lernende mit Verhaltensstörungen.

Des Weiteren liegen auch wenige Unterrichtskonzepte vor, mit denen inklusiver Unterricht mit verhaltensgestörten und lernbeeinträchtigten Schülern zufriedenstellend gelingen könnte.

Wie bereits erwähnt, kommt dabei aber dem Unterricht auch eine entscheidende Rolle zu, wenn Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen auftreten und ihnen präventiv entgegengewirkt werden soll. Wichtig ist folglich ein Unterrichtskonzept, das den Auffälligkeiten des Verhaltens und des Lernens in präventiver und interventiver Hinsicht kompetent und professionell begegnet und mit dessen Hilfe alle Schüler in einer Klasse individuelle Lernerfolge erzielen. Ob dies ein ganz spezifisches, auf die jeweiligen Förderbedarfe ausgerichtetes Unterrichtskonzept sein muss, wird am Ende der Arbeit diskutiert.

Festzuhalten ist, dass der Unterricht mit Schülern mit Verhaltensstörungen nach wie vor ein Entwicklungsland⁵ darstellt. Die Gründe dafür, dass seit den 1980er

⁵ Das in den 1960er Jahren entwickelte Konzept der Reizreduktion von Cruickshank bezieht sich beispielsweise nur auf hyperaktive und aufmerksamkeitsgestörte Schüler; doch verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche sind nicht ausnahmslos hyperaktiv, sodass diese Form der Differenzierung nicht ausreicht. Zudem hat Cruickshank eine nicht mehr zeitgemäße personenorientierte Sichtweise auf Verhaltensstörungen beschrieben, die er als Ausdruck bestehender hirnganischer Schäden versteht. Die Ursachen für Verhaltens- und Leistungsstörungen werden allein am Schüler festgemacht und das pädagogische Handeln den Defiziten der Schüler angepasst, die in einer entsprechend gestalteten Umgebung beschult werden sollen. Soziales Lernen, der emotionale Bereich und die Integration der Schüler werden dabei außer Acht gelassen (Hillenbrand, 2003, 101, 113; Stein & Faas, 1999, 127, 129). Auch das Konzept des durchstrukturierten Klassenraums von Schumacher (in Anlehnung an Hewett) aus den 1970er Jahren hat einen statischen und defizitorientierten Begriff von Verhaltensstörungen zur Grundlage und ist ebenso wie das Konzept von Cruickshank durch

Jahren kaum noch neue Ansätze konzipiert wurden, sind vielfältig. Die Konzepte müssen den sehr komplexen und verschiedenen Verhaltensauffälligkeiten gerecht werden, die sich nicht mit einem Störungsbild erklären lassen. Zudem ist Unterricht ein äußerst schwieriges Evaluationsfeld, in dem es kaum möglich ist, den üblichen Kriterien einer strengen Variablenkontrolle oder einer Randomisierung von (Experimental- und Kontroll-) Gruppen gerecht zu werden. Zusätzlich erschwert wird das bereits komplexe Evaluationsfeld durch das Spektrum auffälligen Verhaltens, Lernens und Erlebens der Schüler am Förderzentrum. Die kritische, empirisch gestützte Erprobung entwickelter Konzepte in der Praxis ist nur schwer möglich und findet kaum statt (Stein, in: Schnur & Müller, 2013, I).

Nichtsdestoweniger gibt es einen erheblichen Bedarf für unterschiedliche schulische Settings, v.a. auch angesichts der Diskussion um Inklusion (ebd.). Sonderpädagogische Förderung findet nicht mehr nur in Förderschulen, sondern immer häufiger auch in allgemeinen Schulen statt.

Aus diesen Gründen ist nach Stein „das Nachdenken und Forschen zu neuen Unterrichtskonzepten eine mehr denn je „bedeutsame Aufgabe der Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ (Stein, in: Schnur & Müller, 2013, II).

