

Brügelmann, Hans

"Man weiß nie, wofür es gut ist". Zu den Stärken unserer Schwächen - und der Einsicht: auch Stärken können Schwächen sein. Biografische und fachliche Anmerkungen zur Mehrdeutigkeit menschlichen Verhaltens

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2019) 145 (Beilage), S. 8-17



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: "Man weiß nie, wofür es gut ist". Zu den Stärken unserer Schwächen - und der Einsicht: auch Stärken können Schwächen sein. Biografische und fachliche Anmerkungen zur Mehrdeutigkeit menschlichen Verhaltens - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2019) 145 (Beilage), S. 8-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-174704 - DOI: 10.25656/01:17470

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-174704>

<https://doi.org/10.25656/01:17470>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Grundschule aktuell

S P E Z I A L



**Erwin-Schwartz-
Grundschulpreis 2018**

**Preisträger:
Hans Brügelmann**



An der Seite der Kinder und ihrer Lehrer*innen

»Man weiß nie, wofür es gut ist«

Zu den Stärken unserer Schwächen – und der Einsicht: Auch Stärken können Schwächen sein

Biografische und fachliche Anmerkungen zur Mehrdeutigkeit menschlichen Verhaltens

Ein Preis ist immer eine Ehre. Den nach Erwin Schwarz benannten Preis vom Grundschulverband verliehen zu bekommen, bedeutet für mich aber etwas ganz Besonderes. Denn mit seinem Buch »Der Leseunterricht« hat Schwarz schon 1964 einen wichtigen Vorläufer für »Kinder auf dem Weg zur Schrift« (1983/2014) geschrieben. Es war inhaltlich mit dem Fokus auf das lernende Kind (Untertitel: »Wie Kinder lesen lernen«), aber auch in der prägnanten Sprache und mit den vielen anschaulichen Beispielen eine besonders gelungene Übersetzung des fachlichen Diskussionsstands in die Schulpraxis.

Erwin Schwarz war viele Jahre die Schlüsselfigur in der westdeutschen Grundschulpädagogik und -didaktik, und auch ich habe in dem von ihm initiierten Beirat für die Zeitschrift »Grundschule« Mitte der 1970er-Jahre erlebt, wie er als Netzwerker Menschen zusammenbrachte und wie er ihr Engagement für die Grundschule aktivierte. Zwar fiel ihm nicht immer leicht, mit quer denkenden jüngeren Kollegen auszukommen, aber für mich waren die Gespräche in diesem Gremium eine ähnlich anregende Erfahrung wie dann ab 1999 die Mitarbeit im Grundschulverband und vor allem in dessen Delegiertenversammlung, in der ich 20 Jahre mitwirken durfte: ein Forum, um im Austausch von Wissenschaft und Praxis neue Ideen entwickeln zu können – auf der Basis gemeinsamer Grundüberzeugungen und zugleich mit Respekt für unterschiedliche Vorstellungen und für deren Umsetzung in Politik und Schule.

Wenn man einen Preis verliehen bekommt, liegt die Frage nahe: Für

welche Leistungen, für welche besondere Kompetenz eigentlich? Beim Nachdenken über das, was andere als meine Stärken sehen, und bei der Suche nach ihren Ursprüngen ist mir aufgefallen, dass viele zugleich auch Schwächen sind – oder dass sie sich auf Schwächen zurückführen lassen. Mit diesem scheinbaren Widerspruch werde ich mich im zweiten Teil meines Beitrags näher beschäftigen.

Vorweg aber möchte ich etwas grundsätzlicher auf ein für Unterricht wie Forschung wesentliches Phänomen eingehen, das mir bei der Auseinandersetzung mit diesen Fragen wieder als eines meiner zentralen Lebens Themen bewusst geworden ist – fachlich wie aber auch persönlich: die Mehrdeutigkeit menschlichen Verhaltens und sozialer Situationen.

Mehrdeutigkeit sozialer Situationen als biografische Grunderfahrung

Meine Grundschulzeit habe ich Mitte der 1950er-Jahre in einem vornehmen Kölner Stadtteil verlebt. Was auf den ersten Blick als Privilegierung erscheint, war in Wahrheit eine Außenseitererfahrung. So verdanke ich mein ganzes Wissen über die Auto-Welt den Zeitschriften im Wartezimmer unseres Zahnarztes, den ich wegen des Nachziehens der Kieferklammer regelmäßig aufsuchen musste. Insofern etwas leichtfertig versuchte ich einem Mitschüler zu imponieren, indem ich die Vorzüge des Automobilclubs »Adac« gegenüber dem von ihm favorisier-

ten »A-D-A-C« stark machte. Erst während unserer hitzigen Diskussion dämmerte mir, dass wir denselben Namen nur unterschiedlich aussprachen und dass vermutlich ich derjenige war, der mal wieder nicht wusste, wie es richtig hieß. Ich habe dann schnell dafür plädiert, dass beide Clubs eigentlich gleich gut seien, um ohne Gesichtsverlust aus der peinlichen Situation herauszukommen.

Mir ist dieses Missgeschick noch so lebhaft in Erinnerung, weil es für eine latente Unsicherheit steht, die mich von Kindheit an mein ganzes Leben begleitet hat: immer damit rechnen zu müssen, dass meine Deutung der Situation von anderen nicht geteilt wird, dass sie Konventionen widerspricht, die ich nicht kenne oder nicht beherrsche. Denn als Kind und Jugendlicher habe ich mich durchweg als Außenseiter erlebt – vielleicht nicht verursacht, aber zumindest doch verstärkt durch die Erfahrungen in der Familie, die in mehrfacher Hinsicht »anders« war.

Und ich selbst am liebsten für mich allein, zurückgezogen in die Welt der Bücher, vor allem von Karl May, von denen ich viele Bände fünf- bis zehnmal gelesen habe, zwei linke Hände, immer besorgt, etwas falsch zu machen, den Erwartungen nicht zu genügen, von Ängsten geplagt, in den Worten der eigenen Großmutter »kein richtiger Junge«. Bis heute fühle ich mich fremd in anderen (Fach-)Sprachen, aber auch in den Welten, in denen ich mich bewegen muss, ob das unter Wissenschaftler*innen auf einer Tagung ist, beim Festabend eines Verlags oder im Amtszimmer einer Behörde.

