

Bannach, Michael

Freie Themenarbeit und kulturelle Heterogenität. Ein Beitrag zur Pädagogik der Vielfalt

Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 79-93



Quellenangabe/ Reference:

Bannach, Michael: Freie Themenarbeit und kulturelle Heterogenität. Ein Beitrag zur Pädagogik der Vielfalt - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 79-93 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275013 - DOI: 10.25656/01:27501

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275013>

<https://doi.org/10.25656/01:27501>

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

Michael Bannach

Freie Themenarbeit und kulturelle Heterogenität

Ein Beitrag zur Pädagogik der Vielfalt

Malte und Colin löten in einer Ecke des Klassenzimmers Figuren aus Metallstäben zusammen, Fatma und Nadine formulieren Fragen für ein Interview mit türkischen Mädchen, Sonja und Angelika tragen auf dem Flur Informationen zum Leben von Sophie Scholl auf einem Plakat zusammen ...

Eine Szene aus dem Unterricht einer sechsten Klasse einer Berliner Grundschule. Die SchülerInnen arbeiten an Themen, die sie selbst bestimmt haben. Eine Vielfalt von Themen und Arbeitsweisen wird sichtbar, ein Spiegel der unterschiedlichen Interessen, Erfahrungen, Leistungsbereitschaften und Lernmöglichkeiten der SchülerInnen. Der Begriff der *Heterogenität* drängt sich auf, um die Situation sprachlich zu erfassen. Ein Schlagwort, das sich in den letzten Jahren zu einem der *wichtigsten Schlüsselbegriffe der Schulpädagogik* entwickelt hat und einen zentralen Stellenwert in der Theorie und Didaktik der „Pädagogik der Vielfalt“ einnimmt.

Ich versuche im Folgenden meine Beobachtungen und Analysen aus der Praxis der Arbeit an selbst gewählten Themen innerhalb des Theorierahmens der „Pädagogik der Vielfalt“ zu diskutieren, um einen anderen – eher sozialwissenschaftlichen – Blick auf meine Unterrichtspraxis zu werfen.

Aus zwei Gründen halte ich als „reflektierender Praktiker“ die Pädagogik der Vielfalt für einen weiterführenden pädagogischen Ansatz:

Erstens konstatiert sie nicht lediglich die Heterogenität der Schülerschaft, sondern fordert, *jedes Kind in seiner Verschiedenheit zu akzeptieren und zu respektieren* sowie in der schulischen Praxis zu versuchen, einen Unterricht zu organisieren, der sich anstatt an Gleichmacherei und Ausgrenzung an der *Vision des „Miteinanders der Verschiedenen“* – auf der Basis gleicher Rechte – orientiert (vgl. Prengel 2000).

Zweitens richtet die Pädagogik der Vielfalt den Blick auf die Schülergruppen, die bisher in der Schulpraxis sowie in der wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik vernachlässigt bzw. überwiegend als defizitäre Wesen betrachtet wurden: *Mädchen, SchülerInnen mit Behinderungen und Migrantenkinder*. Gerade für diese Schülergruppen werden Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten eingefordert.

Der folgende Text basiert auf *Reflexionen meiner Erfahrungen als Lehrer* aus der Praxis des Unterrichts einer Berliner Grundschulklasse, in der behinderte und nicht-behinderte SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden.

Orientiert am Forschungsansatz der *Lehrerforschung* (vgl. Altrichter/Posch 1998) habe ich vor allem das Arbeiten und Lernen der Schüler im sechsten Schuljahr im Rahmen des Unterrichtskonzeptes „Themenarbeit“ beobachtet, dokumentiert und im Nachhinein teilweise zusammen mit anderen theorieinteressierten Praktikern ausgewertet. In diesem Rahmen ist eine Forschungsarbeit entstanden, in der ich am Beispiel von *Fallstudien* herausgearbeitet habe, welche Lernchancen sich die Schüler bei der Arbeit an selbst gewählten Themen eröffneten, ob und mit welchen Themen sie an ihren Interessen anknüpfen konnten, wie sie ihre Lernprozesse organisierten und in welcher Weise das gewählte Thema für sie subjektiv bedeutsam wurde (vgl. Bannach 2001).

Im Folgenden versuche ich zu zeigen, dass die Themenarbeit als Form des Offenen Unterrichts geeignet ist, erstens *offensiv* mit der Heterogenität einer Schülergruppe umzugehen. Dieses wird mit der weitgehenden *Individualisierung* des Unterrichts erreicht. Zweitens erhalten die – im weitesten Sinne – benachteiligten Schülergruppen die Chance, durch die selbstbestimmte Themenwahl *an ihren Erfahrungen und Interessen anzuknüpfen* und sich mit ihnen aktiv auseinander zu setzen. Drittens wird durch die methodische Struktur der Themenarbeit – vor allem bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse – ein kommunikativer Rahmen geschaffen, der einerseits *Selbsta Ausdruck* des Einzelnen oder der Gruppe ermöglicht und der andererseits *Kontakt, Begegnung sowie Austausch zwischen den Verschiedenen* herstellt.

1. Zur Pädagogik der Vielfalt

Die Pädagogik der Vielfalt orientiert sich an der *Leitidee der Heterogenität* (vgl. Hinz 1993; Prengel 1993, 1997, 1999, 2000; Preuss-Lausitz 1993). Sie wendet sich gegen die Bestrebungen des deutschen Schulwesens, eine – wie in der ersten Klasse der Grundschule – heterogen zusammengesetzte Schülerschaft durch Ausgrenzungen und Selektionen (Zurückstellungen, Sitzenbleiben, Überweisung auf Sonderschulen etc.) zu homogenisieren.

Das Augenmerk der Pädagogik der Vielfalt richtet sich vor allem auf die Gruppen, die besonders *von Ausgrenzung bedroht* sind, bzw. denen eine Anpassung an herrschende Normen nahe gelegt wird. Die Pädagogik der Vielfalt knüpft an die Erfahrungen dieser Gruppen und der entsprechenden pädagogischen Bewegungen (Integrative, Feministische, Interkulturelle Pädagogik) in ihrem Einsatz für die Veränderung von Schule an (vgl. Prengel 1993).

„Mit den Fragen nach dem Verhältnis zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern und dem Verhältnis zwischen verschiedenen Kulturen werden aus drei unterschiedlichen Interessenlagen und Perspektiven der Erkenntnis aber auch drei existentielle Dimensionen jeder Lebensgeschichte thematisiert. Allen drei Erkenntnisperspektiven ist gemeinsam, dass sie sich darum bemühen, bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien zu arbeiten“ (Prengel 1993, S. 16).

