

Hollenweger Haskell, Judith

Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität.

Befähigung sichern – Lernen ermöglichen

Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 2, S. 107-121



Quellenangabe/ Reference:

Hollenweger Haskell, Judith: Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen - In: Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 2, S. 107-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301576 - DOI: 10.25656/01:30157; 10.3224/hibifo.v11i2.09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301576>

<https://doi.org/10.25656/01:30157>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Judith Hollenweger Haskell

Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen

Diversität wird meist an Eigenschaften von Personen festgemacht. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, dass eine Fokussierung auf die Vielfalt von Kompetenzen (Können, Wissen, Wollen) ein konstruktiverer Umgang zum Verstehen von Heterogenität sein könnte. Anhand der Bildungsziele wird aufgezeigt, wie Lehrpersonen die Diversität in ihrer Schule anerkennen und dabei konsequent die Befähigung aller Schülerinnen und Schüler unterstützen können.

Schlüsselwörter: Befähigung, Bildungsziel, Diversity, Kompetenz

Competence acquisition and conduct of life in the context of diversity. Ensuring empowerment—facilitating learning

Diversity is often defined in terms of individual characteristics. In the following, it will be shown that a focus on the diversities of competencies (capability, knowledge, volition) could be a more constructive approach to understanding heterogeneity. Educational objectives will be used to show how teachers can recognize diversity in their schools and consistently support the empowerment of all students.

Keywords: empowerment, educational objectives, diversity, competence

1 „Diversity“ konzeptualisieren im Kontext von Kompetenz

1.1 Verschiedenheit und Normalität im Kontext Schule

Die „Hinwendung zur Heterogenität“ sah Wenning bereits 2004 primär als eine erhöhte Aufmerksamkeit für die andere Seite der gleichen Medaille, die auch als Begründung für Homogenisierung und Standardisierung von Bildung herbeigezogen wird. Heterogenität ist von Homogenität nicht zu trennen, denn „Gleichheit und Differenz stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht einseitig aufzulösen ist“ (2004, S. 565). Gäbe es keine Homogenisierungsansprüche, dann bräuchte es auch keinen Lehrplan und vermutlich auch keine Volksschule; doch gäbe es keinen gemeinsamen Lehrplan und keine Volksschule, so würden die sozialen, kulturellen, religiösen und politischen Zentrifugalkräfte unsere Gesellschaft wohl schon sehr bald zerreißen.

„Diversity“ als Begriff steht heute einerseits für „Vielfalt“, andererseits für den bewussten Umgang mit Vielfalt in der Gesellschaft, der Schule oder einer Organisation. Welche Dimension von „Diversität“ besondere Aufmerksamkeit erhält, hängt immer auch von den lokalen Begebenheiten, den Aufgaben und den angestrebten Zielen ab. Entsprechend vielfältig sind auch das Verständnis dieses Konzepts und seine theoretischen Bezugspunkte.

Um sich dem Konzept „Diversität“ oder vormalis „Heterogenität“ anzunähern, hilft es vielleicht, die andere Seite der Medaille etwas näher zu betrachten. Was genau ist Homogenität? Alle können das Gleiche oder alle wissen das Gleiche oder alle wollen das Gleiche? Diese direkt auf Personen bezogenen Fragen zeigen auch gleich deren Absurdität auf. Jede Gesellschaft braucht Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, unterschiedlichem Wissen und unterschiedlichen Motivationslagen und Interessen. „Es ist normal, verschieden zu sein“ – dass es sich dieser Spruch zu einfach macht, muss hier nicht wiederholt werden (Hollenweger Haskell, 2019), aber er verweist auf die Möglichkeit, sich über den Begriff der Normalität an das Thema anzunähern.

Unbestritten ist, dass die Schule Normen wahrt, sich aber gleichzeitig an neue Normalitäten anpassen muss. Ist es normal, dass die meisten Kinder Schwarzschrift lesen können? Ja, davon kann man ausgehen, denn Kinder mit so starken Sehbehinderungen, dass auch eine Vergrößerung der Schwarzschrift nicht hilft, trifft man in der Schweiz sehr selten an. Was häufig auftritt, kann man erwarten und als normal betrachten. Gemäß dieser Logik ist es normal, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Sonderschulen zugewiesen werden. Doch sind diese Kinder tatsächlich häufiger von einer Behinderung betroffen? Vermutlich nicht. Diese Häufung kann nicht als „normal“ bezeichnet werden, weil Behinderungen nicht öfter auftreten, etwa bei Kindern aus Bosnien, Syrien oder der Türkei als dies in der Schweiz der Fall wäre.