Haben dieses Problem nicht auch viele Kinder, die außerhalb des Mainstreams aufwachsen? Ich frage mich, wie es wohl denen in der Schule geht, die aus einer noch viel fremdartigeren Welt kommen. Nicht nur die Flüchtlinge, nicht nur Kinder mit Migra-

tionshintergrund oder aus Familien, in denen die Schriftkultur nicht so bedeutsam ist wie in der Schule – sondern auch Kinder, die mit sich und mit ihrem Leben nicht im Reinen sind, aus welchen Gründen auch immer. Wie weit nehmen wir wahr, was sich unter der Oberfläche ihres Alltagsverhaltens tut? Schnell deuten wir ihre Ablehnung von Konventionen und Anforderungen als Auflehnung, gar als böswillige Störung. Dabei ist sie oft doch nur der Versuch, eigenem Versagen vorzubeugen, indem man die Standards ablehnt, an denen man scheitern könnte. In der Schule spielt man dann den Klassenkasper, später schützt man sich mit Ironie, indem man selbst Mehrdeutigkeiten erzeugt, hinter denen man die eigene Unsicherheit verstecken kann.

Probleme beim Lernen werden heute weithin auf die Frage nach der Didaktik und ihrer Effektivität reduziert – vielleicht wäre es gut, wir würden etwas mehr über unsere Pädagogik nachdenken, sprich: über unsere Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen als heranwachsenden jungen Menschen. Wie Heide Bambach (1989; 1994) immer wieder betont hat: Lernprobleme können Kinder nicht bewältigen, wenn man sich nicht um ihre Lebensprobleme kümmert.

Dass menschliche Beziehungen so etwas wie soziale Kippfiguren sind, das war mir damals nicht bewusst. Vor allem kannte ich die eindrucksvollen Beispiele optischer Täuschungen nicht, die in der Psychologie eine so große Rolle spielen, wenn es um die Verlässlichkeit unserer Wahrnehmungen geht (Moore 2014). Dass unsere Deutung von Verhaltensweisen anderer davon abhängt, in welchem objektiven Kontext sie uns begegnen und durch welche subjektive Brille wir sie sehen, das fand ich kunst- und eindrucksvoll bei meiner Krimi-Lieblingsautorin Agatha Christie dargestellt, wenn ihr Meisterdetektiv Hercule Poirot alle Verdächtigen zur Schlussbesprechung zusammenholte und er nacheinander Person für Person überzeugend darlegte, warum der

oder die Betreffende die Tat begangen haben könnte. Aber schon ein kleines Detail oder ein etwas anderer Blick auf denselben Sachverhalt konnte die auf den ersten Blick so überzeugende Konstruktion in sich zusammenfallen und den Verdacht gegen einen anderen umso plausibler werden lassen.

»Bessere Fehler«: Lernen als schrittweise Annäherung an die Norm

Bezogen auf unser Thema »Schwächen« ist für mich die dramatischste Blickänderung der letzten Jahrzehnte das neue Verständnis von Fehlern als notwendigen Zwischenschritten auf dem Weg zur angezielten Kompetenz. Fehler sehen wir im Anschluss an Jean Piaget als Vereinfachungen komplexer Anforderungen durch die Kinder selbst. Das haben Christoph Selzer und Hartmut Spiegel (1997) mit ihren Überforderungsaufgaben in Mathematik und den unterschiedlichen Rechenwegen der Kinder sehr anschaulich demonstriert.

Zur Rechtschreibung wiederum fand Peter May (1990; 1995) in seiner Hamburger Längsschnittstudie, dass es entwicklungstypische Rechtschreibfehler gibt. Lernzuwachs bedeutet dann nicht, von »falsch« zu »richtig« zu kippen, sondern bessere Fehler zu machen. Diese machen auch leistungsstarke Rechtschreiber*innen – nur eben viel früher als Kinder mit den schlechteren Voraussetzungen, die wir dann als »lernschwach« diagnostizieren, obwohl sie – wie ich gerne sage – »nur zum falschen Zeitpunkt normal sind«.

Erika Brinkmann (1997; 2003) hat darüber hinaus gezeigt, dass Kinder dieselben Wörter innerhalb von ein, zwei Wochen, manchmal sogar innerhalb desselben Textes immer wieder neu konstruieren – situative Problemlösungsversuche unter Mobilisierung der aktuell zur Verfügung stehenden Kräfte. Das heißt aber: Falsche Schreibungen prägen sich nicht ein. Und: Auch mithilfe unserer Stufenmodelle, die nur grobe Durchschnittsent-

wicklungen darstellen, können wir die Kinder nicht verlässlich einer Förder-Schublade zuordnen.

Erst recht für standardisierte Tests gilt die Einsicht, dass die Lösungen von schulischen Aufgaben mehrdeutig sind. Horst Bartnitzky (2005; 2008) hat das eindrucksvoll für einzelne Aufgaben in den Lesetests bei VERA nachgewiesen. Es kommt auf



Prof. Dr. Hans Brügelmann

Bildungsforscher, Grundschulpädagoge, Schriftsprachdidaktiker – war bis 2012 Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen. Im Grundschulverband von 2004 bis 2016 Fachreferent für Schulische Qualitätsentwicklung. 2012 wurde er pensioniert und arbeitet seither als freier Bildungsjournalist, immer wieder auch für Veröffentlichungen des Grundschulverbandes.

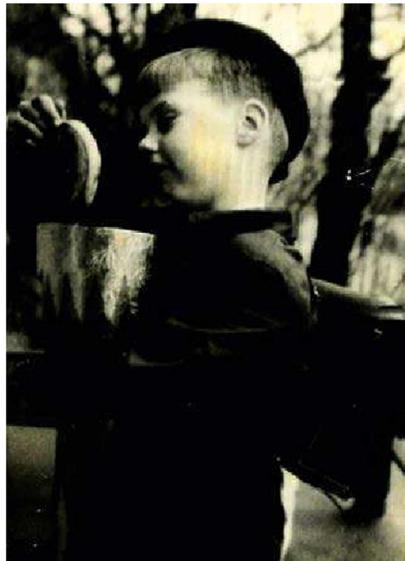
die Brille der Kinder an, durch die sie einen Text oder eine Frage verstehen – und auf unsere didaktischen Brillen, ob wir ihre Lösungsversuche als problematisch oder produktiv interpretieren, ob wir Fehler als *Immer-noch-nicht-Können* oder als *Schon-mehr-Können* bewerten. In vergleichenden Status-Tests, die Leistungen an Altersnormen messen, werden solche Fortschritte nicht sichtbar.