Die Pädagogik der Vielfalt rekurriert auf ein Menschenbild, das sich an der *Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit* aller Menschen orientiert. Sie lehnt Theorien ab, die von der *Andersartigkeit der Anderen* ausgehen, beispielsweise die traditionellen Ansätze der Lernbehindertendidaktik, die von einem fixier-

ten und defizitären Bild des Hilfschülers ausgingen. „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‘Anderen’“ (Prengel 1993, S. 182f.).

Diese pädagogische Orientierung fordert von der Schule, Abschied zu nehmen von der *Fiktion eines ‘durchschnittlichen’ und ‘normalen’ Schülers*, um sich der kulturellen, sozialen und personalen Verschiedenheit ihrer SchülerInnen zu öffnen. Das bedeutet Veränderungen auf der Ebene der Schulorganisation (z.B. Gemeinsame Erziehung anstatt Sonderschulen), auf der Ebene der Curricula (z.B. zweisprachige Erziehung) und auf der Ebene der Didaktik und Unterrichtsorganisation (z.B. Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts).

Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule hat im Jahr 1999 die Leitbegriffe „Vielfalt“ und „Gemeinsamkeit“ zum Motto des Bundesgrundschulkongresses gemacht. In der Frankfurter Erklärung wendet er sich im Abschnitt „Integration und Differenz“ gegen ein Leitbild einer Schulklasse, bei der von der Fiktion einer Gruppe von ‘gleich beschulbaren’ Kindern ausgegangen wird. Stattdessen wird programmatisch gefordert: „Die Grundschule der Zukunft hat diese Tendenz zur Homogenisierung und Gleichmacherei aufgegeben. Stattdessen öffnet sie sich organisatorisch und didaktisch der Vielfalt der Kinder, um jedem Kind in seiner individuellen Lebenslage gerecht zu werden. Zugleich unterstützt sie gemeinsames Leben und Lernen“ (Grundschulverband 2001, S. 88).

Eine Möglichkeit, mit der Heterogenität der SchülerInnen in der Praxis bewusst umzugehen, besteht darin, einen Unterricht zu organisieren, *der sich für die Vielfalt der Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten, Lernwege und Tätigkeiten der SchülerInnen öffnet* und die Themen in den Mittelpunkt stellt, die die SchülerInnen in den Unterricht mitbringen. Dieses habe ich als Lehrer mit der Arbeit an selbst gewählten Themen im Unterricht zu realisieren versucht.

2. Das Unterrichtskonzept „Themenarbeit“

Die Arbeit an selbst gewählten Themen (im Folgenden „Themenarbeit“) wird als schulische Praxis in der Literatur unter verschiedenen Bezeichnungen beschrieben („Wunschthema“, vgl. v. Carlowitz 1998, „Freie Projekte“, Wittern 1998). Erfahrungsberichte mit der Umsetzung dieses Konzeptes findet man in der pädagogischen Literatur bezogen auf die Grundschule (z.B. Bannach 1997), zur Sekundarstufe I (z.B. Wittern 1998) sowie zur Sekundarstufe II (z.B. Kratz 1995).

Bei der Themenarbeit erhalten SchülerInnen die Möglichkeit, über Ziele, Inhalte und einige Bedingungen ihrer Arbeit *eigenständig* zu bestimmen. Entscheidungen, die im herkömmlichen Unterricht dem Lehrer obliegen, z.B. was gelehrt wird, fällen jetzt die Schüler. Sie haben die Aufgabe, sich ein Thema zu suchen, Fragen und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen sowie ihr Arbeitsvorhaben selbstständig zu planen. An bestimmten Stunden der Schulwoche beschäftigen sie sich in frei gewählten Sozialformen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit mit ihrem Thema. Die Schüler arbeiten dann ca. vier Wochen an ihren Themen, wöchentlich bis zu acht Stunden (im 6. Schuljahr). Zum Ab-

schluss berichten sie bei einer Präsentation über ihre Arbeit und tragen Ergebnisse vor, zeigen Erstelltes oder dokumentieren Arbeitsprozesse.

Ich biete die Themenarbeit in die Konzepte zur „Öffnung des Unterrichts“ ein, die darauf zielen, *die Selbstständigkeit der SchülerInnen beim Arbeiten und Lernen und ihre Mitverantwortung für diese Prozesse zu erhöhen* (vgl. Brügelmann 1998, S. 8). Die Themenarbeit begründe ich damit *primär pädagogisch-politisch*: Wenn den SchülerInnen innerhalb der Schule und des Unterrichts Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und zum selbstständigen Handeln eröffnet werden, können sie im Rahmen dieser Handlungsfelder Kompetenzen, Bewusstseins- und Persönlichkeitsstrukturen ausbilden, die es ihnen gestatten, auch zukünftig in gesellschaftlichen Bezügen selbstbestimmt und handlungsfähig zu agieren; so die pädagogische Hoffnung.

Des Weiteren zielt die Themenarbeit auf das *Anknüpfen und Weiterentwickeln von individuellen Interessen*: Interessenbildung gilt als wichtiges Lernziel der Schule, aber in der Schulpraxis werden weder die Interessen der Schüler aufgegriffen noch gelingt es der Schule im Laufe der Schulzeit, Interesse an den Unterrichtsfächern aufrechtzuerhalten (vgl. Bannach 2001). Indem die SchülerInnen bei der Themenarbeit an ihren persönlichen Interessen ansetzen und bei der Arbeit erfahren, dass das gewählte Thema spannend ist sowie neue Erkenntnisse erschließt, können sich bei ihnen *Interessen an Themen* vertiefen. Auch die schulische Erstbegegnung mit einem Sachbereich, für den das Kind sich bisher nicht interessierte, kann dazu führen, dass sich ein Interesse an einem Themengebiet herausbildet.

SchülerInnen erweitern in der Themenarbeit ihre Fähigkeiten, Arbeitsprozesse selbst zu organisieren sowie kooperativ als Paar oder in der Kleingruppe zusammenzuarbeiten. Dazu ist es allerdings notwendig die Schüler aufzufordern, Inhalte und *Prozesse der Arbeit ins Bewusstsein zu heben* und sich über Probleme und Gelungenes auszutauschen. Ein wichtiges Hilfsmittel zur Reflexion der Arbeit stellte für unsere Schüler im sechsten Schuljahr das *Lerntagebuch* dar, in das sie geplante Arbeitsschritte eintrugen und Lernerfahrungen, Probleme und Fragen zum Abschluss eines Arbeitsabschnittes festhielten.

Wir haben in unserer Klasse im dritten Schuljahr begonnen, die SchülerInnen an „eigenen“ Themen arbeiten zu lassen. Zweimal im Schuljahr erhielten sie die Gelegenheit, über ein Thema inhaltlich selbst zu bestimmen und die Arbeit weitgehend selbstständig zu organisieren (vgl. Bannach 1997).

