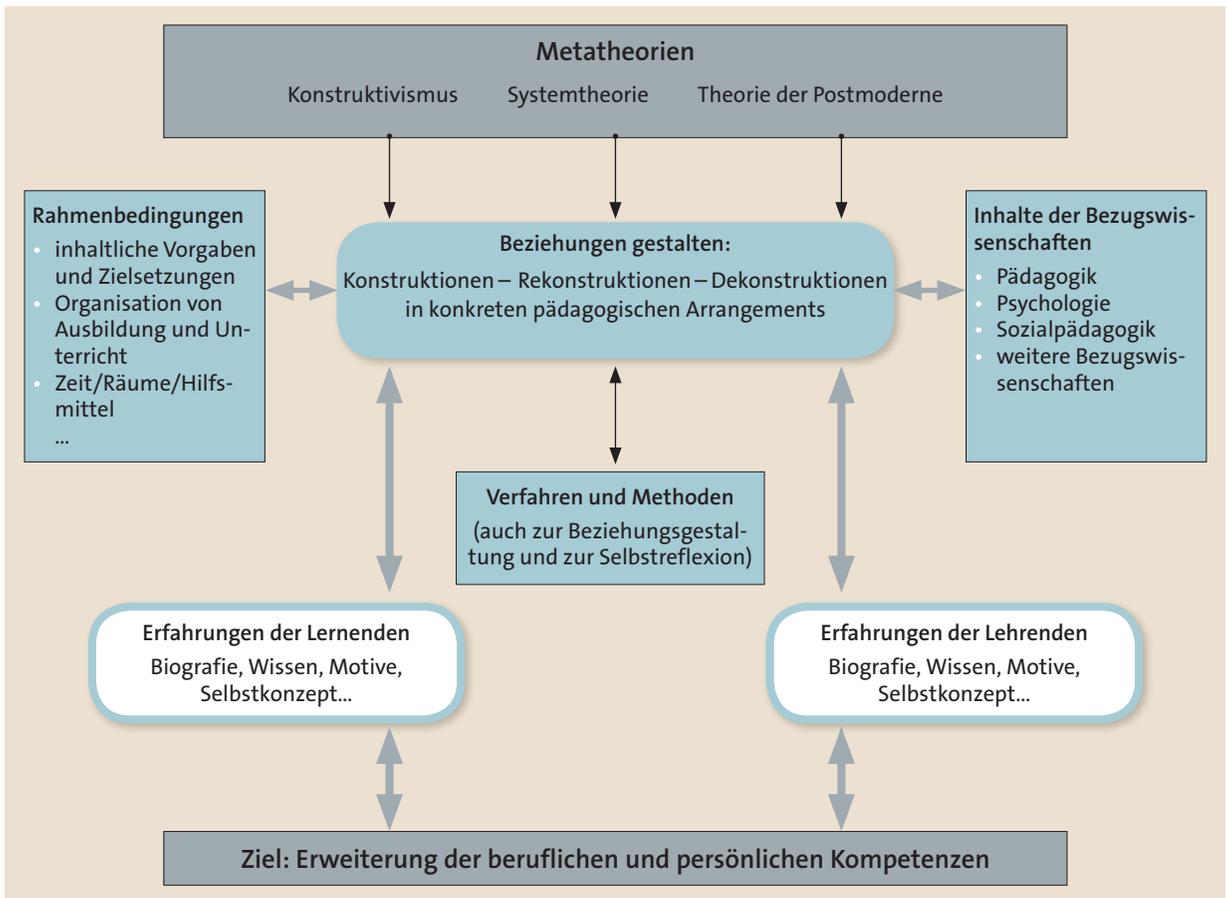


### Elemente der Unterrichtskonzeption

Eine solche Beziehungsdidaktik als Unterrichtskonzeption muss Aussagen über folgende Bereiche machen:

- Metatheorien als theoretische Bezugspunkte (vgl. S. 65),
- Fachliche Inhalte der Bezugswissenschaften,
- Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden,
- Verfahren und Methoden der Beziehungsgestaltung und Selbstreflexion im Rahmen der Planung und Konzeption von Unterricht,
- Rahmenbedingungen des Unterrichts,
- Zielsetzungen bezogen auf Erweiterung der beruflichen und persönlichen Kompetenzen.