Die MGML-Methodology könnte eine mögliche Form der Schul- und Unterrichtsgestaltung darstellen, die den Bedingungen des Lernens von verhaltensgestörten und/oder lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen Rechnung trägt. Inwieweit sich aus dem Lernsystem Lernleiter ‚besondere Wege‘ und Chancen im Förderschulbereich im Fach Mathematik ergeben können, wird im Folgenden überprüft.

eine starke Fremdbestimmung und Fremdkontrolle der Schüler gekennzeichnet. Es lassen sich an diesen und anderen Konzepten die fehlende Kompetenzorientierung, die Missachtung des affektiven Bereichs, die einseitige Ausrichtung auf ein konkretes Phänomen oder die Vernachlässigung der Erziehung des Kindes zu einem selbstverantwortlichen und autonomen Individuum bemängeln (Hillenbrand, 2003, 101, 113; Stein & Faas, 1999, 127). Da es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit Kindern zu tun hat, deren soziale und emotionale Fähigkeiten oft sehr gering oder nur einseitig ausgeprägt sind, sollte doch der Förderung genau dieser Aspekte im Unterricht ein hoher Stellenwert eingeräumt werden (Schnur & Müller, 2013, 32). Genauso wie das Konzept von Schumacher müssen sich auch das Modell der kooperativen Verhaltensmodifikation nach Redlich und Schley oder auch der Entwicklungstherapeutische Unterricht nach WOOD einen „unreflektierten Eklektizismus“ vorwerfen lassen, der in der Unterrichtspraxis zu Unsicherheiten führen kann, da unklar ist, welche Prinzipien angesichts spezifischer Problemlagen Vorrang eingeräumt werden soll (Hillenbrand, 2003, 135; Stein & Faas, 1999, 126). Evaluationen dieser Konzeptionen fanden entweder gar nicht statt oder die jeweils durchgeführten Evaluationen konnten keine Effekte feststellen oder, wenn doch positive Effekte festgestellt wurden, dann konnten sie nicht eindeutig auf das Programm zurückgeführt werden (Stein & Faas, 1999, 127).

Kapitel 10 hat die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Testverfahren zum Gegenstand. Nach der Vorstellung der Ergebnisse der jeweiligen Tests bzw. Befragungen folgt in diesem Kapitel auch jeweils ein zusammenfassendes Unterkapitel, das auch Interpretationen der Ergebnisse enthält.

In Kapitel 11 werden die Ergebnisse diskutiert und miteinander in Zusammenhang gebracht. Darüber hinaus werden auch die Grenzen der MGML-Methodology im Unterricht mit Schülern mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen aufgezeigt und mögliche Verkürzungstendenzen bei der Umsetzung der Elemente der MGML-Methodology und deren mögliche Folgen für die Untersuchung diskutiert sowie Limitationen der Untersuchung dargestellt. Im Anschluss daran wird im darauffolgenden Kapitel 12 ein Fazit gezogen.

Im abschließenden Kapitel 13 werden weiterführende und vertiefende Fragestellungen zukünftiger Untersuchungen sowie wünschenswerte schulische Veränderungen erörtert, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ergeben.

2 Problemaufriss

Das Lernen und somit auch die Schule stehen im 21. Jahrhundert vor einigen Herausforderungen, die im Folgenden zuerst erläutert werden, um im Anschluss Schlussfolgerungen für das Lernen und den Unterricht in der Schule zu ziehen, die, wie noch gezeigt wird, in einem engen Zusammenhang mit der MGML-Methodology stehen.

Vielerorts hört und liest man von Lehrern, Schulleitern, Bildungsforschern und nicht zuletzt auch Eltern, dass das deutsche Schulsystem defizitorientiert, überholt, nicht mehr zeitgemäß sei, die Lehrkräfte an den Rand ihrer Kräfte führe und zudem auch im Vergleich mit anderen Ländern nicht mehr gut abschneide. Auf Letzteres wiesen und weisen die Ergebnisse der OECD-Studien immer wieder hin. In diesem Zusammenhang stellte der Bildungsforscher Schleicher fest: „Wenn wir die Kinder des 21. Jahrhunderts von Lehrern mit einem Ausbildungsstand des 20. Jahrhunderts in einem Schulsystem unterrichten lassen, das im 19. Jahrhundert konzipiert wurde und sich seitdem nur graduell verändert hat, dann kann das so nicht funktionieren“ (zit. n. Fleischmann, 2013, 35).

Die Gesellschaft ist im radikalen Umbruch; denn die Welt, in der sich Kinder jetzt bewegen, ist nicht mehr vergleichbar mit der Welt, die heutige Erwachsene vorgefunden haben. Neben die reale bzw. nicht-fiktionale Welt ist eine virtuelle Welt getreten, die den Umgang mit Wissen, zwischenmenschlicher Kommunikation, die Arbeitswelt und Freizeitgestaltung – kurzum, unser Leben – radikal revolutioniert und vor ganz neue Herausforderungen stellt, die sich auch in der Schule bemerkbar machen (Fleischmann, 2013, 9).