Am Anfang wurde die Themenarbeit intensiv durch *Lehrerhilfen* begleitet und unterstützt. Die Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten mussten bei vielen SchülerInnen schrittweise aufgebaut werden. Im Laufe der Schuljahre waren die meisten SchülerInnen gut in der Lage, ihre Arbeit selbst zu organisieren: Sie schlossen sich zu Arbeitsteams zusammen, überlegten sich gemeinsam ein Thema, notierten Fragen, liehen sich selbstständig Bücher in der Stadtteilbibliothek aus, schrieben an Texten, fertigten Illustrationen an, übten für ihre Vorträge. Das Klassenzimmer hatte in diesen Stunden den *Charakter einer Werkstatt*.

Neben den Inhalten ihrer Themen vertieften die SchülerInnen im Zuge ihrer Arbeit *methodische Fertigkeiten*, beispielsweise im Umgang mit schriftlichen Informationen. Diese Fertigkeiten sollen ihnen ermöglichen, zukünftige Ar-

beits- und Lernvorhaben mit einem größeren Maße an Kompetenz und Selbstständigkeit umzusetzen.

Im Folgenden zeige ich wie in der Themenarbeit *die spezifischen Interessen und Erfahrungen von Mädchen und Jungen, von SchülerInnen ausländischer Herkunft, von behinderten bzw. leistungsschwachen Kindern* zum Ausdruck kommen können. Die Beispiele und die Schüleraussagen beziehen sich auf die Praxis der Themenarbeit in der fünften und sechsten Klasse. Ich stelle damit die Schülergruppen besonders heraus, die von der Pädagogik der Vielfalt in den Mittelpunkt ihrer Analysen gestellt werden (vgl. Hinz 1993).

3. Die Themenarbeit der Mädchen und Jungen

Bei der Themenarbeit konnten viele Mädchen unserer Klasse an ihren persönlichen, auch *geschlechtsspezifisch geprägten Interessen* anknüpfen (z.B. „Mozart“, „Pferde“ im 3. und 4. Schuljahr), sie konnten Themen wählen, für die sie sich besonders interessierten („berühmte Frauen“), oder ihre eigene Lebenssituation als Mädchen thematisieren („Türkische Mädchen“).

Mädchen dieser Altersgruppe beschäftigen sich gerne mit Menschen, mit den *Biographien* von Personen. Nur Mädchen und kein einziger Junge thematisierten diesen Interessenbereich (im 5. Schuljahr: „Astrid Lindgren“, „Anne Frank“, im 6. Schuljahr: „Sophie Scholl“, „Türkische Mädchen“, „Albert Einstein“, „Virginia Woolf“). Mädchen wählten nicht nur lieber „Biographien“ als Jungen, sie bevorzugten dabei auch weibliche Personen.

Ein Beispiel aus der Praxis der Themenarbeit (vgl. Bannach 2001): Sonja äußerte im Themenfindungsgespräch, das sie mit ihrer Freundin Angelika und mit Unterstützung des Lehrers führte, dass sie sich für eine „Figur“ „einen guten, bedeutenden Menschen“ interessiere. Später präziserte sie, dass es sich um eine „Frau“, die „spannend“ ist, handeln sollte. Sonja griff dabei auf eine Erfahrung aus dem fünften Schuljahr zurück: Die Präsentation des Lebens der Anne Frank durch eine Mädchengruppe, der anschließende Besuch einer Ausstellung, weckte Sonjas Interesse. Den Schülerinnen wurde mit dem Vortrag zu Anne Frank nicht nur eine bedeutende Frau bzw. ein Mädchen anschaulich vorgestellt, sondern auch eine spannende historische bzw. biographische Situation interessant nahe gebracht. Nachdem im Gesprächsverlauf die Vorschläge Sonjas, sich mit einer Schriftstellerin oder einer Schauspielerin zu beschäftigen, von der Freundin nicht aufgegriffen wurden, entschieden sich die Mädchen dafür, das Thema „Sophie Scholl und die ‘Weiße Rose’“ zu wählen.

Die Auseinandersetzung mit (berühmten) Frauen, Vorbildern, Stars und Idolen kann unter psychoanalytischer Perspektive als noch nicht bewusst artikulierbarer Versuch der Mädchen angesehen werden, über *weibliche Identifikationspersonen* z.B. Modelle für die eigene Zukunft als Frau zu gewinnen (vgl. Bannach 2001, Fallstudie „Sonja“). Die Auseinandersetzung mit Vorbildern, Stars und Idolen kann neben dem Prozess der *Selbstfindung und Selbstdefinition* auch dazu dienen, das eigene *Selbstwertgefühl* durch die Beschäftigung und Verehrung von berühmten Größen aufzuwerten (vgl. Eckensberger 1984).

Eine andere Häufung von Mädchenthemen gab es im Themenbereich „Körper, Gesundheit“. Mädchen beschäftigten sich mit der Entwicklung des Körpers („Weibliche und männliche Geschlechtsorgane“), mit seiner Gesunder-

haltung („Gesunde Ernährung“) und seinen Gefährdungen („AIDS“, „Drogen“).

Die Themenhäufung in diesem Feld verweist auf vermittelte Erfahrungen aus dem Gesundheitsbereich (Mütter dieser Mädchen arbeiteten in Krankenhäusern und in der Hauspflege) und kann als *frühe Form von Berufsorientierung* betrachtet werden.

Die Beschäftigung mit Tierthemen hatte im 6. Schuljahr insgesamt nachgelassen. In den vergangenen Schuljahren bildeten Tierthemen den inhaltlichen Schwerpunkt aller SchülerInnen. Ohne das an genauen Zahlen und Tierarten nachweisen zu können, interessieren sich Mädchen für andere Tierarten als Jungen. Auffällig war in unserer Klasse, dass die Mädchen sich häufiger mit Pferden (auch die Themen „Islandponys“, „Zebras“) beschäftigten. Die Bindungstheorie deutet die geschlechtstypische Beschäftigung mit „Pferden“ als Ausdruck und Entwicklung von klassischen weiblichen Tugenden wie Bindungs-, Pflege- und Fürsorgeverhalten (vgl. Adolph/Euler 1994).

Die Geschlechtsspezifität der Themenwahl wird beim Blick auf die Themen der Jungen noch deutlicher. Auffällig ist die *Bevorzugung von Technik-Themen*. Dieses verweist auf ein großes Interesse, das beispielsweise von der Berliner Studententafel nicht gedeckt wird. In der 5. und 6. Klasse der Grundschule gibt es weder das Fach „Werken“ noch technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.