Unterrichtskonzept – Beziehungen und Einflüsse unter systemisch-konstruktivistischer Sichtweise

### Bauplan für didaktische Entscheidungen

Die folgenden Erläuterungen sollen ausgehend von dem Schaubild als Anregung zum Weiterdenken für didaktische Entscheidungen im Rahmen einer beziehungsdidaktischen Konzeption von Unterricht dienen. Im Mittelpunkt der Planung und Konzeption von Unterricht stehen dabei die *Gestaltung von Beziehungen* der am Unterricht Beteiligten und zwar

- untereinander,
- zu sich selbst,
- zu den Unterrichtsinhalten.

Die Wahl einer bestimmten Lernsystematik bedeutet nicht, dass die anderen ausgeschlossen werden. So lassen sich z. B. einzelne fachsystematische Lernphasen in einer handlungssystematischen Lernsituation einschieben. Vor allem am Ende einer handlungssystematischen Arbeitsphase etwa in Schülereigenarbeit ist es wichtig, wesentliche fachliche Inhalte nochmals zusammen zu fassen, d. h. fachsystematisch zu systematisieren was handlungssystematisch erfahren wurde (TENBERG 2006, S. 213).

Die geeignete Lernsystematik ergibt sich aus den jeweils angezielten Handlungskompetenzen. Wenn komplexe fachliche Wissensstrukturen im Vordergrund stehen, die z. B. einen Überblick geben oder wesentliche fachliche Theoriehintergründe darstellen, um zum Beispiel kindliches Verhalten verstehen und einschätzen zu können, eignet sich eine fachsystematische Vorgehensweise. Überschaubare Handlungssituationen mit für Schülerinnen lösbaren beruflichen Problemstellungen lassen sich in handlungssystematischen Lernsituationen unter Rückgriff auf handlungsorientierte Lern-Arrangements bearbeiten.

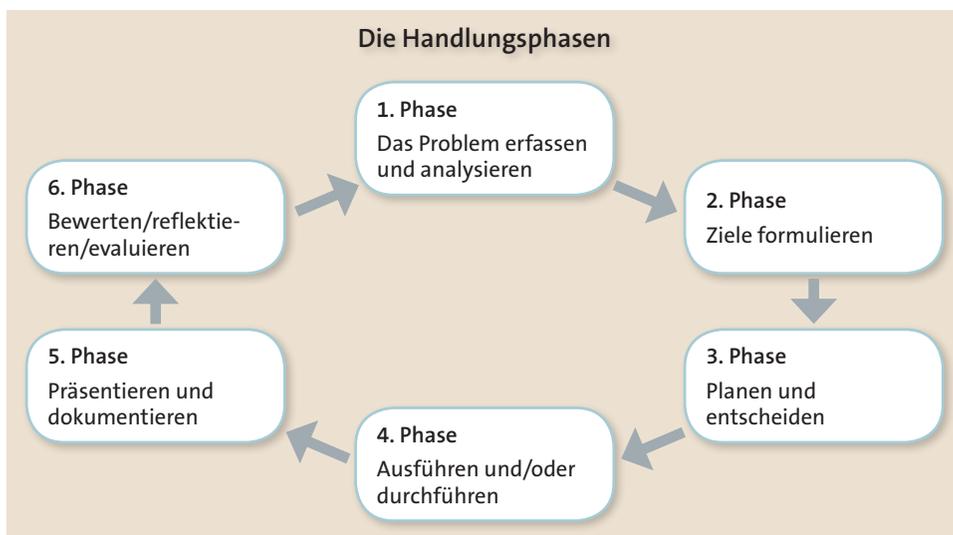
### 5.5.4 Ausgangspunkt und Struktur von Lernsituationen

Unabhängig davon, welche Lernsystematik zugrunde gelegt wird, ist der Ausgangspunkt des Lernens eine berufliche Handlungssituation, die dem Lernprozess einen sozialpädagogischen Kontext gibt. Die Situationsbeschreibung unterstützt *situiertes Lernen* und hilft den Schülerinnen, die zu erwerbenden Fachkompetenzen in einen praxisnahen Anwendungskontext einzuordnen. Außerdem verdeutlicht eine komplexe Praxissituation, dass berufliche Problemstellungen einen fächerübergreifenden Zugriff erfordern. Der erste Schritt jeder Lernsituation müsste daher darin bestehen, die Handlungssituation mit den Schülerinnen zu analysieren, d. h. unter anderem

- die konkrete Problemstellung herausarbeiten,
- Beteiligte und Betroffene in ihren Interessen- und Motivlagen analysieren,
- gegebenenfalls eigene Empfindungen klären,
- mögliche bzw. notwendige fachliche Perspektiven einer Problemlösung identifizieren.