Normal bedeutet aber nicht nur „häufig“, sondern auch „durchschnittlich“. Zum Beispiel, ein „normaler IQ“ liegt bei 100 mit Fehlertoleranz zwischen 96 und 105 IQ-Punkten; alle anderen Ergebnisse weichen vom Durchschnitt ab – sind die noch normal? Erweitert man die Bandbreite des durchschnittlichen IQs auf zwischen 85 und 115, deckt man zumindest schon zwei Drittel ab – weshalb also nicht gleich dazu stehen, dass die gesamte Verteilung des IQ normal ist? Es ist also auch normal, dass es unterdurchschnittliche IQs gibt – aber für das Individuum ist das überhaupt nicht normal. Es ist also normal, dass es Menschen mit Behinderungen gibt in jeder Gesellschaft, aber es ist nicht normal für ein Kind, eine Behinderung zu haben.

In diesem Gemisch von Häufigkeit und Durchschnittlichkeit, von Gesellschaften und Individuen entstehen so manche Ungerechtigkeiten. Ist es normal, dass Kinder mit Migrationshintergrund die schlechteren Bildungschancen haben? Ist es normal, dass Mädchen im Lesen besser sind als Jungen (PISA-Ergebnisse) oder dass letztere sowohl häufiger selbst gewalttätig und auch häufiger Opfer von Gewalttaten sind (Bundesamt für Statistik, 2020)? Hier kommt das dritte Verständnis von „Normali-

tät“ zum Tragen: Was wird von der Gesellschaft als „normal“ von den Schülerinnen und Schüler eingefordert? Welche Werte, Standards und Regeln gelten in einer Gesellschaft und sollen an die nächste Generation weitergegeben werden? Wo sind Differenzen zu akzeptieren, Verschiedenheit zu fördern und wo geht es um Inklusion und Gemeinsamkeiten? Welche Rechte oder Kompetenzen gelten als normal? Dieses Verständnis von Normalität liegt dem Lehrplan 21 zugrunde.

Im Kontext Schule ergeben sich aus den heutigen „Diversity-Diskursen“, welche mehrheitlich auf Gruppenzugehörigkeiten referieren, einige Probleme. Identitätspolitik zum Beispiel geht davon aus, dass mit der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe die Probleme des Individuums definiert und nur Mitglieder derselben Gruppe die Lösung kennen oder entwickeln dürfen. Lehrpersonen, die ja oft privilegierten Gruppen angehören, wird somit die Fähigkeit abgesprochen, diesen Gruppen zugehörige Schülerinnen und Schüler ohne Diskriminierung zu unterrichten. Dazu kommt, dass die heute primär diskutierten Diversitätsdimensionen (Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, soziale Herkunft, Religion, Alter, etc.) durch Lehrpersonen nicht verändert werden können. Es stellt sich somit die Frage, ob eine Gruppierung nach solchen Merkmalen irgendwelche Vorteile mit sich bringt, oder eher hinderlich für den Umgang mit Vielfalt in der Schule ist.

1.2 Kompetenzorientiertes Verständnis von Diversität

Wäre es nicht sinnvoller, Dimensionen von Diversität zu identifizieren, welche für die Kernaufgabe der Schule relevant sind, wie etwa der Kompetenzaufbau? Kompetent sein bedeutet, über die erforderlichen Fähigkeiten und Bereitschaften zu verfügen, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27). Problemlösungen können erlernt und zielführend angewendet werden, sofern die spezifische vorhandene Situation erkannt und situationsadäquat gehandelt wird. Diversität könnte somit daran festgemacht werden, wie Schülerinnen und Schüler an Situationen herangehen und welche Problemlösungen dabei zur Anwendung kommen.

Der Bildungsauftrag der Volksschule ist klar formuliert mittels als Grundansprüche definierter Kompetenzstufen im Lehrplan 21. Dabei begegnet uns – neben Häufigkeit und Durchschnitt – die dritte oben erwähnte Bedeutung von „normal“: Normal ist das, was erwartet wird; in diesem Fall ganz konkret: Es ist normal, dass die Grundansprüche erreicht werden. Diese normative Setzung gilt jedoch nur für das „Kollektiv“ der Schülerinnen und Schüler; aus diesem wird eine repräsentative Stichprobe gezogen, um zu überprüfen, ob Schulen, Gemeinden und Kantone die nationalen Bildungsziele erreichen. Für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler hingegen besteht keine Pflicht, die Grundansprüche zu erreichen oder nach Erreichen dieser Ansprüche mit dem Lernen aufzuhören. Für sie steht die Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung im Vordergrund, doch davon mehr im nächsten Kapitel.