Bei den Vorträgen zu den Themen „Raketen“, „Autos“, „Schiffe“ stand für die Jungen die *Faszination der Technik* im Vordergrund: der Einfallsreichtum von Erfindern, Maschinen zu entwickeln, die immer größere Entfernungen in kürzeren Zeiträumen mit noch höheren Geschwindigkeiten überwinden können. Die Schüler berichteten über die Entwicklung der verschiedenen Modelle, zeigten die unterschiedlichsten Schiffs-, Auto- und Raketentypen und ihre innovativen Möglichkeiten verglichen mit den jeweiligen Vorgängern. Bei den Themen „Atombombe“ und „Atomkraftwerke“ bewegte sich der Tenor des Vortrages eines Jungen zwischen Staunen über die Möglichkeiten der Technik und der *Betroffenheit über ihre Zerstörungskraft*, wenn der Mensch sie dazu missbraucht.

Arbeit an selbst gewählten Themen heißt zunächst einmal zuzulassen, dass SchülerInnen die Themen bearbeiten können, die ihnen wichtig sind: Um Mädchen an Naturwissenschaft oder Jungen an Hausarbeiten heranzuführen, gibt es andere Unterrichtskonzepte.

Die Vermutung von Ulf Preuss-Lausitz (1993, S. 167), dass Offener Unterricht „die Geschlechtsstereotype der Kinder stärker zum Ausdruck bringt“, lässt sich durch die Themenwahlen der Mädchen und Jungen unserer sechsten Klasse bestätigen.

Auffällig ist, dass *kein* Mädchen sich mit dem Interessenbereich „Technik/Werken“ befasste, auf den die meisten Themenwahlen der Jungen fielen. Bei der Beschäftigung mit Biographien wurden im Wesentlichen Frauen gewählt und typisch männliche Arbeitsbereiche (Naturwissenschaft, Technik) von den Mädchen ausgeblendet.

Die geschlechtsspezifische Themenwahl bereits in der Kindheit kann als *Reproduktion und als Vorbereitung auf die private und berufliche Arbeitsteilung der Geschlechter* in der Gesellschaft betrachtet werden. „Danach sind als männliche Domäne ‘Technik’ (in Industrie und Haushalt) und als weibliche Inte-

ressensphäre 'Kultur' (in Dienstleistung und Haushalt) reserviert. Jungen und Mädchen entwickeln früh Vorlieben und Passionen entlang dieser Dichotomie. Abweichungen hiervon (...) eignen sich unter solchen Bedingungen dazu, non-konforme Persönlichkeitsmuster von Jungen und Mädchen zu akzentuieren" (Strzoda/Zinnecker 1996, S. 49).

Beim Blick auf das Typische der Themenwahlen der Geschlechter besteht die Gefahr, die Mädchen und Jungen zu vernachlässigen, deren Wahlen sich gerade nicht nach diesem Muster ausrichten und die *Differenzen* zu ignorieren, die sich *innerhalb der Gruppe der Mädchen und Jungen* zeigen (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 166).

Vanessa wählte beispielsweise Themen, die mal mehr mal weniger eindeutig „männlich“ konnotiert waren: die Raubkatze: „Tiger“, die Jungendomäne: „Fußball“, der Physiker: „Einstein“. Sie reproduzierte mit dem Thema „Fußball“ auf der Unterrichtsebene das, was sich auf dem Sportplatz längst hergestellt hatte: Viele Mädchen der Klasse spielten zusammen mit den Jungen Fußball und traten auch gemeinsam mit den Jungen gegen andere Klassen an. Die Jungen versuchten beim Vortrag über Fußball, Vanessa 'vorzuführen' und ihre Unkenntnis herauszustellen, indem sie ihr beispielsweise besonders knifflige, teilweise 'unfaire' Fragen stellten. Die männlichen Schüler nahmen die Präsentation eines *der* zentralen Interessen von Jungen durch ein 'lernbehinderendes' Mädchen als Provokation wahr, der sie mit Aggressionen begegneten.

In der pädagogischen Praxis halte ich es in diesen Situationen für wichtig, dass der Lehrer nicht der Kommunikation der Schüler 'freien' Lauf lässt, sondern zum einen das Mädchen gegen die verbalen Attacken der Jungen schützt, und zum anderen mit der gesamten Gruppe thematisiert, wieso Jungen es selten akzeptieren können, wenn Mädchen in Bereiche vordringen, die die Jungen meinen 'besetzen' zu können. „Vielfalt wertschätzen bedeutet, im Gegenteil, Übergriffe auf andere Lebensweisen, die Destruktion des Heterogenen *nicht* zuzulassen“ (Prenzel 1997, S. 194).

4. Themen von Mädchen und Jungen ausländischer Herkunft

Der Unterricht öffnet sich thematisch den verschiedenen ethnischen Herkunftskulturen, wenn Kinder nichtdeutscher Herkunft die Möglichkeit erhalten, Themen ihrer Lebenswelt zu bearbeiten. Dieses entspricht einer Forderung der Pädagogik der Vielfalt: „Die *Pluralisierung der Lebensweisen und der kulturellen Hintergründe* muss sich in einer Abkehr von deutsch-ethnozentrischen Rahmenplänen und Umgangsformen in der Schule niederschlagen, genauso wie in der Abkehr vom Versuch, bestimmte Geschlechter, Kulturen und Lebensweisen indirekt oder gar ausdrücklich als höherwertig darzustellen“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 82f.).

Die Eröffnung von thematischen Wahlmöglichkeiten *muss* nicht bedeuten, dass SchülerInnen Themen bearbeiten, die mit ihrer spezifischen Situation als Kinder von Eltern nichtdeutscher Herkunft zu tun haben. Es wird bei der Themenarbeit *lediglich die Möglichkeit* dazu eröffnet.

In unserer sechsten Klasse bearbeiteten zwei Schülergruppen Themen, in denen sich die eigene Lebenssituation und Betroffenheit direkt widerspiegelte: „Türkische Mädchen“ und „Die Religion des Islam“.

Fatma setzte sich mit der Frage „Türkische Mädchen – was sie dürfen und was sie nicht dürfen“ auseinander (ausführlich Bannach 1999, 2001). Gemeinsam mit einer deutschen Mitschülerin befragte sie türkischstämmige Mädchen der Nachbarschule nach ihrem Umgang mit elterlichen Ge- und Verboten, mit religiösen Praxen und dem Unterricht in der Muttersprache.