Die Brüchigkeit von Deutungen und die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Betrachtung von menschlichem Verhalten ist das eine, was man

von Agatha Christie lernen kann. Das andere betrifft die begrenzte Tragfähigkeit von Regelaussagen zur Aufklärung von Bedeutungen in sozialen Beziehungen, seien es empirische Statistiken oder normative Gesetze.

Soziale Konventionen und die »herrschende Meinung« in der Jurisprudenz

Denn besonders nachhaltig habe ich die Irritation durch Mehrdeutigkeit im Jurastudium erlebt: Was die Worte der Gesetze bedeuten, habe ich lange versucht durch Nachdenken oder aus der persönlichen Lebenserfahrung logisch zu erschließen. Ist ein Tier eine »bewegliche Sache« und sein Diebstahl deshalb strafbar oder nicht? Ohne meinen selbstbewussteren Studienfreund Rüdiger Söhnen, der ebenso ratlos wie ich versucht hat, diese und ähnliche Fragen begrifflich zu klären, hätte ich an meiner Intelligenz gezweifelt, weil andere doch scheinbar selbstverständlich die Rechtsfälle so lösten, wie es erwartet wurde.



1953 mit Schultüte und einer damals kostbaren Banane

Erst allmählich verstanden wir, dass auch die Auslegung von Rechtsnormen nicht eindeutig ist, sondern von Konventionen abhängt, auf die man sich verständigt hat oder die von den obersten Gerichten par ordre du mufti festgelegt wurden, um Rechtssicherheit zu schaffen. »Herrschende Meinung« nennen die Jurist*innen

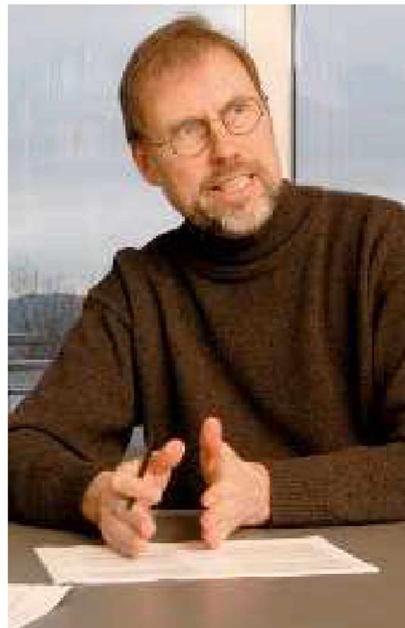
zu Recht, was Ergebnis einer sozialen Auseinandersetzung und nicht Produkt einer – sozusagen technisch angewandten – Methode ist (vgl. weitere Beispiele in Schneider 1967/1998).

Geht es nicht vielen Kindern mit unserer Orthografie genauso? Wörter könnten mit guten Gründen oft auch anders geschrieben werden, als der Duden vorgibt. Und doch tun viele Schulbücher und viele Lehrer*innen so, als müsse man nur die Regeln lernen und dann ließe sich das richtige Ergebnis aus ihnen ableiten. Was für eine Entlastung könnte es für die Kinder sein, wenn die grundsätzliche Sinnhaftigkeit anderer Schreibweisen anerkannt – und erst vor diesem Hintergrund die geltende Rechtschreibung als Konvention vermittelt würde.

Peter Gallin und Urs Ruf (1990/1998) haben diese Alternative zur Didaktik der Fehlervermeidung auf die Formel gebracht »vom Singulären über das Divergierende zum Regulären«. In diesem Sinne ist »der harte Brocken des Tages« von Christa Erichson (2004; 2015) zu verstehen, also die von Erika Brinkmann (2018) mit Hilfe des Rechtschreibplakats weiter entwickelte Institution der Recht-



Nach der Wiederwahl zum Fachreferenten für Qualitätsentwicklung: 2004 (links oben) und 2012 (links unten). 2008: Diskussion in der Projektgruppe LISA&KO (oben)



2009: Interview durch die Zeitschrift GEO in Berlin zur sechsjährigen Grundschule

schreibgespräche, in denen über die individuellen Schreibversuche der Kinder nachgedacht und die Gründe für die orthografisch korrekte Lösung geklärt werden (s. auch Leßmann o. J./2018). Unsere Bremer Evaluation dieses Versuchs, die Denkfähigkeit der Kinder ernst zu nehmen, hat zu unserer eigenen Überraschung gezeigt, dass gerade viele schwächere Schüler*innen davon profitieren.

Oder nehmen wir in Mathematik die sogenannten Normalverfahren, die Christoph Selter und Hartmut Spiegel (1997) nicht als zwingenden Algorithmus, sondern als eine – wenn auch vielleicht besonders praktikable – Variante von mehreren möglichen Rechenwegen einführen, die die Kinder zunächst selbstständig ausprobieren.

Doch zurück zu meinen Studienerfahrungen. Lernen musste ich, dass man als Jurist nicht dann Erfolg hat, wenn man selbstständig denkt, sondern wenn man durch wiederholtes Studium von Gerichtsurteilen und ihrer Kommentierung mühsam nachvollzieht, was die Juristengemeinschaft über Jahrhunderte hinweg als gültig vereinbart hat, um zum Beispiel zu wissen, dass ein Tier – anders als ein Kleinkind – im Vertragsrecht zu den »Sachen« zählt. Wohin eine logisch scheinbar stringente Ableitung führen kann, haben die Vorschriften des StGB zur Bestrafung von Diebstahl gezeigt. Dieser wurde als besonders schwer bewertet und schärfer bestraft, wenn die Wegnahme einer fremden beweglichen Sache »aus einem umschlossenen Raum« erfolgte. Danach hätte man jemanden, der eine Tasche aus einem verschlossenen Pkw stiehlt, schwerer bestrafen müssen als denjenigen, der gleich den ganzen Pkw mit Tasche entführt. Das kann nicht sein, sagt der gesunde Menschenverstand, und oft interpretieren die Gerichte die Vorschriften in solchen Fällen entsprechend um.