Je nach lernsystematischer Ausrichtung wird der Lernprozess dann aber unterschiedlich verlaufen. In den meisten Fällen lässt er sich durch das Modell der voll-

Situations-  
beschreibung als  
Ausgangspunkt  
des Lernprozesses



Handlungsphasen  
als Struktur  
des Unterrichts  
nach Kös u. a. 2004

## 6. Didaktik im Kontext von Inklusion und Diversität

Fabian Lamp

### Klärung des Begriffsfeldes

Lehrkräfte der Sozialpädagogik an Fachschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen oder in beruflichen Gymnasien sind mit dem Thema Diversität und Inklusion in (mindestens) zweifacher Weise konfrontiert. Als Lehrkräfte sind sie in didaktischer Perspektive gefordert, die auch in der beruflichen Bildung vorzufindende Heterogenität produktiv in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. In inhaltlicher Perspektive müssen die Lehrkräfte mit den Diskussionen um Diversität und Diskriminierung in der Kinder- und Jugendhilfe vertraut sein, um geeignete Lehr-Lernsituationen für ihren Unterricht zu kreieren, die den Schülerinnen Gelegenheit geben, sich Wissen und Fertigkeiten zum Themenkomplex anzueignen.

### Diversität im Schulkontext

Demzufolge wird im folgenden Kapitel nach einer kurzen Skizze zum Begriffsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit, in dem Begriffe wie *Differenz*, *Diversität*, *Diversity* und *Vielfalt* gebräuchlich sind, zunächst das Thema Diversität im Schulkontext beschrieben. Hier wird die Verwendung des Begriffs *Inklusion* ebenso umrissen wie das Thema der *Diversität* im Unterricht, das überwiegend unter der Überschrift *Heterogenität* verhandelt wird. Diese Diskurse werden dann auf die Ausbildung von Erzieherinnen bezogen, indem gefragt wird, inwiefern diese inklusiv gestaltet ist und inwiefern die den Ausbildungsgängen zugrunde liegende Lernfelddidaktik für heterogene Lerngruppen geeignet ist.

### Diversität in der Kinder- und Jugendhilfe

In einem zweiten Teil wird das Thema Diversität im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe beleuchtet, also mit Blick auf jenes Handlungsfeld, für das Erzieherinnen vorrangig ausgebildet werden. Diese Diskurse unterscheiden sich durchaus von den schulpädagogischen Diskursen zu Diversität. In der Kinder- und Jugendhilfe wird das Thema Diversität vor dem Hintergrund gesellschaftlicher sozialer Ungleichheitslagen und der Diskriminierung von bestimmten sozialen Gruppen unter der Überschrift Intersektionalität thematisiert. Hinter diesem Begriff steht die These, dass soziale Ungleichheit und Diskriminierung nie nur eindimensional erklärt werden können (also z. B. aufgrund von Geschlecht oder Ethnie oder Armut), sondern dass diese Dimensionen miteinander verbunden sind und in ihrer Bedeutung für Kinder und Jugendliche gemeinsam betrachtet werden müssen. Ausgehend von dieser Analyse stellt sich die Frage, wie diversitätsbewusste Erziehungs- und Bildungsprozesse gestaltet werden können.

### Verankerung des Themas Diversität in der Ausbildung

Schließlich werden in einem dritten Teil zwei für die Erzieherinnenausbildung auf Bundesebene relevante Dokumente daraufhin untersucht, inwiefern das Thema Diversität darin verankert ist und somit in der Fachschule Sozialpädagogik überhaupt strukturell vorgesehen ist. Es handelt sich bei den beiden Dokumenten um das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK 2011) sowie um den „Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin/Erzieher“<sup>1</sup>, an dem sich die Mehrzahl der Bundesländer orientiert.