In der Klasse schrieb Fatma auf, was sie über die Themenbereiche (religiöse Praktiken, Eltern und Erziehung, türkische Schule) wusste und erfahren hatte. Es entstanden kleine Texte – Fatma war eine leistungsschwache Schülerin –, die sie ihren MitschülerInnen bei der Präsentation vorlas. In der Klasse entwickelte sich ein lebhaftes Gespräch unter Beteiligung vieler SchülerInnen über Migrantinnenmädchen und das Leben türkischstämmiger BürgerInnen in Deutschland. Die SchülerInnen berichteten von eigenen Beobachtungen und Erfahrungen und erzählten Geschichten, die sie gehört oder in einer Jugendzeitschrift gelesen hatten.

Fatma verdeutlichte bei der Präsentation ihres Themas auch, dass sie sich *aktiv* mit den Anforderungen und Angeboten ihrer Kultur auseinander setzte und darum rang, eine eigenständige Position im Umgang mit religiösen Praktiken zu finden. Sie berichtete, dass sie freiwillig zur Moschee gehe, zum ersten Mal gefastet hätte und beginnen wolle, regelmäßig zu beten.

Für Fatma schienen die Reaktionen ihrer Umwelt auf das *Tragen eines Kopftuches* ein besonderes Problem darzustellen. Sie las dazu bei der Präsentation folgenden Text vor:

„Manche Mädchen wollen gar kein Kopftuch tragen, aber die Eltern zwingen sie. Manche Mädchen wollen aber ein Kopftuch tragen, zum Beispiel wenn man zur Moschee geht, trägt man ein Kopftuch. Für manche Mädchen ist das peinlich, weil sie denken, einer aus der Klasse würde sie sehen. Manche Eltern hauen sie, weil sie kein Kopftuch tragen wollen. Die Mädchen wollen kein Kopftuch tragen, weil die anderen Kinder in der Schule vielleicht über sie lachen.“

Der Umgang mit dem Kopftuch wurde von Fatma als komplexes Problem dargestellt. Sie zeigte, dass die Auseinandersetzung mit den Geboten der muslimischen Religion in den Familien sehr unterschiedlich gehandhabt wird: Eltern zwingen ihre Töchter ein Kopftuch zu tragen, bei anderen spielt das Kopftuch keine Rolle mehr. Mit einer Zeichnung, auf der zwei Mädchen dargestellt sind, drückt Fatma in zwei Sprechblasen die gegensätzlichen Haltungen türkischer Mädchen dem Kopftuch gegenüber aus: dem einen Mädchen macht es Spaß ein Kopftuch zu tragen, die andere lehnt es ab.

Fatma, die von ihren Eltern nicht gezwungen wurde, ein Kopftuch aufzusetzen, trug ein Kopftuch, wenn sie zur Moschee ging. Auch für sie war es „peinlich“, wenn Mitschüler sie auf dem Weg zur Moschee sahen und manche über sie lachten.

Vielleicht hoffte Fatma, dass durch *Aufklärung ihrer MitschülerInnen* eine Situation entstehen könnte, in der die SchülerInnen akzeptieren, dass einige türkische Mädchen in der Schule Kopftücher tragen wollen oder müssen. Und dass das Kopftuch keinen Grund darstellt, die Mädchen anzugaffen oder sie zu hänseln.

Ein paar Wochen nach ihrem Vortrag trug Fatma auch in der Schule ein Kopftuch. Das wurde meiner Beobachtung nach von LehrerInnen und MitschülerInnen kommentarlos akzeptiert. Nach einigen Wochen kam Fatma wieder ohne Kopftuch zur Schule.

Indem sich Fatma beim Schreiben, bei den Gesprächen mit ihrer Arbeitspartnerin und in den Diskussionen mit den MitschülerInnen mit ihrer Person und mit ihrer alltäglichen Lebenssituation auseinandersetzte, war sie auf dem Weg einer eigenständigen Identitätsfindung. Sie realisierte selbstständig unter Nutzung des inhaltlichen Freiraums Themenarbeit das, was heute als wichtigste Aufgabe der Schule im Hinblick auf interkulturelles Lernen gilt: Die Jugendlichen bei der *Ausbildung ihrer kulturellen Identität und Mündigkeit zu unterstützen*, indem man sie beispielsweise dazu ermutigt, vorgegebene *kulturelle Leitbilder zu hinterfragen* oder die eigenen *kulturellen Wurzeln zu reflektieren* (vgl. Lanik 1999).

Fatma setzte die Beschäftigung mit Aspekten der eigenen Lebenssituation auch mit ihrem nächsten selbst gewählten Thema fort. Gemeinsam mit zwei Jungen islamischer Religionszugehörigkeit beschäftigte sie sich mit den „fünf Säulen des Islam“ und der Person und Geschichte Mohammeds.

Bei diesem Thema „*Die Religion des Islam*“ ging es den Kindern nicht nur darum, sich als Muslime genauer mit den Ursprüngen der eigenen Religion zu befassen. Volkan wollte seine Mitschüler auch deshalb über ihre religiösen Gebräuche informieren, um nicht jedes Jahr wieder die gleichen Fragen gestellt zu bekommen:

Lehrer: „Ramadan“ habt ihr auch noch (als Stichwort auf dem Planungsbogen). Was soll das?

Volkan: Wenn wir fasten oder so – wir drei oder Hassan noch – bei Ramadan, dann wird immer gefragt, ‘Darfst du **wirklich** nicht trinken, darfst du **wirklich** nicht essen?’ Das nervt auch, das nervt. (...) Wir sind jetzt sechs Jahre oder so zusammen, aber die kapieren es noch immer nicht. (Ausschnitt aus dem Planungsgespräch)

Bei der Abschlussbesprechung zählten die SchülerInnen auf Nachfrage des Lehrers auf, was sie alles an Neuem gelernt hatten (ein Auszug aus dem Gespräch):

Fatma: Ich fand gut, dass ich was über meine Religion gelernt habe und Mohammeds Leben fand ich auch sehr interessant, weil ich wusste nicht alles, aber ein bisschen wusste ich darüber, ein bisschen nur. Und die Nachfolger von Mohammed. Und das war es eigentlich und ich fand alles sehr interessant.

Volkan: Hat Spaß gemacht, weil es ja die eigene Religion ist.

Fatma: Ja, ja!

Lehrer: Ihr hattet auch gesagt, ihr wolltet gerne, dass die anderen mehr über eure Religion erfahren.

Volkan: Ja. Weil die fragen immer, wenn Ramadan ist, darfst du wirklich nichts essen, darfst du wirklich nichts trinken, nein darfst du nichts essen, du Ärmster und so.

Lehrer: Meint ihr, dass ihr durch euren Vortrag erreicht habt, dass die anderen jetzt mehr darüber wissen?

Volkan: Ja, denke ich mal. Man könnte ja mal ein Nachumfrage machen, ob die jetzt mehr darüber wissen.