Veränderte Lebensbedingungen und gesellschaftliche Entwicklungen haben zu einer erheblichen Zunahme der Heterogenität der Schülerschaft geführt. Es gibt Kinder aus festgefügtten familiären Milieus, die optimal gefördert werden und wohlbehütet aufwachsen und mit hohen intellektuellen, sprachlichen und emotionalen Kompetenzen ihre Schullaufbahn beginnen. Im Gegensatz dazu gibt es aber auch viele Kinder aus sozialen Milieus, die etwa von wirtschaftlicher Verarmung geprägt sind; damit einher gehen oft auch erzieherische Verarmung und das Fehlen wichtiger Lernvoraussetzungen. Zudem ergeben sich zusätzliche Probleme durch die veränderten Familienstrukturen. Viele Kinder und Jugendli-

che stammen aus unvollständigen Familien oder haben Scheidungen mit den verbundenden psychischen Belastungen erlebt (Kretschmann, 2007a, 257).

Darüber hinaus ist die Gegenwart geprägt von unglaublichen Erfindungen und immensem Wachstum an Informations- und Kommunikationstechnologien.

65 Prozent der heutigen Schüler werden in Berufen arbeiten, die es bislang noch gar nicht gibt und sie müssen wahrscheinlich Probleme lösen, die zurzeit noch nicht als Probleme angesehen werden. Folglich müssen Kinder und Jugendliche nicht nur die Fähigkeit des lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens erwerben, sondern die Schule muss auch alles dafür tun, dass Heranwachsende in ihrem Leben auch dauerhaft lernen wollen (Dumont et al., 2010, 8; Precht, 2013, 19, 165).

In diesem Zusammenhang konstatiert Precht:

„Durch die abnehmbare Halbwertszeit von Wissen in der Wissensgesellschaft schrumpft die Spanne, innerhalb derer Wissen verlässlich ist, immer weiter. Die Folge ist der Zwang und die Chance, ein Leben lang lernen zu können und zu müssen. [...] Um später beruflich und privat weiterzulernen, muss ich in der Schule vor allem *gerne* lernen. Ansonsten fehlt mir zum Lernen auch später leicht die Motivation“ (Precht, 2013, 187; Hervorhebung im Original).

Um freudvolles Lernen zu ermöglichen, ist es ganz entscheidend, dass jede Lehrkraft anerkennt, es mit völlig individuellen Kindern zu tun zu haben, von denen jedes seine eigenen Stärken und Schwächen hat und in einem individuellen Lerntempo arbeitet, das berücksichtigt werden muss (a.a.O., 224).

Diese erste Schlussfolgerung für das Lernen in der Schule wird besonders vor dem Hintergrund bedeutsam, dass Deutschland am 30. März 2007 die Behindertenrechtskonvention unterschrieb, die auf das deutsche Schulsystem und somit auch für viele Lehrer und Schüler bereits weitreichende Folgen hatte und weiterhin hat.

Mit der Verkündung des Gesetzes zur Ratifikation des „Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ konnte die Konvention am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft treten. In Artikel 24 der Konvention zur „inklusiven Bildung“ garantieren die Vertragsstaaten „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“. Der Normalfall soll danach sein, dass Kinder „nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (Artikel 24 Abs. 2 a). Das allgemeine Bildungssystem soll jedem zugänglich sein. Ziel ist also der gemeinsame Schulbesuch von behinder-

ten und nicht behinderten Kindern in einer Regelschule. Es soll ihnen gleichberechtigt mit anderen – nichtbehinderten – Kindern der Zugang zu einem einbeziehenden (inklusiven), hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht ermöglicht werden (<https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/>, [02.06.17]). Was nicht dort steht, ist, dass es eine Pflicht zur Inklusion aller Schüler gibt, oder gar, dass die Förderschulen abgeschafft gehören.