| Kompetenzerwerb und Lebensführung

An dieser Stelle soll zuerst der Frage nachgegangen werden, wie Diversität im Kontext von Kompetenzen und Kompetenzaufbau konzeptualisiert werden könnte. Dabei ist zentral, Diversität nicht auf messbare Leistungen zu reduzieren, sondern Kompetenz als an die Situation angepasstes und zielführendes Handeln zu verstehen. Das hier verwendete Handlungsmodell lehnt sich an die Arbeiten von Engeström (1999, 2001) an und bringt die zentralen Aspekte von Tätigkeiten oder Handlungen zueinander in Bezug: Die Person mit ihren Eigenschaften und Voraussetzungen (Wer), handelt gegenüber einem Objekt (Was), geleitet von erwarteten Zielen oder Motiven (Wozu). Dabei kommen Strategien, Hilfsmittel oder mentale Modelle (Wie) zur Anwendung. Alle Handlungen oder Tätigkeiten sind dabei in einen physischen und sozialen Kontext eingebettet (Wo).

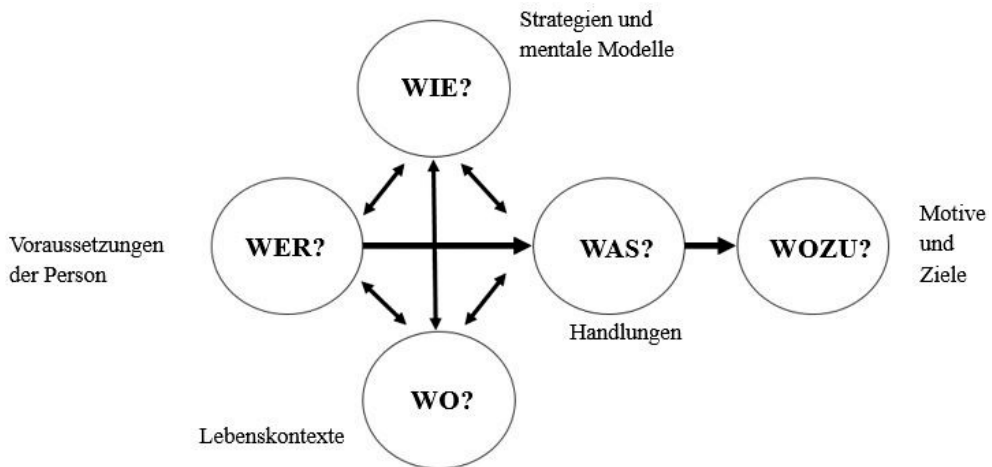


Abb. 1: Dimensionen der Diversität menschlicher Tätigkeiten (Quelle: Eigene Darstellung; vereinfacht nach Engeström, 1999)

Grunert (2012, S. 172ff.) führt das Modell als „Heuristik zur Analyse von Lernkontexten“ ein. Dabei ist der Handlungskontext nicht nur Bedingungsgefüge oder Ermöglichungsstruktur, sondern wird durch das Situationsbewusstsein, Erwartungen und Absichten des Individuums gleichermaßen mitkonstruiert. Das Modell kann zudem gleichermaßen für das Handeln eines Kollektivs (z.B. Schulklasse) verwendet werden. Für Lehrpersonen eröffnen sich so Möglichkeiten, die von ihnen vorgesehene Problemlösung aus der Perspektive der handelnden Schülerinnen und Schüler zu analysieren und auf ihre Angemessenheit zu prüfen.

Durch das Vergleichen unterschiedlicher Zugänge der Schülerinnen und Schüler wird Diversität sichtbar: die vorgängig abstrakt gefassten Eigenschaften werden nun eingebettet in verschiedene Situationen, wo sie allenfalls eine wichtige oder aber auch keine wesentliche Bedeutung haben. Zum Beispiel verwenden Schülerinnen und Schüler mentale Modelle, um über „Umwelt“ nachzudenken (vgl. Shepardson et

al., 2007). Lehrpersonen ihrerseits basieren ihre Überlegungen zu „Vielfalt“ ebenso auf unterschiedlichen Prämissen (oder Präkonzepten), die etwa eine Fokussierung auf bestimmte Merkmale der Schülerinnen und Schüler führen. Mentale Modelle sind veränderbar; eine solche Sichtweise stärkt eine Adressierung als Lernende statt als Zugehörige einer Minorität.