1 Download unter <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf> [16.11.2015]

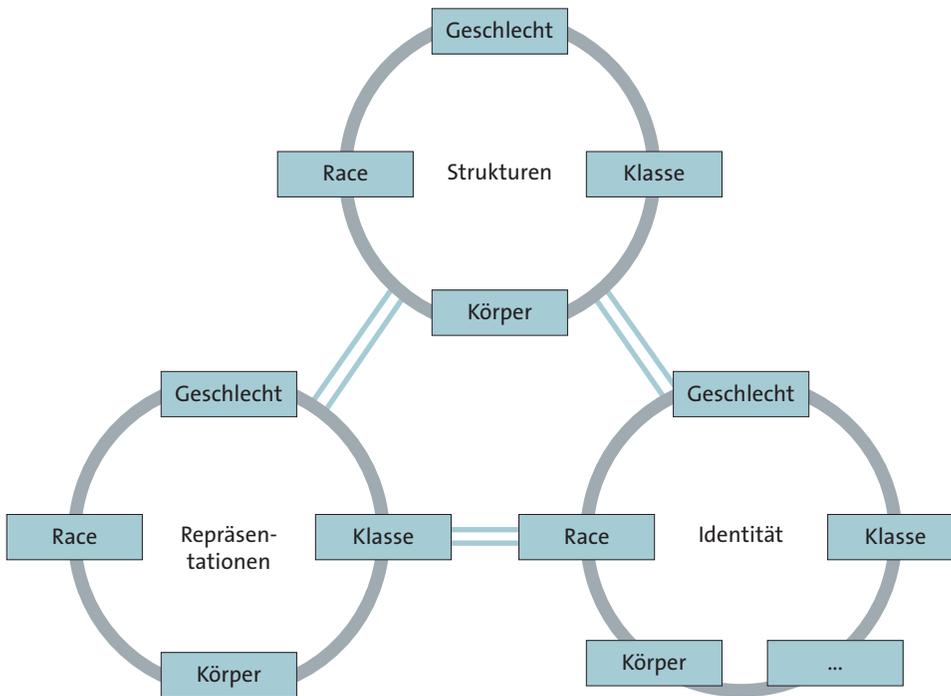


Abb. 1: Intersektionalität (eigene Darstellung nach WINKLER/DEGELE 2009)

welcher Klasse man aufwächst, welcher Kultur man zugehörig ist (im Englischen wird hier der im Deutschen durch den Nationalsozialismus verbrauchte Begriff „race“ benutzt), welche körperlichen und geistigen Fähigkeiten man hat und wie attraktiv man ist (Körper).

Dazu ein konkretes Beispiel aus dem Bereich des Übergangs von der Kita in die Schule: Richard und Kevin sind beide fast 6 Jahre alt und gehen gemeinsam in den Kindergarten. Sie sollen im kommenden Sommer eingeschult werden. Die Institution Schule würde hier in den Bereich „Strukturen“ fallen. Offiziell ist die Schule dabei dem Grundgesetz und damit der Neutralität verpflichtet – niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens und seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden, so heißt es in Artikel 3 des Grundgesetzes. De facto ist die Schule aber keine neutrale Struktur, die allen Kindern die gleichen Chancen zum Lernen eröffnet (vgl. für das Folgende LAMP 2014 und die Literaturhinweise im Abschnitt zur Inklusion), sondern wir wissen aus zahlreichen Studien, dass Kinder mit bestimmten Migrationshintergründen und Kinder aus bildungsfernen Haushalten in der Schule schlechtere Chancen haben als Kinder deutscher Eltern mit guter Schul- und Ausbildung. Auch scheinen Jungen in der Schule zunächst schlechter zurechtzukommen (sie holen das später bei Berufswahl, Ausbildung und Karriere allerdings wieder auf) als Mädchen, möglicherweise, weil die Institution Schule das häufig qua Sozialisation gelernte, angepasste Verhalten der meisten Mädchen mehr honoriert als das „aktive“, unruhigere Verhalten vieler Jungen. Vor allem ist es in der Schule relevant, mit welchen kognitiven Fähigkeiten Kinder und Jugendliche ausgestattet sind – eine diagnostizierte Legasthenie bedeutet einen Nachteil für das betroffene Kind, weil in der Schule Leistung gemessen und durch Notenvergabe

Anti-Bias-Approach

### 8.4.1 Vorteile einer Gruppenarbeitsphase

Ist Gruppenarbeit als Arbeitsform eingeführt, bringt sie im Sinne des selbstgesteuerten Lernens erhebliche Vorteile. Wie schon in der Partnerarbeitsphase beschrieben sind auch hier durch arbeitsteiliges Vorgehen und unterschiedliche Rollen alle Schüler zu jedem Zeitpunkt dieser Phase aktiv. Darüber hinaus werden Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations-, Sozial- und Teamfähigkeit gefördert. Schüler lernen kooperativ entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und unterstützen sich im Team gegenseitig.