Trotzdem hatte, bzw. hat, die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention zur Folge, dass viele Förderschulen in einigen Bundesländern geschlossen wurden und werden und sich manche Bundesländer oder Modellregionen mit Statistiken ‚rühmen‘, die zeigen, dass eine möglichst hohe Anzahl von Kindern und Jugendlichen integrativ beschult werden – Abwanderungen von Förderschülern in andere Bundesländer, in denen es noch Förderschulen gibt, das negative Selbstbild der Schüler, die integrativ beschult werden oder auch das Ansteigen von jungen Patienten in Kinder- und Jugendpsychiatrien werden oft nicht genannt (Schmoll, 2017, 1).

Dies trifft v.a. auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu. Dies sind Schüler mit Verhaltensstörungen, deren Verhaltensweisen Lehrkräfte im Unterricht vor besonders große erzieherische Herausforderungen in jeder Schulform stellen (siehe Kapitel 4.1) (ebd.). Zudem handelt es sich um Schüler, die sehr häufig aus sehr schwierigen familiären Verhältnissen stammen, deren Eltern meist selbst komplex belastet sind und die folglich über keine ‚Eltern-Lobby‘ verfügen, die sich für die Bedürfnisse und Belange ihrer Kinder einsetzen.

Solche Umstände treffen vielfach auch auf Schüler mit Lernbeeinträchtigungen zu, die eine große Gruppe der inklusiv beschulten Schüler bilden. Es wurde häufig belegt, dass diese Schüler bei einer inklusiven Beschulung im Vergleich zu einer Beschulung in einer Förderschule ein negatives Selbstkonzept haben (Heimlich, 2012, 74; Benkmann, 2007, 88).

Die OECD-Studien wie PISA (Programme for International Student Assessment), PISA-E, PISA-International Plus oder PISA-Elternstudie machen immer wieder darauf aufmerksam, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg sehr hoch ist und eine bessere Förderung für Schüler aus strukturell benachteiligten Sozialmilieus notwendig ist, um Chancengleichheit herzustellen. Kinder aller gesellschaftlichen Schichten sollten die Möglichkeit

haben, ihre Potenziale zu entfalten (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012; IGLU, 2006, 2009).

Ein weiterer Grund für die gewachsene Heterogenität sind die Einwanderungsbewegungen. Im Jahr 2016 besuchten bis zu 300.000 Flüchtlinge deutsche Schulen (genaue Zahlen sind nicht erfasst) – „es ist eine der größten Bildungsherausforderungen seit Jahrzehnten“, so Agarwala, Schenk und Spiewak in ihrem Zeit-Artikel „Flüchtlinge im Schulalltag“ (<http://www.zeit.de/2016/29/integration-fluechtlinge-schule-kinder-jugendliche-deutschunterricht-sprachbarriere-bildungspolitik>, [03.06.2017]).

Bevor sich die Flüchtlingsschüler in den normalen Unterricht integrieren, müssen sie die neue Sprache lernen. Wie sie das tun, ist von Bundesland zu Bundesland, teils sogar von Schule zu Schule, verschieden. Nach einem bis zwei Jahren sollen die Flüchtlinge für die Regelklassen bereit sein (ebd.).

Auch diese Herausforderung soll das deutsche Schulsystem – unabhängig der Schulform oder Schulart – angehen, das dazu beitragen kann, eine tragfähige gesellschaftliche Integration dieser Schüler mit unterschiedlichsten schulischen Vorerfahrungen, kulturellen und familiären Hintergründen, Erfahrungen der Verfolgung und der Flucht und unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen zu ermöglichen.

Diese Heterogenität der Lebenswelten, der Erfahrungshorizonte, der familiären Förderungen, der Lernbiografien, der individuellen Lernvoraussetzungen, Lerngeschwindigkeiten und -dispositionen der Kinder und Jugendlichen sind Schulrealität in mittlerweile allen Schulen und stellen eine der größten Herausforderungen des Lernens im 21. Jahrhundert dar.

Aus diesen gesellschaftlichen, kulturellen, schulischen und familiären Veränderungen müssen folglich Konsequenzen für Schule und Unterricht gezogen werden.

Eine Konsequenz muss sein, dass Kinder und Jugendliche in der Schule unterschiedliche Unterrichtsangebote erhalten und ihnen ermöglicht wird, in ihrem individuellen Lerntempo, das von Schüler zu Schüler verschieden ist, zu lernen. Sie sollen nach Möglichkeit spielend, handelnd und anschaulich lernen und in ihren kreativen Fähigkeiten ständig herausgefordert werden, anstatt nur aufnehmen zu müssen.