Ein weiterer Vorteil eines situierten Verständnisses von „Diversität“ ist die Konzentration auf Diversitätsdimensionen, die allen Menschen gemeinsam sind und somit Perspektiven der Inklusion eröffnen. Denn Diversität entsteht zwischen den Personen und zwischen ihren unterschiedlichen Handlungsweisen. Diversitätskompetenz im Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schüler ist letztlich somit eine Frage der Beziehungsgestaltung, nicht derer Eigenschaften. Denn Diversität entsteht erst, wenn zwei Menschen interagieren; ein Mensch für sich ist nicht „divers“. Lernen und Interaktionen sind eingebettet in eine soziale Situation, wobei erfolgreiche Beteiligung jeweils etwas anderes bedeutet, etwa wenn es um Mathematik oder um Mobbing geht. Wie eingangs ausgeführt: kompetent ist, wer erfolgreich situationsadäquate Problemlösungen nutzen kann. Diversität zeigt sich somit in den Unterschieden, die in den jeweiligen Situationen den Unterschied ausmachen beim Problemlösen.

1.3 Diversity mit Fokus auf Lebensführung

Befähigung zur Lebensführung ist ein zentrales Bildungsziel der Volksschule (vgl. Kapitel 2.2). Mit Wirtschaft, Arbeit, Haushalt werden drei zentrale Lebensbereiche genannt, in denen Schülerinnen und Schüler kompetent werden sollen.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass alltägliche Lebensführung nicht auf Arbeiten im Haushalt beschränkt, sondern in vielfältiger Weise mit weiteren Lebensbereichen vernetzt ist. Sie setzen sich damit auseinander, dass Menschen Entscheidungen auf Märkten treffen mit begrenzten Mitteln haushalten und dabei Nutzen Kosten und Risiken abwägen. Sie realisieren, dass vieles selber entscheiden zu dürfen eine Zunahme der Verantwortlichkeiten bedeutet und jeder Mensch aufgefordert ist, die Gestaltung seines Alltags mit den individuell verfügbaren materiellen kulturellen personalen und sozialen Ressourcen abzustimmen. (D-EDK, 2014a. Lehrplan 21, Natur, Mensch, Gesellschaft, Strukturelle und inhaltliche Hinweise)

„Lebensführung“ ist gleichzeitig etwas Alltägliches und etwas sehr Abstraktes. Der Begriff schließt Aktivitäten wie bügeln, kochen und Geld verdienen ein, aber auch ethische und soziale Bereitschaften oder den Lebensstil. Gemäß Fend (2008, S. 64) ist es eines der zentralen Bildungsziele: sich selbst als „Autor“ des Lebensganges und der Lebensführung zu verstehen, sich „frei zu machen“ von der Orientierung an den von außen gestellten Anforderungen. Dadurch, dass man sich selbst als „Ursprung und Ort des Lebenskriptes“ empfindet, „eröffnen sich die Bereitschaft und Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und gestaltend in die Welt einzugreifen“

(ebd.). Diese im Vorfeld der Diskussionen um einen neuen, kompetenzorientierten Lehrplan gemachten Überlegungen helfen, dessen Grundlagen und Leitideen klarer in den Blick zu bekommen. Es geht im Kern um Kompetenzen der Lebensbewältigung, die von Fend auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Schlüsselkompetenzen sind „zentral für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und das gute Funktionieren in der Gesellschaft, für ein großes Spektrum von Handlungskontexten und Wissensdomänen bedeutsam und sie sind für alle Personen potentiell wichtig“ (ebd., S. 60).

Wie bereits eingangs erwähnt, müssen auch hier Heterogenität und Homogenität zusammen gedacht werden. Ohne gemeinsame Grundlagen ist ein Zusammenleben nicht möglich, diese können jedoch nicht einseitig vorgegeben werden, sonst würde der Forderung nicht Rechnung getragen, dass alle Schülerinnen und Schüler einmal die Autorenschaft über ihr eigenes Leben übernehmen sollen. Diese Grundlagen müssen somit gemeinsam ausgehandelt werden; ganz im Sinne einer liberalen, demokratischen Gesellschaft. Diese Ideen sind im Lehrplan 21 in den Bildungszielen verankert als „Befähigung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung“.