Ein ganz wesentlicher Vorteil besteht jedoch darin, dass Schüler in einer Gruppenarbeit lernen, sich mit *komplexen Aufgaben kooperativ* auseinanderzusetzen. Im tradierten Unterricht besteht mitunter die Gefahr, dass Schüler den „Lernstoff“ in didaktischen „Häppchen“ präsentiert bekommen. Dann haben sie keinen Überblick über das Thema bzw. können die Einzelaspekte nicht zusammen führen. Wie auch, wenn sie nicht wissen, worum es eigentlich geht und in welchem Zusammenhang die Unterthemen zueinander stehen! Das Problem liegt einerseits an dem 45- bzw. 90-Minuten Takt, der es nicht zulässt, sich einmal ausgiebig mit einer Thematik zu beschäftigen. Andererseits versäumen Lehrkräfte es manchmal, Schülern den inhaltlichen Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsstunden einsichtig zu machen. Sie gehen davon aus, dass Schüler die Transferleistung eigenständig erbringen. Dies ist oft nicht der Fall, wie bereits unter dem Stichwort „träges Wissen“ (S. 191) angedeutet wurde. Schüler lernen Unterrichtsstoff dann isoliert und unverbunden und können ihn nicht auf andere Situationen beziehen oder anwenden. Lernen Schüler jedoch in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, wird ihnen anhand der komplexen Aufgabenstellung sowohl der didaktische als auch der methodische Aufbau eher deutlich.

Gruppenarbeit  
bringt Vorteile

Bewältigung  
komplexer Aufgaben



### 8.4.2 Allgemeine Regeln für Gruppenarbeit

- Gruppentische werden eingerichtet.
- Jede Gruppe regelt folgende Aufgaben:
  - Arbeitsplan erstellen,
  - Aufgaben besprechen,
  - evtl. Verständnisfragen klären,
  - Material- und Medienbeschaffung/-einsatz klären,
  - Dokumentation/Präsentation besprechen,
  - Aufgabenverteilung vornehmen und Zeitplan erstellen.

Gruppenarbeit:  
Empfehlungen  
für Lehrer

den, nicht näher bestimmt sind, scheint ein Portfolio grundsätzlich *medienoffen* zu sein. „Bemühungen und Fortschritte“ sollen gezeigt werden, d. h. dass nicht nur fertige Ergebnisse gesammelt werden, sondern dass ein Portfolio einen *prozesshaften* Charakter hat und *subjektorientiert* ausgerichtet ist, da es um „individuelle Bemühungen“ geht. Die Lernenden sollen nicht nur bei der Auswahl beteiligt werden, sondern auch bei der Festlegung der Beurteilungskriterien. Dies kann nur *dialogisch* eingelöst werden; Portfolios sind also *partizipativ* ausgerichtet. Elementar für ein Portfolio sind die selbstreflexiven Anteile, die vor allem *metakognitive* Kompetenzen fördern sollen.

### Prinzipien der Portfolioarbeit

*Transparenz, Medienoffenheit, Prozesshaftigkeit, Subjektorientierung, Dialog, Partizipation und Metakognition* stellen daher zentrale Ziele und Bedingungen schulischer Portfolioarbeit dar und bilden die wichtigen Wegmarken zur Standortüberprüfung bei der eigenen Portfolioarbeit.



## 13.2 Theoretische Fundierung und Entstehungshintergrund

Das Portfolio wird als Instrument einer neuen Lernkultur betrachtet, das folgende zentrale Merkmale aufweist: Selbstständigkeit, Orientierung am Lernprozess statt nur an dessen Ergebnissen, Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben und Demokratisierung (WINTER 2005, S. 7). Elemente und Prinzipien der Portfolioarbeit tauchen mit unterschiedlichen Gewichtungen bereits in der Reformpädagogik auf. Häufig wird das erkenntnistheoretische Konzept des Konstruktivismus zur Legitimation und theoretischen Fundierung des Einsatzes von Portfolios herangezogen (vgl. HÄCKER 2006, WIEDENHORN 2006, WINTER 2004, MÜLLER 2003, JANSKA 2006, BORN 2004).