Wichtig ist darüber hinaus, ein angstfreies Lernen zu ermöglichen und die Schule als einen Lebensraum und als eine Lernumgebung zu gestalten, in der sich

die Schüler wohlfühlen und die ihnen schon durch die Ausstattung und äußere Gestaltung Erkenntniszuwächse ermöglicht (Kretschmann, 2007a, 257f).

Dies kann durch geöffnete Unterrichtskonzepte realisiert werden; denn sie sind eine Voraussetzung für die Realisierung eines inklusiven Unterrichts, die Differenzierung zulassen, die einen Weg darstellt, das Prinzip der Individualisierung zu erreichen, ohne dass sie mit einer augenfälligen ‚Besonderung‘ von Schülern mit Förderbedarf einhergeht, welche tendenziell die Stigmatisierung dieser Schüler fördert (a.a.O., 258).

Wenn man angesichts der gewachsenen Heterogenität der Schülerschaft versucht, einen gleichschrittigen und verbal-abstrakten, lehrerzentrierten Unterricht zu organisieren, der an alle Schüler die gleichen Anforderungen stellt, die sie in gleicher Zeit und unter gleichen Bedingungen bewältigen sollen, provoziert man Störungen und produziert schulisches Versagen, weil man regelmäßig einen Teil der Schüler unter- oder überfordert (a.a.O., 257).

Das deutsche Schulsystem fordert von Schülern eine sogenannte ‚Anpassungsleistung‘ und mit denjenigen, die diese Leistung nicht vollbringen (können), haben viele Lehrkräfte ein großes Problem.

Guter Unterricht ist nach dem Bildungsforscher Weinert „ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird“ (zit. n. Fleischmann, 2013, 15).

Es geht um die Anwendung des Wissens, um das Denken in Zusammenhängen, um das eigenständige Erschließen der Umwelt, um Selbständigkeit und um das Lernen des Lernens – und nicht um das Anhäufen ‚bulimischen Wissens‘, das nach einem Test wieder vergessen wird, da es nur kurzzeitig abrufbares und für die Schüler bedeutungsloses Wissen war.

Lernen muss als ein konstruktiver Prozess verstanden werden. Das bedeutet, dass Kinder immer dann am besten und am nachhaltigsten lernen, wenn Lernen in eigene Erfahrungen eingebettet ist, folglich einen Bezug zur eigenen Lebens- und Erlebenswelt herstellt, auf dem Erfahrungshorizont der Lernenden aufbaut und die gesamte Persönlichkeit miteinbezieht (a.a.O., 17).

Auf der Grundlage von Ergebnissen moderner Hirnforschung stellt Fleischmann fest: „Lernen als konstruktiver Prozess heißt, dass im Unterricht jedem Kind sein eigener Lernzugang ermöglicht wird. Der Lehrer stößt die Lernprozesse individuell an“ (Fleischmann, 2013, 17).

Dieses Zitat deutet schon die dritte Erkenntnis an: Lernen ist ein individueller Prozess. In diesem Zusammenhang stellt der Erziehungswissenschaftler Struck fest: „Kinder lernen besser, wenn sie selbst lernen, als wenn man sie belehrt. Wir müssen also unsere Belehrungsanstalten zu Lernwerkstätten umbauen“ (zit. n. Fleischmann, 2013, 18).

Die Lernwege und Lernprozesse sowie die Geschwindigkeit des Lernens sind höchst individuell und können zudem phasenweise und in den jeweiligen Lernbereichen variieren. Fleischmann fordert in diesem Zusammenhang, dass in der Schule zukünftig „Formen und Möglichkeiten“ gefunden werden müssten, um individuelles Lernen zu fördern und zu unterstützen; für ihn geht es darum, die Schüler dort gedanklich abzuholen, wo sie gerade stehen (a.a.O., 19f).

Darüber hinaus ist Lernen ein kommunikativer, sozialer Prozess. Dies bedeutet, eine positive Lernkultur zu ermöglichen, die nicht von Selektion, Leistung und Konkurrenz bestimmt wird. Hierbei können heterogene Schülergruppen eine große Chance sein, denn durch unterschiedliche Lernfortschritte kann voneinander gelernt werden. Leistungsstärkere können schwächere Schüler unterstützen und dadurch nicht nur die eigenen Kompetenzen festigen, sondern auch die der anderen auf- und ausbauen. Dies verbessert zudem die Kommunikation sowie die soziale Verantwortung innerhalb der Gruppe (a.a.O., 21).