2 Bildungsziel Befähigung zur Lebensführung

2.1 Bildungsziele des Lehrplans 21

Lehrpläne bilden ab, was in einer bestimmten Kultur für eine gelingende Lebensführung gebraucht wird. Teils werden diese Vorstellungen explizit gemacht und somit auch zur Diskussion gestellt, teils bleiben sie unsichtbar und werden im „heimlichen Lehrplan“ tradiert. Gemäß Lehrplan 21 (D-EDK, 2014b) befähigt Bildung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. In Schweizer Schulen lernt man also nicht, wie man sein Leben zu führen hat, sondern man erwirbt die Kompetenzen, um eigenständig sein Leben führen zu können:

Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen. Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt. (D-EDK, 2014b. Lehrplan 21, Grundlagen)

Zumindest was die Kompetenzen betrifft, ist der Lehrplan transparent: er nennt 363 Kompetenzen, wenn diese vollumfänglich erworben wurden, sind Jugendliche somit befähigt. Mit anderen Worten, sie können die Problemlösungen in allen relevanten Lebenssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen. Dabei geht es jedoch

nicht nur um das „Können“, obwohl jede Kompetenz im Lehrplan mit „Die Schülerinnen und Schüler können...“ eingeleitet wird. Doch es geht nicht nur darum, den Schülerinnen und Schülern ein Set von Fähigkeiten und Fertigkeiten anzutrainieren, sondern darum, die Potenziale der Schülerinnen und Schüler zu entfalten. Neben dem „Können“ geht es beim Kompetenzaufbau auch um „Wissen“ und „Wollen“. „Wissen“ bedeutet, über das erforderliche Fach-, Orientierungs- und Erfahrungswissen zu verfügen, so dass soziale Situationen richtig eingeordnet und angemessene Vorgehensweisen zur Bewältigung der Situation angewendet werden können. Die Schule hat somit auch den Auftrag, die für eine eigenständige und selbstverantwortliche Lebensführung erforderlichen Erfahrungen zu ermöglichen. Gemeinsame Erfahrungen und gemeinsames Wissen ist für Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben unabdingbar. „Wollen“ verweist auf die aufzubauenden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften hin, die für den Aufbau einer eigenen Identität und für die Persönlichkeitsbildung erforderlich sind.

Unter „Bedeutung und Zielsetzungen“ führen alle Fachbereiche des Lehrplans 21 aus, welchen Beitrag sie zum Erreichen dieser Bildungsziele leisten. Im Kontext von Diversität ist es wichtig, immer an alle drei Aspekte „Können“, „Wissen“, „Wollen“ zu denken, wenn Schülerinnen oder Schüler möglicherweise die Bildungsziele nicht erreichen. Bringen sie sehr unterschiedliche Fähigkeiten, Erfahrungen und Motive mit in den Unterricht, werden diese oft nicht wahrgenommen oder ihnen wird wenig Bedeutung beigemessen. Dazu soll im Abschnitt 2.3 noch mehr gesagt werden. An dieser Stelle geht es nun jedoch zuerst darum, wie „Befähigung zur eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung“ zu verstehen ist und welche Bezüge zwischen Kompetenzerwerb und Befähigung hergestellt werden können.

2.2 Befähigung als Bildungsauftrag der Schule

Befähigung zur Lebensführung mittels des Aufbaus von Kompetenzen: das ist die Strategie des Lehrplans 21. Während in den letzten Jahren viel über Kompetenzorientierung zu lesen war, wurde bisher wenig über die Befähigungsorientierung der Bildungsziele gesagt. Wenn Kinder und Jugendliche vom „Durchschnittsschüler“ abweichende Voraussetzungen mitbringen oder der Kompetenzaufbau wegen vorliegenden kognitiven Beeinträchtigungen nicht erwartungsgemäß erfolgen kann, erhalten die Bildungsziele mehr Gewicht. Wie können diese erreicht werden, auch wenn das erforderliche Können, Wissen und Wollen während der elf Schuljahre nicht vermittelt werden kann. Hier eine Antwort zu finden, war der Auftrag der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (2019), die den Lehrplan 21 auch für die Bildung von Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen nutzbar machen wollten. Als Grundlage zur Erarbeitung eines besseren Verständnisses von „Befähigung“ wurde der Befähigungsansatz von Amartya Sen und Martha Nussbaum gewählt (vgl. Otto & Ziegler, 2010). Der Befähigungsansatz unterscheidet zwischen „Functionings“ im Sinne von Fähigkeiten oder Fertigkeiten

| Kompetenzerwerb und Lebensführung

und „Capabilities“, die verfügbaren Handlungsmöglichkeiten oder Verwirklichungsmöglichkeiten. Fähigkeiten sind konkrete Handlungen („Doings“) und Zustände („Beings“), über die man verfügt, oder die man erlernen kann.