Ömür: Ich hoffe es. Ich hoffe es.

Volkan: Das könnte man ja machen (eine Umfrage starten, M.B.), ob die jetzt wirklich mehr darüber wissen.

Fatma: Ja, stimmt. (...)

Interessant ist, dass bei Kindern und Jugendlichen der „Zweiten Generation“ der Migranten die Beschäftigung mit der Religion noch einen viel größeren Stellenwert hat als sie bei den meisten deutschen Jugendlichen einnimmt: „Migrantenjugendliche setzen sich sehr bewusst mit Religion auseinander. Für viele junge Muslime in der Migration ist der Islam nicht bloß eine Gesetzesreligion, deren Riten pflichtgemäß befolgt werden, nicht bloß ein sozio-kultureller Rahmen, der emotionalen Rückhalt gibt, sondern etwas, bei dem man sich bewusst dafür oder dagegen entscheidet“ (Viehböck/Bratic 1994, S. 174).

Die Kinder islamischer Religionszugehörigkeit waren die einzigen SchülerInnen in unserer sechsten Klasse, die sich bei der Themenarbeit mit Aspekten ihrer Religion beschäftigten.

Der Unterschied zu der Situation, in der ein Lehrer das Thema „Ausländer bei uns“ mit der Klasse behandelt, besteht bei der Themenarbeit darin, dass ein Thema viel unmittelbarer von den Betroffenen selbst vertreten werden kann. Es ist mit Erfahrungen gesättigt sowie an soziale Interessen gebunden und kann dem Bedürfnis der SchülerInnen entsprechen, sich mitzuteilen und die MitschülerInnen zu informieren. Im anderen Fall kann gerade die ‘gut gemeinte Absicht’, ‘jetzt auch mal dieses wichtige Thema zu besprechen’, von den SchülerInnen nicht angenommen werden, weil eher die Absicht des Lehrers, in einem bestimmten Sinne zu wirken, im Vordergrund steht und nicht die authentische Artikulation der Betroffenen.

Dies kann allerdings auch nicht bedeuteten, lediglich auf einen Impuls von den SchülerInnen zu warten und ansonsten das interkulturelle Lernen zu vernachlässigen.

5. Themen von lernbehinderten bzw. leistungsschwachen Mädchen und Jungen

Die Mehrzahl der Kinder, die als Schülerinnen und Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf (Lernen)“ die integrative Grundschule besuchen, stammen aus der *sozialen Unterschicht*. Zur Klientel der Schule für Lernbehinderte schreibt Bleidick: „Lernbehinderte entstammen zum überwiegenden Teil unteren Sozialschichten, sie wachsen unter erschwerten sozialen Bedingungen auf, ihr soziales Ansehen ist besonders gering“ (Bleidick 1995, S. 107). Ähnliches gilt für die SchülerInnen, die als „lernbehindert“ etikettiert integrativ in der Grundschule beschult werden, sowie für SchülerInnen, die große Schwierigkeiten haben, die Anforderungen der Grundschule zu bewältigen und sich im unteren Drittel des Leistungsspektrums einer Klasse bewegen.

Ein Grund für die *Schwierigkeiten von SchülerInnen der sozialen Unterschicht* in einer (mittelschichtorientierten) Schule liegt auch in der Kluft, die zwischen den Lebens- und Lernbedingungen sozial randständiger SchülerInnen und den Normen schulischer Verhaltens-, Sprach-, Lern- und Leistungserwartungen besteht.

Beispielsweise greift der Fachunterricht der Sekundarstufe I die außerschulischen Lebens-, Lern- und Erfahrungsweisen dieser Kinder und Jugendlichen nicht oder zu wenig auf. Der Fachunterricht orientiert sich an einem Wissenschaftsverständnis, das sich zu wenig um eine *Vermittlung von Alltagserfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnisweisen* bemüht; an ethischen Fragen

und ästhetisch-künstlerischen Lernweisen wird nicht angesetzt oder sie werden gering geschätzt (vgl. Braun/Wetzel 1997, S. 377).

Eine Chance für sozial randständige Kinder liegt in der Themenarbeit einerseits darin, dass sie ihre Arbeit am eigenen Lern- und Leistungsvermögen ausrichten können (*Selbstdifferenzierung*), andererseits können sie bei der Themenwahl *an persönlichen Interessen anknüpfen* oder sich mit Inhalten beschäftigen, die sie gegenwärtig interessieren, die im Zusammenhang mit ihrem Alltag und ihren sozialen Erfahrungen stehen.

Das „*Prinzip der Nähe zwischen schulischer und außerschulischer Lebenswelt*“ zählt zu den zentralen Bausteinen einer integrativen Grundschuldidaktik. „Je heterogener die Gesellschaft ist, in der Menschen aufwachsen, umso heterogener sind auch die grundlegenden vor- und außerschulischen Bildungserfahrungen, auf die sich die Grundschule in ihrer pädagogischen Arbeit zu beziehen hat, um sie zu vertiefen und zu erweitern“ (Heyer 1998, S. 96).

Meine Unterrichtserfahrungen mit sozial randständigen Schülern zeigen, dass diese Kinder vielfach Themen wählen, mit denen sie an ihren persönlichen Interessen und konkreten außerschulischen Erfahrungen ansetzen können.

Tom konnte im fünften Schuljahr von seiner Katze berichten und Vanessa – ein Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – thematisierte die Sportart „Fußball“, die sie leidenschaftlich in der Schule und im Sportverein betrieb.

Neben der Möglichkeit persönliche Interessen und Erfahrungen aufzugreifen, kann in der Themenarbeit auch ein gewisser *‘utopischer Überschuss’* stecken, der über den gegenwärtig eingeschränkten Alltag einiger Kinder und Mängel der eigenen Person hinausweist. Die SchülerInnen beleben in der Arbeit Wünsche, die auf eine (bessere) Zukunft verweisen:

So beschäftigten sich zwei sehr leistungsschwache Jungen, die beide aus (unvollständigen) kinderreichen Familien der sozialen Unterschicht stammten, vielleicht deshalb mit dem Thema „Autos“, weil ihre Familien kein Auto besaßen. Die Beschäftigung mit Autos war für sie eine Möglichkeit, sich mit persönlichen Wünschen und mit dem Traumbild einer eigenen Zukunft auseinander zu setzen.

Vanessa, ein lernbehindertes Mädchen, griff das Thema „Albert Einstein“ auch deshalb auf, weil sie beim Blättern in einem Jugendbuch mit Aspekten der eigenen Lebenssituation als „Schulversagerin“ konfrontiert wurde. Sie las die Überschrift: „Einstein – Vom Schulversager zum Genie“. Die Themenarbeit kann hier als Möglichkeit gesehen werden, sich mit zugeschriebenen oder realen Persönlichkeitseigenschaften zu befassen. In der Beschäftigung mit dem Thema drückt sich auch die Hoffnung aus, einen bestimmten (sozialen) Status zukünftig überwinden zu können.