Wegen dieser begrifflichen Flexibilität kursiert in Juristenkreisen der selbstironische Spruch: »Osterhase im Sinne des Gesetzes ist auch der Weihnachtsmann.« Aber das ist eine Wertung, keine methodisch kontrol-

lierte Ableitung, auch wenn die Jurist*innen das Ganze als sogenanntes »argumentum ad absurdum« verbrämen. Inzwischen wurde das Gesetz übrigens geändert und »schwer« ist der Diebstahl einer Sache, die »durch

tung (vgl. besonders einflussreich Mager 1970). So wichtig eine Außensicht und der Fremdblick ist, um scheinbare Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen – überlegen sind sie dem Insiderwissen nicht.



2006 am Schreibtisch

ein verschlossenes Behältnis oder eine andere Schutzvorrichtung gegen Wegnahme besonders gesichert« ist.

Empirische Wende in der Bildungsforschung: Überzogene Hoffnungen auf Standardisierung und große Zahlen

Nach dieser Entzauberung der juristischen Methodik war ich gut vorbereitet auf das, was mich bei meinem Wechsel in die Pädagogik und Didaktik erwartete und wogegen ich nun schon über 40 Jahre kämpfe: die Illusion, das Lernen von Kindern, ihre Fortschritte und Schwierigkeiten durch eine stärkere Standardisierung der Beobachtungs- und Testverfahren besser erfassen zu können als durch eine erfahrungsgeschulte Beobach-

Hier lohnt noch einmal ein Blick in die Krimis von Agatha Christie. Ihre zweite Figur, die alte Miss Marple, erschließt sich Konstellationen durch Nutzung ihrer Lebenserfahrung: »Das erinnert mich an Onkel Henry, als er ...« Oder: »Das ist wie bei Großtante Fanny, als sie ...« Mit diesem Denken in Analogien schlägt die alte Dame immer wieder der professionellen Kriminalistik, die mit Generalisierungen arbeitet, ein Schnäppchen.

Mit dem etwas ironischen Etikett »Miss-Marple-Paradigma« habe ich die methodische Kraft dieses Denkens in Analogien Mitte der 1970er-Jahre in der Diskussion über die Rolle von Fallstudien in der Bildungsforschung stark gemacht. Bis heute denke ich, dass der Transfer von Erfahrung von Fall zu Fall typisch für soziale Bereiche wie Jura, Medizin, Therapie und Pädagogik ist. Und sie ist nicht interpretationsbedürftiger als die Anwen-

dung statistischer Aussagen auf die jeweils einzigartige Situation, in der man handeln muss.

Damit ich nicht missverstanden werde: Analoges Denken ist statistischen Aussagen nicht überlegen – aber es ist eben auch nicht schwächer, sondern schlicht ein anderer Weg, um Erfahrungen der Vergangenheit auf eine neue Situation zu übertragen. Fallstudien erlauben eine Kontextdichte und Erfahrungsnähe, die standardisierten Daten aus großen Stichproben abgehen.

Dabei habe ich lange selbst geglaubt/gehofft, man könne in Pädagogik und Didaktik die grundsätzliche Überlegenheit eines Prinzips, einer Methode empirisch beweisen. Zum Beispiel habe ich noch 1981 genau das gefordert, was in diesem Sommer mit der Bonner Fibel-Studie (Kuhl/Sendlmeier 2018) so Furore gemacht hat: eine vergleichende Evaluation von didaktischen Konzepten mit standardisierten Tests. Und ich habe das lange auch selbst versucht, mit eigenen Untersuchungen und mit der Auswertung von Untersuchungen anderer – obwohl ich theoretisch um die Unmöglichkeit dieses Unterfangens wusste und darüber ja auch geschrieben habe. Eine eigenartige Spaltung des Bewusstseins ...

Damit bin ich nun endlich beim zweiten Thema meines Vortrags. »Man weiß nie, wofür es gut ist«, war eine Lebensweisheit meiner Mutter, mit der sie versuchte, uns (und sich) Enttäuschungen leichter erträglich zu machen. Ich habe erst spät gelernt, dass diese – zumindest potenzielle – Mehrdeutigkeit auch für persönliche Schwächen gilt. Ich werde im Folgenden einige Brillen anbieten, die ungewohnte Blicke auf unsere Schwächen (und die der uns anvertrauten Kinder) eröffnen. Sie machen sichtbar, dass Schwächen auch Stärken sein oder diese entwickeln helfen können. Wir Pädagog*innen haben da oft qua Profession eine ganz andere Sicht: Schwächen sind auszumerzen oder – positiv gewendet – sie sind durch Förderung zu Stärken zu entwickeln.

Gerade Schwächen können besondere Stärken werden: als Herausforderung, an ihnen zu arbeiten

Das klassische Beispiel ist Demosthenes, einer der bedeutendsten Redner der Antike, der vor über 2.300 Jahren in Griechenland lebte. Trotz seiner schwächlichen Stimme wurde er zum rhetorischen Vorbild – durch ausdauerndes Training (etwa durch das Vortragen von langen Texten gegen das Wellenrauschen am Meeresstrand, zuweilen sogar mit Kieselsteinen im Mund).

Schwächen können also zu Stärken werden, wenn man sie als Herausforderung erlebt und deshalb besonders hart an ihrer Überwindung arbeitet. Das ist, wie gesagt, das Grundprinzip von Schule. Und auch ich habe auf diese Weise Stärken entwickelt, z.B. ab Mitte der 1970er Jahre autodidaktisch und »on the job« ein immer umfassenderes Wissen über das Lesen- und Schreibenlernen erworben. Ich hatte die Fachdidaktik ja nicht grundständig studiert, sodass ich den Kolleg*innen in meinen ersten Bremer Jahren deutlich unterlegen war und mich deshalb umso intensiver in der Forschung umtun musste – auch international.

Und ein anderes Beispiel: Viele bewundern mich dafür, dass ich Aufgaben so schnell erledige. Dabei entspringt die Eile der tief sitzenden Sorge, Dinge nicht zu schaffen. So sind diese Stärken aus der Arbeit an einer Schwäche entstanden.

Ich sehe zwei Bedingungen, die entscheidend dafür waren, ob die Arbeit an einer Schwäche erfolgreich war: eine starke Motivation, es können zu wollen oder zu brauchen, und Umstände, die es mir machbar erscheinen ließen, dieses Ziel zu erreichen, sodass ich nicht Sorge hatte zu scheitern oder mich zu blamieren.