Die Verwirklichungschancen dieser „Doings“ und „Beings“ können ungleich verteilt sein, etwa weil erforderliche Ressourcen vorhanden oder nicht vorhanden sein können, oder weil die einen Menschen diese Ressourcen weniger wirksam in bedeutsame Aktivitäten umwandeln können als andere (Konversionsfaktoren). Ob „Doings“ und „Beings“ realisiert werden, hängt auch von den vorhandenen Freiheiten und der Wahl des Individuums ab:

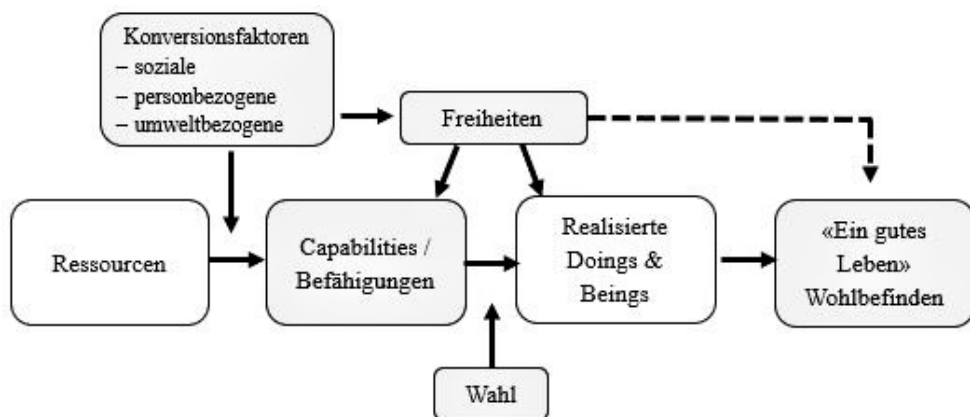


Abb. 2: Modell Befähigungsansatz (Quelle: Eigene Darstellung; adaptiert von Svensson & Levine, 2017)

Natürlich kann man sich darüber streiten, was nun ein „gutes Leben“ genau ist. Neben den Grundbefähigungen, welche Martha Nussbaum (1995) in einer Liste zusammengestellt hat, bedeutet ein gutes Leben in einer liberalen, demokratischen Gesellschaft genau das, was die Bildungsziele im Lehrplan 21 definieren. Für Dabrock (2010, S. 17ff.) bedeutet Befähigungsgerechtigkeit die Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion und die Realisierung der Menschenwürde – ohne eine unmittelbare Abhängigkeit von erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Verwirklichungschancen können durch externe Ressourcen (z.B. Sozialkapital) und soziale oder umweltbezogene Konversionsfaktoren (Assistenzpersonen, Hilfsmittel) verbessert werden.

Kompetenzen werden von der Schule vermittelt, um die Verwirklichungschancen auf ein gutes Leben zu gewährleisten. Die Schule vermittelt das erforderliche Können, Wissen und Wollen um erwünschte „Doings“ und „Beings“ also Handlungen und Zustände realisieren zu können. Die Bildungsziele des Lehrplans bündelt diese in drei große, überfachliche Kompetenzbereiche: „Personale Kompetenzen“ (Bildungsziel Identität), „Soziale Kompetenzen“ (Bildungsziel Teilhabe und Mitgestaltung), „Methodische Kompetenzen“ (Bildungsziel Erkunden und Entfalten der

Potenziale). Für die Anwendung des Lehrplans 21 bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Behinderungen wurden aus diesen drei überfachlichen Kompetenzbereichen und ihren Überschneidungen sechs Befähigungsbereiche abgeleitet: (1) Sich selbst sein und werden; (personale Kompetenzen), (2) Sich und andere anerkennen (Überschneidung personale und soziale Kompetenzen), (3) Sich austauschen und dazugehören (soziale Kompetenzen), (4) Mitbestimmen und gestalten (Überschneidung soziale und methodische Kompetenzen), (5) Erwerben und nutzen (methodische Kompetenzen) sowie (6) Dranbleiben und Bewältigen (Überschneidung methodische und personale Kompetenzen).

2.3 Vielfalt beim Kompetenzerwerb

Die zentrale Aufgabe der Schule ist es, alle Schülerinnen und Schüler zu befähigen; es ist das Recht aller Kinder und Jugendlichen durch Bildung ihre Verwirklichungschancen aufzubauen, damit sie ein eigenständiges und selbstverantwortliches Leben führen können. Bisher wurde versucht, die Dimensionen von Befähigung und die Aspekte von Kompetenzen näher zu beschreiben als Voraussetzung für ein adäquates Verständnis von Vielfalt bezüglich „Wissen“, „Können“ oder „Wollen“ sowie bezüglich Lebensentwürfe. Erst so kann Andersartigkeit ohne Diskriminierung sichtbar gemacht werden.