Laut dem Bildungsforscher Prenzel belegen zahlreiche Untersuchungen, „dass vorhandene Lernmotivation durch das Einengen von Spielräumen, das detaillierte Vorschreiben und massive Kontrollieren deutlich reduziert wird“ (zit. n. Fleischmann, 2013, 23).

Für erfolgreiches Lernen benötigen Schüler Motivation, die durch Spielräume und Freiheit, Erfahrungen von Erfolg und Teilhabe, emotionale Befriedigung, Selbstbestimmung und Kommunikation beeinflusst werden kann (ebd.).

Die moderne Hirnforschung belegt, dass geistige Tätigkeit, Gefühle und Erlebnisse in zwischenmenschlichen Beziehungen im Gehirn biologische Spuren und Veränderungen hinterlassen. Daraus lässt sich folgern, dass Lehrkräfte verstärkt Möglichkeiten und Freiräume erhalten sollen, um eine persönliche Beziehung mit ihren Schülern einzugehen. Lehrkräfte sollten ihre Schüler vermehrt zum Lernen einladen, sie ermutigen und inspirieren, anstatt sie zu bewerten, zu belehren und zu unterrichten (a.a.O., 25).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das einzelne Kind im Mittelpunkt des Unterrichts stehen muss – seine Stärken und seine Schwächen müssen erkannt und beachtet werden, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen.

Berücksichtigt man die Erkenntnisse über das Lernen, muss die Lehrkraft ein neues Verständnis von der eigenen Rolle entwickeln. Lehrer müssen sich viel stärker als bisher als Lernbegleiter und Lerncoach verstehen und Methoden der individuellen Förderung von Schülern in den Mittelpunkt rücken, um wirksame Lernumgebungen zu schaffen, die sensibel mit menschlicher Individualität umgehen und die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Lernenden ernst nehmen. Sollen Lernumgebungen wirksam sein, aktivieren sie zudem auch die Schüler und entwickeln in ihnen ein Verständnis des eigenen Lernprozesses. Dies kann erreicht werden, indem die Anforderungen und Bewertungskriterien transparent sind und die Leistungsrückmeldung als Lern- und Entwicklungsförderung praktiziert wird. Wirksame Lernumgebungen berücksichtigen darüber hinaus auch die Motivation und Emotionen als treibende Kräfte von Lernprozessen, verstehen Lernen als sozialen Prozess und organisieren eine Vielzahl an lernförderlichen Sozialsituationen (Dumont et al., 2010, 6f; Fleischmann, 2013, 31).

Insgesamt bedeutet dies eine Abkehr von „one size fits all“, wie die Autoren Dumont, Istance und Benavides in den Prinzipien des Lernens beschreiben: „Learning environments need the adaptability to reflect these individual and patterned differences in ways that are sustainable both for the individual learners and for the work of the group as a whole: Moving away from ‚one size fits all‘ may be a challenge“ (Dumont et al., 2010, 7).

Diese Voraussetzungen für gelingendes Lernen sind Anhaltspunkte für die Gestaltung von MGML-Lernumgebungen, wie sie im dritten Kapitel beschrieben werden. Die MGML-Methodology stellt eine ganzheitliche Lernmethode dar, die die oben genannten Bedingungen bzw. Schlussfolgerungen für erfolgreiches Lernen in einer wirksamen Lernumgebung ermöglichen kann, da die MGML-Methodology die Schüler keinen Gleichheitsanforderungen unterwirft. Stattdessen bemüht sie sich, ein individuelles und gemeinsames Lernen aller Kinder unabhängig von Alter, Leistungsfähigkeit, Motivation und Begabung zu realisieren. Darüber hinaus ermöglicht sie Lehrkräften ein flexibles Begleiten und Fördern und stellt zudem eine gelungene Möglichkeit dar, die Umsetzung einer inklusiven Schule zu realisieren (Müller, 2017, 2).

In Kapitel 6 zeigen theoretische Überlegungen und bisherige praktische Erfahrungen, dass die MGML-Methodology Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Ausgangslagen und Problematiken und v.a. auch den Bedingungen des Lernens von verhaltensgestörten und/oder lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen mit ganz heterogenen Störungsbildern, gerecht werden kann und eine mögliche Form der Schul- und Unterrichtsgestaltung sein kann. Dies liegt darin begründet, dass die MGML-Methodology stets von der Möglichkeit und Notwendigkeit differenzierender Aktivitäten aufgrund einer grundsätzlich vorliegenden heterogenen Lerngemeinschaft ausgeht, die sie als Chance und nicht als Problem betrachtet.