Beides vermisse ich oft in unseren Schulen: Dass Kinder und Jugendliche die Herausforderung, an ihren Schwächen zu arbeiten, nicht nur als formal lohnend, sondern als persönlich be-

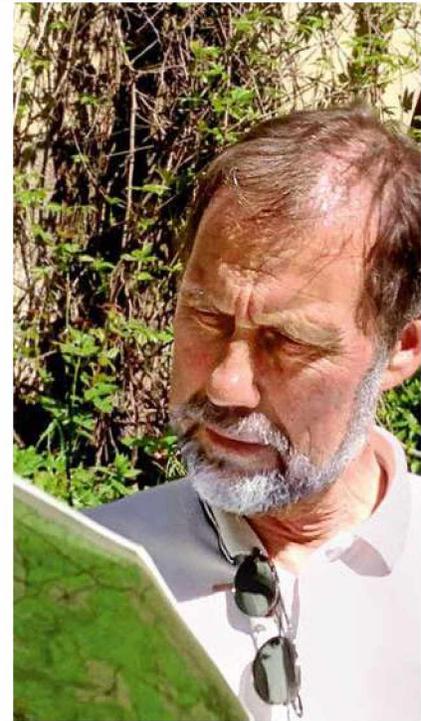
deutsam erleben – und dass Schwächen nicht als ein Makel, vielleicht sogar als persönliche Schuld, sondern als Anlass für gemeinsame Bemühungen, sie zu überwinden, gesehen werden.

Als Pädagog*innen (und als Eltern ...) müssen wir uns allerdings fragen: Welche Kosten sind einem Kind oder Jugendlichen zumutbar, um bestimmte Fähigkeiten zu lernen – ab wann sollten wir ihm z.B. die Nutzung eines Taschenrechners, eines Diktier- oder eines Vorleseprogramms anbieten?

Denn auch die Arbeit an unseren Schwächen sollte dem Prinzip der Verhältnismäßigkeit gehorchen. Bisher haben das die Erwachsenen für die Kinder (oder besser gesagt: über die Kinder hinweg) entschieden. Angesichts der Kinderrechte, die nach Korczak (1994) auch das »Recht auf den heutigen Tag« einschließen, ist das höchst problematisch. Aber den Kindern allein zu überlassen, was sie lernen wollen, ist angesichts der potenziell hohen (Zukunfts-)Kosten für sie und für die Allgemeinheit nicht minder heikel. Wir wissen, was für mächtige Kräfte – mit oft starken Eigeninteressen – auf die Kinder einwirken und dass die Möglichkeiten für selbstbestimmte Erfahrungen je nach sozialem Umfeld sehr unterschiedlich verteilt sind.

Ich denke, dass das Konzept einer dialogischen Lern- und Leistungskultur, wie wir es vor über zehn Jahren im Grundschulverband für die verschiedenen Lernbereiche entwickelt haben (vgl. Bartnitzky u. a. 2005 ff.), in die richtige Richtung weist – aber das heißt nicht, dass solche Entscheidungen dadurch leichter werden. Ich komme am Beispiel Hyperaktivität und ihrer Therapie mit Ritalin gleich noch einmal darauf zurück.

Da also die Entwicklung einer Schwäche, z.B. durch intensivierte Übung, nur begrenzten Erfolg verspricht, zumal wenn man den wachsenden Aufwand bedenkt, müssen wir unseren Blick weiten. So wie wir Prothesen bei motorischen Beeinträchtigungen als selbstverständlich akzeptieren, müssen wir uns angesichts der wachsenden Potenziale digitaler Sprach- und Schriftsysteme fragen, ab



Urlaub 2013 (v.l.n.r.): Aufbruchsfreude vor dem Wandern |
Wanderpause des Eulenfreunds | beim Wandern Landkarte lesend

wann die Gewichte der Kosten-Nutzen-Rechnung auch beim Lesen- und Schreibenlernen eine Neubewertung unserer Ziele verlangen.

Kompensation: Schwächen in einem Bereich können Fähigkeiten in einem anderen Bereich zu besonderen Stärken werden lassen

Außerdem kann eine Schwäche auch durch ein Ausweichen auf alternative Strategien kompensiert werden und durch deren häufigeren Gebrauch zu besonderen Stärken in den komplementären Fähigkeiten führen.

Die Entwicklung meiner sprachlichen Fähigkeiten ist zumindest gefördert worden durch die Erfahrung körperlicher Unterlegenheit. Der niederländische Fußballstar Johan Cruyff hat das für sein Spiel auf die prägnante Formel gebracht: »*Wer physisch schwach ist, muss intelligent sein*« (zit. in: Schulze-Marmeling 2012, 260).

Sprache ist für mich genau das: eine Krücke für fehlende körperliche Kraft.

So hat die Entwicklung meiner schriftsprachlichen Kompetenzen sicher profitiert von meiner Abneigung, Probleme in direkter Konfrontation oder telefonisch zu klären. Unvorhergesehenes ängstigt mich. Der von manchen bewunderte systematische Planer bin ich vor allem aus Angst, unkontrollierten Situationen nicht gewachsen zu sein, geworden. Absicherndes Vor-denken statt entspanntem Nach-denken. Und wenn man mir attestiert, in Gruppen integrativ und ausgleichend zu wirken, dann sehe ich auch diese Stärke eher als Folge einer Schwäche, nämlich meiner Konfliktunfähigkeit.

Von Schulanfänger*innen, die das alphabetische Prinzip unserer Schriftsprache nicht verstanden haben, wissen wir, dass sie in höherem Maße als andere den Kontext nutzen, um die Bedeutung von schriftlichen Aussagen zu entschlüsseln – eine wichtige Teilkompetenz für das Verständnis komplexer Texte. Erwachsene Alphabet*innen entwickeln solche Ratestrategien oft so weit, dass sie in

einer vertrauten Umgebung gut zu-recht kommen. Pädagogisch ermutigend: Oft eröffnet ein solcher Umweg auch wieder einen Zugang zum eigentlichen Problem, z. B. wenn ein Kind anfängt, die Texte, die es zunächst nur anderen diktiert hat, selbst zu lesen, um sie zu kontrollieren oder zu verbessern.