Umgang mit Diversität bedeutet auch, Unterschiede beim Können, Wissen, Wollen nicht a priori immer defizitär zu sehen, wenn Aufgaben nicht genau in der antizipierten Art und Weise gelöst werden. So fällt es Lehrpersonen schwer, das Potenzial eines Textes zu erkennen, wenn in diesem die übliche Schreibweise nicht verwendet wird (Beispiel Wladimir in Hennies & Ritter, 2014). Vielmehr werden Defizite fokussiert und dem Migrationsstatus des Kindes zugeschrieben. Aus einem Jungen mit großem narrativem Talent wird so ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Falsch gelöste Sachaufgaben in der Mathematik sind möglicherweise Ausdruck hoher Intelligenz eines Mädchens, das fünf Gedankensprünge macht und Schwachstellen in der Sachaufgabe erkennt (Beispiel Liftaufgabe in Cooper & Harries, 2002). Bezüglich „Wissen“ spielen vorhandene oder fehlende Vorerfahrungen eine große Rolle. Wer Schule primär als eine fremde, feindlich gesinnte Welt erlebt, kann das eigene Erfahrungswissen nicht anwenden und erlebt sich so als hilflos und handlungsunfähig (Beispiel Kinder rechnen auf dem Markt in Recife und in der Schule, in Segall et al., 1990).

Und auch beim „Wollen“ kann es zu Falscheinschätzungen kommen, wenn Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler ungerechtfertigt bestrafen, weil sie ihre Motive falsch interpretieren. Dies passierte Ahmed Mohamed, der eine selbst zusammengebaute Uhr mit in die Schule nahm, um seinen neuen Lehrer zu beeindrucken. Dieser hingegen interpretierte Ahmeds Handlung als Bombenangriff auf die Schule; er wurde von der Polizei in Handschellen abgeführt. Obwohl dieser Fall extrem ist, zeigen die unzähligen Medienbeiträge und der Wikipedia Eintrag (vgl.

Ahmed Mohamed clock incident), wie weitreichende Konsequenzen eine Fehleinschätzung aufgrund von Stereotypen (alle Muslime sind Terroristen) für einen jungen Menschen haben kann.

Der Vielfalt der Motive kommt dabei eine übergeordnete Bedeutung zu. Hätten die Lehrpersonen erkannt, dass Wladimir vor allem eine spannende Geschichte erzählen will und es Ahmed um die Anerkennung seiner technischen Fähigkeiten ging, hätten die vorangehend geschilderten Situationen zu ihrer Befähigung beigetragen. Hier können die oben erwähnten Befähigungsbereiche eine Hilfestellung sein, weil sie die Frage nach dem „Wozu?“ von Handlungen (doings) und Zuständen (beings) ins Zentrum rücken. Als Lehrperson eine Befähigungsperspektive einzunehmen bedeutet, im kindlichen Handeln das Potenzial zur Befähigung erkennen, auch wenn etwa eine Aufgabe von der Lehrperson mit einer anderen Absicht gestellt wurde.

Als kleines Beispiel einer Selbstermächtigung mittels eigenwilliger Uminterpretation der gestellten Aufgabe, sei hier die Geschichte von Tom Sawyer angefügt, der aus der von seiner Tante Polly auferlegten Strafe, ein lukratives Geschäftsmodell entwickelte (Mark Twain, Tom Sawyer und Huckleberry Finn). Indem er das Weißeln des Zauns als eine große Ehre inszeniert, erreicht er, dass andere seine Strafe abarbeiten und ihn dafür sogar noch bezahlen. Ob dies nun zur von der Schule intendierten Lebensführung beiträgt, sei einmal dahingestellt. Wenn es aber Lehrpersonen vermehrt gelingen würde, im Augenblick eher unerfreuliche Arbeiten in einen motivierenden Kontext zu stellen, wäre dies der Befähigung der Schülerinnen und Schüler langfristig dienlich.