Diesen Grundgedanken findet man in allen Elementen der Methode wieder. Dies deutet auf die mögliche Passung der MGML-Methodology mit den Bedürfnislagen verhaltensgestörter und lernbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher hin, da sie generell alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Eigenschaften und Bedürfnissen einbezieht.

3 Die MultiGradeMultiLevel-Methodology und ihre Lernleitern

Seit einigen Jahren wird die MultiGradeMultiLevel-Methodology mit ihren Lernleitern nicht nur in ihrem Herkunftsland Indien, sondern auf der ganzen Welt im Unterricht für heterogene Lerngruppen angewandt und dabei in immer wieder neuen Varianten flexibel erprobt.

Dennoch ist es für diese Arbeit grundlegend, zunächst auf den Ursprung, die Entwicklung und den Herkunftsort der MGML-Methodology einzugehen. Diese Beschreibungen werden im folgenden Kapitel angereichert durch eigene Beobachtungen und Gespräche mit den Entwicklern der MGML-Methodology, die während einer Forschungsreise in Indien gemacht bzw. geführt wurden.

In den darauffolgenden Unterkapiteln wird gezeigt, dass die MGML-Methodology aufgrund unterschiedlicher Elemente, die als ein Flechtwerk mit wechselseitigen Bezügen verstanden werden können, breite Handlungs- und Entwicklungsoptionen für Schule und Unterricht bietet, da sie generell alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Eigenschaften und Bedürfnissen einzubeziehen versucht.

3.1 Ursprung und Entwicklung der MGML-Methodology

Der Ursprung der MGML-Methodology geht auf das indische Ehepaar Anumula Rama und Padmanabha zurück (siehe Abb. 1).

Das indische Ehepaar, das sich nach ihrem Masterstudium in Englisch an der Kakatiya Universität in der Nähe von Hyderabad Mitte der 1980er Jahre eine Zeit lang als Landwirte in Siddipet (ebenfalls in der Nähe von Hyderabad) versuchte, bemerkte, dass sehr viele Kinder und Jugendliche auf dem Land nicht beschult wurden. Sie begannen auf Nachfrage der einheimischen Kinder, ihnen lesen und schreiben beizubringen und entwickelten dafür aktivitätsorientierte Methoden. Diese Arbeit wollten sie vertiefen, um auch den ärmsten Kindern auf dem Land Bildung zu ermöglichen.

Als Lehrer in der Rishi Valley School gesucht wurden, die von dem Philosophen Jiddu Krishnamurti gegründet wurde, zogen sie 1987 nach Rishi Valley, um dort als Lehrkräfte zu arbeiten (Nagaraj Naidu, 2017, 129f.; persönliches Gespräch am 19.09.2017).

Zusammen mit anderen Lehrern fanden sie im Laufe der Zeit heraus, dass das Curriculum in den indischen Bundesstaaten zu vielen Schulabbrüchen führte, v.a. in den ländlichen Bereichen, in denen eine fragile Bildungsstruktur herrscht. Sie kritisierten den lehrerzentrierten Unterricht im 45-Minuten-Takt, das Ignorieren der kulturellen Situation der Familien und des dörflichen Alltagslebens, die rigiden Erziehungsmethoden mit körperlicher Züchtigung, die fehlende Förderung der individuellen Lerntempi und die hohen und frühzeitigen Dropout-Quoten durch das lückenhafte Voranschreiten im Lernen.



Abb. 1: Anumula Rama und Padmanabha Rao mit Peter Lengauer-Stockner bei der Eröffnung der ersten Preschool in Rishi Valley (September 2017)

Niesz, Krishnamurty und Mahalingam fassen dies folgendermaßen zusammen:

„(a) learning is a natural human activity that occurs regularly in our everyday lives, (b) children should feel comfortable and free in learning environments (and not be controlled authoritatively), (c) learning environments should be oriented around the learner, not the teacher, and (d) children must be actively engaged to learn. A corollary to these ideas about learning was the argument that conventional schooling fails because these conditions of optimal learning are not met“ (Niesz et al., 2012, 16).