6. Gemeinsamkeit in der Vielfalt

Die Themenarbeit ist ein pädagogisches Konzept, bei dem die Kinder unter bestimmten Voraussetzungen ihre *Individualität* bei der Themenwahl, bei den Formen der Bearbeitung und Gestaltung sowie der Art und Weise der Präsentation von Arbeitsergebnissen zum Ausdruck bringen können. Insgesamt wird eine *thematische Vielfalt* sichtbar, die sich deutlich vom traditionellen Unter-

richt und auch von Unterrichtsformen abhebt, in denen Schülern eingeschränktere Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen (z.B. Arbeit nach dem Wochenplan).

Es ist Aufgabe der Grundschule, neben dem Aspekt der Differenzierung und Individualisierung, auch den *Aspekt des Gemeinsamen und des Integrativen* beim Arbeiten und Lernen in der heterogenen Kindergruppe zu berücksichtigen.

Annedore Prengel spricht in neueren Texten von Strukturen, regelmäßig wiederkehrenden Formen des Unterrichts, die eine „gute Ordnung“ ermöglichen sollen, indem sie einerseits offen für Neues sind, andererseits die eigene Perspektivität und Begrenztheit nicht verleugnen (vgl. Prengel 1999, S. 80).

Eine Möglichkeit zur Integration, zur Herstellung eines Bezugs des einzelnen Schülers zur gesamten Lerngruppe, sehe ich in der Themenarbeit bei der *Präsentation* als Struktur einer „guten Ordnung“ gegeben. Die Präsentation stellt ein Forum für die jeweilige Gruppe dar, sich selbst und die Ergebnisse der Arbeit zum Abschluss der Themenarbeit darzustellen. Vom Publikum wird erwartet, dass es sich für die Arbeiten der Vorstellenden interessiert, diesen zuhört, sich mit den präsentierten Inhalten auseinandersetzt, indem es Fragen stellt und beantwortet, inhaltliche Ergänzungen vornimmt und wertschätzend, aber auch kritisch zu den Inhalten und Formen des Vortrags Stellung bezieht. Die Präsentation als „gute Ordnung“ im gestaltpädagogischen Sinne führt Individualität und Gemeinsamkeit zusammen: „‘Gute Ordnungen’ beruhen auf der Norm von Selbstachtung und wechselseitiger Anerkennung, um individuelle und gruppenspezifische Heterogenität mitteilbar werden zu lassen. Sie dienen dem Ziel einer humanen Schule. ‘Gute Ordnungen’ fördern darum zwei Dimensionen von Mitmenschlichkeit: Selbstwahrnehmung, Selbstaussdruck, Selbstachtung und Wahrnehmung und Achtung der anderen Person“ (Prengel 1999, S. 80).

Inwieweit sich aus dieser Möglichkeit ein wirklicher Bezug, ein authentischer Kontakt, Begegnung und Austausch entwickelt, entscheidet sich bei jeder Präsentation aufs Neue. Sichtbar wird dies am Beteiligtsein der SchülerInnen: am Engagement der Vortragenden und an der Reaktion des Publikums auf das Vorgestellte. So können sich Gespräche über die „*dritte Sache*“ (Brecht) entwickeln, bei denen sich im optimalen Fall viele SchülerInnen engagiert beteiligen.

Die Präsentation bietet die Chance, dass Jungen von den Interessen und Lebenswelten der Mädchen erfahren, Verschiedenes und Gemeinsames entdecken; dass deutsche SchülerInnen die kulturellen Besonderheiten sowie ähnliche Schwierigkeiten der Kinder ausländischer Herkunft kennen lernen, aber auch – und das liegt auf einer anderen Ebene –, dass erfolgreiche SchülerInnen akzeptieren, dass nicht jedes Kind einen perfekten Vortrag auswendig halten kann, und verstehen, warum das so ist und wie man diese Kinder unterstützen kann.

Pauschal kann nicht von der „integrativen“ Funktion der Präsentation gesprochen werden, wenn man sie nicht nur als formalen Abschluss eines Arbeitsprozesses begreift, sondern sich fragt, welche Bedeutung die Präsentation für den einzelnen Schüler selbst gehabt haben könnte. Genauso wie ich beobachtet habe, dass sich ein von vielen getragenes Bemühen um Verständigung ent-

wickelte, nahm ich Prozesse der *ausgrenzenden Selbstdarstellung, des Abwertens von Beiträgen sowie mangelnde Bereitschaft wahr, dem anderen zuzuhören*. Während man als Lehrer bei manchen Präsentationen in der Rolle des aktiv Zuhörenden verweilen kann, ist man in anderen Situationen gefordert einzugreifen, um beispielsweise verbale Übergriffe von Seiten des Publikums auf die Vortragenden in ihre Schranken zu verweisen.

7. Resümee

Der Anschluss des Konzeptes „Themenarbeit“ an die „Pädagogik der Vielfalt“ basierte auf der Erfahrung aus der Praxis des Unterrichts, dass die SchülerInnen bei der Themenarbeit eine Vielfalt von Themen sowie von Arbeits- und Lernformen verwirklichten, in der sich die Heterogenität der Lerngruppe widerspiegelte. Mit der Perspektive der Pädagogik der Vielfalt auf die unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen der SchülerInnen erweiterten sich die Möglichkeiten, das Lernen der SchülerInnen zu betrachten. Die SchülerInnen drücken in ihren eigenen Vorhaben nicht nur ihre persönliche Individualität aus, sondern in ihren Arbeiten scheinen Motive, Interessen und Arbeitsweisen auf, die durch ihre differenten soziokulturellen Herkünfte, geschlechtliche Identitäten oder spezifische Problemlagen geprägt sind. Ich habe an Beispielen aufgezeigt, inwieweit diese Differenzen für Mädchen und Jungen, deutsche und Migrantenkinder sowie behinderte und nicht-behinderte SchülerInnen gelten.

Durch die individuellen Themenwahlen mit Bezug auf ihre außerschulischen Lebenserfahrungen erweitern die SchülerInnen zudem das schulische Curriculum um 'ihre' Inhalte. In ihre Themenentscheidungen gehen ihre Interessen, ihre Vorlieben und Erfahrungen ein, die durch ihre unterschiedlichen Lebenslagen und Biographien geprägt sind. Mit der Themenarbeit kann somit ermöglicht werden, dass die „*reale Vielfalt der Biographien*“ der Kinder und Jugendlichen im Unterricht zum Ausdruck kommt (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 53).