Manche Menschen müssen aufgrund einer Behinderung oder einer Krankheit auf ihnen bisher unbekannte Erfahrungs- und Handlungsbereiche ausweichen – und entdecken dabei sogar Lebens- und Leistungsmöglichkeiten, die sie sich vorher nicht zugetraut hatten. Dann kommt es nicht zur Kompensation der eingeschränkten Leistung selbst, sondern zur Verlagerung der Interessen auf neue Gebiete.

Schwächen können also ein Motor der persönlichen Entwicklung sein, wenn man sie als Herausforderung begreift – entweder an ihnen zu arbeiten oder aber sie zu kompensieren. So weit, so gut. Nur muss ich zugeben, dass ich die Begriffe »Stärke« und »Schwäche« bisher etwas naiv verwendet habe, denn ich habe über-

haupt noch nicht geklärt, nach welchen Kriterien Eigenheiten so oder so klassifiziert werden.

Differenz statt Defekt: kulturell unterschiedliche Bewertungen von Besonderheiten

Da ist als erstes die normative Frage nach den Kriterien und ihrer Begründung. In dieser Hinsicht gibt es kulturelle Unterschiede und auch über die Zeit hinweg können sich Maßstäbe verändern. Das fängt schon bei Äußerlichkeiten an wie der vornehmen Blässe im 19. Jahrhundert und der heute höher geschätzten Sonnenbräune. Aber auch unser Schlankheitsideal gilt nicht in allen Kulturen. So habe ich erst kürzlich gelernt, dass sich einer meiner Vorfahren im Porträt korpulenter malen ließ, als er wirklich war: Wer wohlbelebt war, zeigte damit um 1800, dass er beim Essen nicht sparen musste.

Das bei uns so geschätzte Schreibenkönnen galt in der arabischen Kultur lange als bloßes Handwerk, d.h. man ließ das Aufschreiben in Werkstätten erledigen wie wir das Reparieren unseres Autos oder der Waschmaschine. Karl der Große konnte angeblich selbst nicht lesen schreiben, aber er diktierte seinen Sekretären mehrere Schreiben parallel – eine hohe kognitive Leistung. Bei uns können Akademiker*innen mit ihrer mangelnden mathematischen Kompetenz kokettieren, das Lesen und Rechtschreiben dagegen hat einen hohen sozialen Status.

Unter meinem Anderssein habe ich als Kind und Jugendlicher vor allem gelitten, weil in meinem Umfeld die geltenden Konventionen unhinterfragbarer Maßstab für die Beurteilung von »falsch« und »richtig«, von »gut« oder »schlecht« waren. Da wirkte im Studium die Begegnung mit kulturvergleichender Forschung zu sozialen Normen und mit Positionen in der Psychiatrie wie von Ronald D. Laing (1969) für mich wie eine Befreiung, die Möglichkeit eines anderen Blicks

auf Abweichungen von der Norm: Verrückt kann auch die Gesellschaft sein, nicht nur das unangepasste Individuum.

Differenz statt Defizit – diese Blickänderung gelingt uns in der Schule nur selten, trotz des Anspruchs der Inklusion. Wie lange hat es gedauert, bis gehörlose Kinder nicht mehr mit oralen Basisübungen gequält wurden, sondern Gebärden als Muttersprache benutzen und darauf aufbauend die Schriftsprache lernen durften.

Kulturelle Normen vs. persönliche Identität – was Eigenarten zu Schwächen macht, ist normativ nicht leicht zu bestimmen. Und auch bei der Bewährung gegenüber den Anforderungen des Alltags oder Berufs erweisen sie sich als ambivalent.

Schwächen sind Stärken sind Schwächen ...: Eigenschaften und Fähigkeiten als ambivalent (an)erkennen

Weil ich das 10-Finger-System nicht beherrsche, mache ich beim schnellen Tippen viele Fehler; weil ich beim Korrigieren immer wieder zurückgehen muss, bremst das einerseits meinen Gedankenfluss, andererseits fokussiert es mich auf die Feinstruktur des Textes und stärkt die Genauigkeit der Formulierungen im Detail.

Diese Ambivalenz von Fähigkeiten und Eigenschaften ist mir besonders deutlich geworden an einer tief sitzen-



Nach der Verleihung des Grundschulpreises 2014 an Jörg Ramseger im Gespräch mit Erika Brinkmann und Maresi Lassek und mit Peter Heyer (unten)



den Eigenart, die ich an mir selbst wie auch an anderen beobachtet habe und die Psycholog*innen Feldabhängigkeit nennen. Gemeint ist damit zunächst ein kognitiver Stil (Witkin u. a. 1954): Ist jemand in der Wahrnehmung stark fokussiert auf einen Gegenstand und seine Details oder nimmt er diesen als Teil in einem größeren Ganzen wahr?

Auf soziale Situationen übertragen: Es gibt Menschen wie mich, die ständig ihre Fühler ausgestreckt halten und unmittelbar auf Ereignisse in ihrem Umfeld reagieren, und andere, an denen abzuperlen scheint, was sich um sie herum tut. Denkt man an Anforderungen im pädagogischen Handlungsraum, so würden viele sicher eine besondere soziale Sensibilität ganz hoch oben auf der Liste wichtiger Merkmale, z. B. einer »guten Lehrerin«, ansiedeln. Und ich sehe diese Empathiefähigkeit durchaus nicht als Schwäche. Mein Umfeld allerdings sieht das manchmal anders, z. B. wenn ich bei der aufkeimenden Empörung über die unqualifizierten Äußerungen von Kritiker*innen diese als wenigstens teilweise verständlich zu erklären versuche und damit der Emotion ihre wohlthuende psychohygienische Kraft nehme ...

Zudem fordert die Offenheit für Befindlichkeiten und Reaktionen anderer einen hohen Preis: leichte Ablenkbarkeit, auch von eigenen Absichten und Vorstellungen, und eine kognitive Überlast bei der Verarbeitung der vielfältigen Reize. Hier eine Balance zu finden, ist eine hohe Kunst. Ich beherrsche sie bis heute nicht und wäre deshalb als Lehrer vermutlich gescheitert oder zumindest nicht glücklich geworden. Und auch Moderationen finde ich deshalb bis heute äußerst anstrengend.

Kontextabhängigkeit von Leistungserfolg: Je nach Situation erweist sich eine Eigenheit als Schwäche oder Stärke

Ob wir eine Besonderheit als Schwäche sehen, ist schließlich auch von den Anforderungen und Umständen

abhängig: Was in der einen Situation als Nachteil erscheint, kann sich unter anderen Bedingungen als Vorteil oder Stärke erweisen – und umgekehrt. Wer mit einem besonders differenzierten Geruchs- und Geschmacksinn gesegnet ist, wird das im Feinschmeckerlokal genießen, im Alltag aber darunter leiden – z. B. in Hotels mit Raucherzonen oder Läden mit Raumparfüm.

Viele Menschen, die wir als autistisch bezeichnen, gelten als fixiert auf Regelmäßigkeiten und in ihrer Aufmerksamkeit eng fokussiert. Das schafft ihnen im Alltag oft Probleme, weil sie ihren Vorstellungen wie durch einen Tunnel folgen und weil ihnen in den fluiden sozialen Situationen die Sicherheit verlässlicher Abläufe fehlt. Aber es gibt Berufe, in denen genau diese Fähigkeit gefragt ist. Viel Aufmerksamkeit haben die Stellenanzeigen einiger Software-Firmen gefunden, die für die Prüfung von neu entwickelten Computerprogrammen explizit nach Autist*innen suchen.

Ich wiederum wäre nach meinem Jurastudium kein guter Richter oder Anwalt geworden: Als Richter hätte ich mich schwer entscheiden können, weil ich für die Sichtweisen beider Parteien plausible Gründe gefunden hätte, und aus demselben Grund wäre es mir sehr schwergefallen, vor Gericht die Positionen meiner Mandant*innen ohne Wenn und Aber zu vertreten. Mit Mehrdeutigkeiten zu leben, ja zu spielen, ist das Privileg des Wissenschaftlers – der Jurist muss entscheiden, die Lehrerin handeln. Es war für mich ein Glück, dass ich eine Nische in der Hochschule gefunden habe.

Aber auch feldunabhängige Typen sind nicht die beste Besetzung für die Lehrerrolle: Lehrer*innen, die ihren Stoff durchziehen und Störungen nicht wahrnehmen, sind genauso problematisch wie Richter*innen, die keine Empathie für die Parteien oder die Angeklagten empfinden, über deren Handeln sie zu richten haben.

Das Problem: Man kann nicht beides haben – Sensibilität für leise Signale und Unabhängigkeit von Störungen im Umfeld. Die Mitte hat auch

ihre Schwächen und eine flexible Balance ist außerordentlich schwierig. Nicht anders bei den Wesenszügen Impulsivität vs. Reflexivität: Erstere ist hilfreich, wo schnelle Reaktionen erforderlich sind wie im Straßenverkehr, Nachdenklichkeit dagegen, wenn es um einen Vertragsabschluss geht. Insofern stellt sich die Frage, ob wir nicht auch lernen müssen, mit unseren Besonderheiten zu leben, auch »Schwächen« als Teil unserer Identität zu begreifen und anzunehmen. Die Lebensaufgabe ist dann, auf das individuelle Profil passende Nischen zu suchen (Largo 2017).

Bereitschaft zur Akzeptanz: Mit der Schwäche als Besonderheit der eigenen Identität leben lernen

Hilfreich ist dabei ein Blickwechsel, den für die Medizin der Soziologe Antonovsky (1997) mit dem Fokus auf die von ihm sogenannte Salutogenese vorgeschlagen hat: Nicht die Abweichung von der Norm, die »Krankheit« ist das erklärungsbedürftige Besondere, sondern unsere Gesundheit, unsere Fähigkeit, angesichts ständig wechselnder Anforderungen zu überleben. Wir nehmen sie als selbstverständlich, als das »Normale«, aber eigentlich ist sie ein Wunder angesichts der Verletzlichkeit unseres komplexen Organismus in einer widerständigen Umwelt.

Resilienz haben andere die Kraft genannt, mit und trotz unserer Schwächen erfolgreich zu handeln (s. zusammenfassend Werner 1995) – sie zu stärken, statt Schwächen auszumerzen, macht uns überlebensfähig angesichts einer Umwelt, in der wir immer wieder mit Veränderungen und das heißt auch: mit Störungen rechnen müssen (vgl. Horx 2018 und zur Bedeutung von »Antifragilität« Taleb 2012).

Diese Parallele zum pädagogischen Umgang mit Schwächen hat mich nachdenklich gemacht. Auch bei der Diagnose und Behandlung von Krankheiten in der Medizin ist eine

Fixierung auf Normwerte und auf Teilleistungen verbreitet, etwa durch die Konzentration von Fachärzten auf einzelne Funktionen von Leber oder Lunge und auf isolierte Körperteile wie Knie oder Auge.

Umso faszinierender ist die Sicht auf Krankheit, wie sie schon vor gut 100 Jahren der Vater der psychosomatischen Medizin, der kanadische Arzt William Osler (o.J.), entwickelt hat: »Viel wichtiger als zu wissen, welche Krankheit ein Patient hat, ist zu wissen, was für ein Patient die Krankheit hat.«

Aber Folgerungen aus diesen Einsichten sind nicht so einfach. Nehmen wir das Beispiel Hyperaktivität – ein echtes Dilemma für alle Beteiligten: auf der einen Seite erschöpfte Eltern, überforderte Lehrer*innen und oft selbst unglückliche Kinder, auf der anderen Seite die Warnungen von Remo Largo (2009): Das Grundschulalter ist Höhepunkt der Bewegungsfreudigkeit aller Kinder. Die Umwelt vieler Kinder erlaubt ihnen aber nicht mehr, dieses Bewegungsbedürfnis auszuleben, im Gegenteil müssen sie gerade dann in eine Institution, die Stillsitzen verlangt. Und dazu beschreibt er große Unterschiede im Bewegungsbedürfnis verschiedener Kinder: Was der einen guttut, erschöpft einen ande-

ren. Was ist dann »normal«? Und was für Nebenwirkungen nehmen wir in Kauf, wenn wir Anpassung an den statistischen Durchschnitt verlangen?