Die Themenarbeit kann als eine Form und ein Beispiel für die *didaktische Realisierung einer Pädagogik der Vielfalt* gelten. Das Konzept stellt eine Möglichkeit für den Lehrer dar, mit der Heterogenität der Schülerschaft einer Grundschulklasse *offensiv* umzugehen, sie bewusst zu pflegen. Das geschieht zunächst dadurch, dass die SchülerInnen vom Lehrer als Subjekte ihres Lernens betrachtet werden. Jeder Einzelne wird mit seinem jeweiligen thematischen Anliegen und damit in seiner Individualität ernst genommen.

Dieses schreibt sich als Postulat allerdings leichter, als es sich in der Praxis umsetzen lässt. Gerade uns mittelschichtsozialisierten LehrerInnen fällt es schwer zu akzeptieren, dass für die Lernentwicklung des deutschen Arztsohnes das Thema „Troja“ genauso wichtig sein kann, wie das Thema „Türkische Mädchen“ für die hauptschulempfohlene Schülerin ausländischer Herkunft. Beides *als gleichwertig anzuerkennen* und adäquat zu unterstützen ist *eine* der Aufgaben, die sich im Umgang mit Verschiedenheit stellen.

Des Weiteren muss man sich als Lehrer damit auseinandersetzen, dass die Ermöglichung freier Themenwahl und die Arbeit der SchülerInnen an diesen Themen zugleich bedeutet, auf einige andere Lehrplaninhalte der Fächer verzichten zu müssen. Die Rahmenpläne der Klassen 5 und 6 beinhalten – zumindest in Berlin – zu wenig Freiräume, um diese Form selbstbestimmten Lernens ohne

ein 'schlechtes Gewissen' durchführen zu können. Die LehrerIn steckt damit in dem *Dilemma zwischen institutionellen Vorgaben und Pflichten und den eigenen idealen Handlungsorientierungen*, das sie mit sich selbst und eventuell in Auseinandersetzung mit Eltern, Fachleitern etc. austragen muss.

Meine positiven Erfahrungen mit der Praxis der Themenarbeit und die Ergebnisse der Auswertung der Lernprozesse der SchülerInnen zeigen allerdings, dass der selbstbestimmten Arbeit der SchülerInnen in der Schule ein *bedeutend größerer Stellenwert* zukommen und dass man mutiger inhaltliche 'Freiräume' schaffen sollte, um den SchülerInnen ein Lernen an eigenen Themen zu ermöglichen.

Literatur:

- Adolph, H.; Euler, H.: Warum Mädchen und Frauen reiten. Kassel 1994
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. erw. Aufl., Bad Heilbrunn 1998
- Bannach, Michael: An den Schülerinteressen anknüpfen: Eigenständige Arbeit an selbst gewählten Themen. In: Bannach, Michael; Sebold, Lydia.; Wehmeyer, Brigitte. (Hg.): Wege zur Öffnung des Unterrichts. München 1997, S. 58-75
- Bannach, Michael: Themenarbeit und Freies Schreiben. Ein Mädchen zwischen türkischer Tradition und deutschem Schulalltag. In: Lernchancen, 2. Jg., H. 10, Seelze 1999, S. 39-46
- Bannach, Michael: Selbstbestimmtes und interessenorientiertes Lernen. Eine Fallstudie aus dem Unterricht der Grundschule. Dissertation. HdK Berlin 2001 (in Druck unter dem Titel: Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen; Schneider Verlag Hohengehren)
- Bleidick, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, Ulrich u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II. (4. Aufl.) Stuttgart 1995, S. 106-131
- Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze: Schule. In: Bernhard, Arnim; Rothermel, Lutz (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim 1997, S. 371-383
- Brügelmann, Hans: Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, Hans; Fölling-Albers, Maria; Richter, Sigrun (Hg.): Jahrbuch Grundschule. Seelze 1998, S. 8-42
- Carlowitz, Berit von: Wunschthema – Freiraum zum Lernen. In: Röhner, Charlotte u.a. (Hg.): 1998, S. 104-107
- Eckensberger, Dietlind: Pubertät. Aspekte der Biologie, Psychologie und Soziologie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 8. Stuttgart 1984, S. 49-61
- Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule; Schmitt, Rudolf (Hg.): Grundschule Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. BundesGrundschulKongress 1999 ... und das Jahr danach. Frankfurt a. M. 2001
- Heyer, Peter: Bausteine einer integrativen Didaktik für die Grundschule. In: Rosenberger, Manfred (Hg.): Schule ohne Aussonderung. Neuwied. Berlin 1998, S. 89-102
- Hinz, Andreas: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- Kratz, Hans: Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Projektunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Pädagogik, 47, 1995, 7-8, S. 30-34
- Lanik, Jonas: Lernziel: Kulturelle Mündigkeit. Zwanzig Unterrichtsideen zum interkulturellen Lernen. In: Lernchancen, 2. Jg., H. 10, Seelze 1999, S. 16-21
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Prenzel, Annedore: Von der Kritik der Ausgrenzung zur Pluralität der Perspektiven – Nachdenken über Lernschritte zur Pädagogik der Vielfalt. In: Reinhardt, S.; Weise, E. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Weinheim 1997, S. 191-201

- Prenzel, Annedore: Vielfalt durch gute Ordnung. In: Ratke, Frank-Olaf (Hg.): Die Organisation von Heterogenität. Jahrgangsklassen in der Grundschule. Frankfurt a. M. 1999, S. 67-83
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt als Pädagogik auch für Kinder in Not. In: Geiling, Ute (Hg.): Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not. Opladen 2000, S. 29-39
- Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993
- Röhner, Charlotte; Skischus, Gabriele; Thies, Wiltrud (Hg.): Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel. Baltmannsweiler 1998
- Strzoda, C.; Zinnecker, Jürgen: Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In: Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim, München 1996
- Viehbröck, Eveline; Bratic, Ljubomir: Die Zweite Generation. Migrant*innenjugendliche im deutschsprachigen Raum. Innsbruck 1994
- Wittern, Margret: Zum Komponieren braucht es zwei Menschen: Freie Projekte in der Stufe IV im Aushandlungsprozeß zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Röhner, Charlotte u.a. (Hg.) 1998, S. 186-196

Michael Bannach, geb. 1958, Dr., Diplompädagoge und Sonderschullehrer, Lehrer an einer integrativen Grundschule in Berlin, Lehrerfortbildner, Lehraufträge im Bereich „Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter SchülerInnen“ und Didaktik der Sonderschule

Anschrift: Gotenstraße 69, 10829 Berlin
 Email: Michaelbannach@web.de