Hier gibt es keine einfachen Lösungen. Aber auf jeden Fall gehen einseitige Entscheidungen nicht: dass Lehrer*innen von Eltern verlangen, ihr Kind müsse Ritalin nehmen, sonst werde es aus der Klasse ausgeschlossen; dass Ärzt*innen qua Amt Ritalin verschreiben, ohne sich mit den Beteiligten zu beraten; dass Eltern ihre Kinder ruhig stellen, ohne mit ihnen über das Pro und Contra zu reden und gemeinsam mit ihnen Verbesserungen und Nebenwirkungen im Auge zu behalten und abzuwägen. Denn im Sinne der anzustrebenden Verhältnismäßigkeit von Aufwand und Ertrag sind immer wieder die Kosten zu bedenken. So muss man sich bei vielen Erwachsenen fragen, ob sie auch dann erfolgreiche Sportler*innen, Künstler*innen oder Erfinder*innen geworden wären, wenn man ihnen als Kind Ritalin gegeben hätte.

Diese Ambivalenz von Schwächen und ihre enge Verbindung zur persönlichen Identität hat der englische Neurologe Oliver Sacks in seinen Fallgeschichten wie »Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte« oder »Eine Anthropologin vom Mars« in beeindruckender Weise be-

schrieben. Patient*innen seien nicht nur »krank«, sondern »*einzigartige Individuen, von denen jedes eine eigene Welt bewohnt (und gewissermaßen geschaffen hat)*« (Sacks 1995, 15).

Das gilt auch für die Pädagogik. Vor fast 40 Jahren hat Tilo Grüttner (1980) Fälle von Lese-/Rechtschreibschwäche beschrieben, die er als »*Notsignal*« gedeutet hat, mit denen die Kinder Aufmerksamkeit gewinnen oder sich Zuwendung sichern wollten. Aus der Erwachsenen-Alphabetisierung ist bekannt, welche Schwierigkeiten die wachsende Lese- und Schreibfähigkeit von Kursteilnehmer*innen in ihren Partnerbeziehungen auslösen kann, weil die neue Kompetenz einerseits von Abhängigkeiten befreit, andererseits eine ungewohnte Eigenverantwortung verlangt.

Wie Sacks sieht es der russische Neuropsychologe Alexander Lurija (1993) so, dass jeder Mensch seine Krankheit anders wahrnimmt und lebt: als Herausforderung, die Kräfte mobilisiert; als ein ungerecht erlebtes Schicksal, das lähmt; als Chance zur Entdeckung und Kultivierung bisher verborgener Stärken. Dieses Verständnis von Krankheit als persönliche Erfahrung und Teil der Identitätsfindung verlangt nach Sacks von der medizinischen Forschung wie von der Praxis einen Paradigmenwechsel,



Kinder über das Vorlesen verzaubern



Medienvergnügen mit dem Enkel

den er auf die Formel bringt: »von der Biologie zur Biographie« (Sacks 1989, 18). Auf unser Feld umgemünzt könnte man sagen: von der Psychologie zur Pädagogik.

Insofern könnte, was der bereits zitierte Arzt William C. Osler vor über hundert Jahren gesagt hat, auch für uns Pädagog*innen und Didaktiker*innen ein hilfreicher Blickwechsel sein: »Ein guter Arzt behandelt die Krankheit. Ein sehr guter Arzt behandelt den Patienten, der die Krankheit hat.«

Ein letzter Blick zurück

Es sind zwei Prinzipien, die als Grundideen für meine Arbeit leitend geworden sind: *Mehrperspektivität* (wegen der Beschränktheit einer jeden Sicht und einer jeden Erkenntnismethode) und *Dialog* als Anerkennung verschiedener Sichtweisen aus dem Respekt vor einem möglichst weitgehenden Selbst- und Mitbestimmungsrecht der Beteiligten – auch der Kinder.

Daraus folgen für mich drei Konsequenzen für die Pädagogik, die zugleich wesentliche Merkmale meiner fast 50-jährigen Suche in diesem Feld sind:

- Von der Didaktik ist zu fordern: Aufgaben zu finden, die nicht nur Teilleistungen fördern, sondern immer auch



Enkelin führt ihren Großvater

die Person ansprechen. Freies Schreiben ist ja nicht nur methodisch effektiv, eben weil Kinder die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache begreifen, sondern es ist auch pädagogisch geboten, weil sie Schriftsprache von Anfang an als ein mächtiges Instrument erleben, mit dem sie eigene Vorstellungen anderen mitteilen und sich selbst Unbekanntes erschließen können (vgl. Brügelmann 1983).

- Für die Haltung von Erwachsenen, vor allem von Pädagog*innen, gegen-

über Kindern und Jugendlichen bedeutet das: Dialog statt Hierarchie. Offener Unterricht heißt nicht, die Kinder machen zu lassen, was sie wollen, sondern sie anregen, herausfordern, unterstützen – also ein starkes Gegenüber sein, aber eben nicht von oben fremdbestimmen (vgl. Brügelmann / Brinkmann 2008).

- Dieses komplementäre Verhältnis gilt ebenso für die Rollenbeziehung zwischen Praxis und Wissenschaft: »*experimental colleagues*« hat der englische Bildungsforscher Lawrence Stenhouse (1975) die Lehrer*innen genannt, mit denen er zusammengearbeitet hat. Die Forschung liefert Hypothesen, die Lehrerin erprobt deren Geltungsbereich in ihrem jeweils besonderen Unterrichtskontext. Komplementär müssen dann auch die Methoden der Forschung sein – die der wissenschaftlichen Untersuchungen an den Hochschulen genauso wie die der alltagsnahen Lern- und Unterrichtsbeobachtung von Lehrer*innen: standardisierte *und* interpretative Verfahren, statistische Wahrscheinlichkeitsaussagen *und* kontextreiche Fallstudien (vgl. Brügelmann 2005, Kap. 4–5, 56–63). Wie Alexander Lurija und Oliver Sacks für die Medizin gefordert haben, brauchen wir auch für die Pädagogik eine Verbindung von klassischer und romantischer Wissenschaft.

Impressum

Grundschule aktuell SPEZIAL zur Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2018
Beilage zu Heft 145 der Zeitschrift »Grundschule aktuell«, Februar 2019

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos: Bert Butzke (Titel), Felix Hecker (S. 1, 9), Baldur Bertling (S. 3–5), Grundschulverband (S. 10), Sylvia Reinisch (S. 14), privat

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Grundschulverband, Tel. 0 69 / 77 60 06, info@grundschulverband.de

Druck: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg
ISSN 1860-8604

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gender-sensibler« (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.