3 Bedeutung für den Unterricht

3.1 Diversität situativ denken

Eingangs wurde kritisiert, dass in den heutigen Diversitätsdiskussionen Vielfalt an den Eigenschaften der Person festgemacht wird. In der Praxis lässt sich auch erkennen, dass je nach Situation unterschiedliche Dimensionen der Diversität zur Erklärung abweichenden Verhaltens oder schlechter Leistungen herbeigezogen werden. Es drängt sich deshalb auf, die Situationen mitzudenken, in denen bestimmte Diversitätsdimensionen bedeutsam werden. Dabei kann das im Abschnitt 1.2 eingeführte Modell behilflich sein; die Analyse des „Wer“ (Voraussetzungen des Kindes) wird so erweitert auf die Frage „Wer macht was wozu und unter welchen Bedingungen (wie und wo)?“ Ist das durch die Handlung erzielte Ergebnis zwar nicht das, was ich als Lehrperson erwartet hätte, aber dennoch ein Beitrag zur Befähigung? Wenn nicht: Wendet das Kind möglicherweise Strategien an, die zwar zuhause nützlich, aber in der Schule nicht zielführend sind (z.B. impulsives Verhalten)? Fehlt ihm das Erfahrungswissen, um zwischen Situationen zu unterscheiden, wo sich Zurückhaltung sozial lohnt und wo nicht?

Mit einem situativen Verständnis von Diversität fokussiert die Lehrperson die Aspekte des kindlichen Handelns, welche verändert werden können, so kann sie einen „Growth Mindset“ (Wachstumsdenken, Dweck, 2006) einnehmen, statt sich auf die fixen, unveränderlichen Eigenschaften des Kindes zu konzentrieren. Die Befähigungsbereiche, welche die Bildungsziele systematisieren, können hier als Grundlage für das Entwickeln einer gemeinsamen Befähigungsvision dienen. Statt Kindern und ihren Eltern auszureden, dass ihr Kind – angesichts der schlechten Schulleistungen – niemals wird studieren können, sollte man sich gemeinsam darüber unterhalten, wozu genau das Kind studieren soll. Im Hintergrund steht meist der Wunsch, ihren Kindern die größtmöglichen Verwirklichungschancen (capabilities) angedeihen zu lassen. Gespräche über die Zukunft sollten sich nicht an fixen Zielen orientieren, sondern den Fragen nachgehen, was es für das Kind bedeutet, in den sechs Bereichen befähigt zu sein.

Lehrpersonen vermeiden solche Gespräche aus Angst, Hoffnungen zu wecken, die dann nicht erfüllt werden können. Diese Angst sollte überwunden werden, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, die Frage nach dem „Wozu“ des Kompetenzerwerbs für sich selbst zu beantworten. Nur wer selbst für sich Ziele entwickeln und verfolgen kann, ist im Sinne der Bildungsziele zu einer selbstständigen und verantwortungsvollen Lebensführung fähig: „Ich möchte von anderen respektiert werden – wie erreiche ich dieses Ziel?“ „Sich und andere anerkennen“ erfordert (a) die Wahrung der eigenen Integrität und derjenigen des Gegenübers; (b) die Fähigkeit eigene Rechte und die Rechte der anderen zu würdigen und dieser Würdigung Ausdruck zu verleihen und (c) die Fähigkeit, Wertschätzung zu zeigen und zu erleben (vgl. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019, S. 27). Daraus lässt sich ein Gespräch entwickeln und Situationen identifizieren, in denen diese Fähigkeiten geübt und angewendet werden können. Aus einer langfristigen Befähigungsvision können dann mittelfristige Kompetenzziele (Erwerb von Problemlösungen für variable Situationen) abgeleitet werden. Diese wiederum sind die Grundlage für die Festlegung kurzfristiger Ziele (Lösen von Aufgaben in bestimmten Situationen).

3.2 Wie unterrichtet man „Befähigung“?

Kompetenzorientierung im Unterricht bedeutet, dass nicht die korrekte Lösung isolierter Aufgaben in vorgegebenem Format im Vordergrund steht, sondern der konstruktive Umgang mit den unterschiedlichsten Problemstellungen. Der Unterricht ist also so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten haben, ihre Kompetenzen einzubringen, zu erweitern und neue Kompetenzen zu entwickeln. Weichen das vorhandene Wissen, Können und/oder Wollen signifikant von gemäß Lehrplan erwarteten Kompetenzen ab, kann es zu lernhemmenden Schwierigkeiten und Missverständnissen kommen – wie im letzten Kapitel beschrieben. Hier ist es wichtig, die Kompetenzen zu erweitern, statt zu reduzieren.

Die Erweiterung der im Lehrplan definierten Kompetenzen wird für Kinder mit komplexen Behinderungen entlang von Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten), Wissen (z.B. Erfahrungs- und Orientierungswissen) und Wollen (Bereitschaften, Identität) gedacht, so dass der Unterricht sich an die jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren kann. Durch „Elementarisierung“, also einer Vereinfachung auf das Wesentliche, werden Unterrichtsaktivitäten den bereits aufgebauten Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasst. Durch „Kontextualisierung“ wird sichergestellt, dass die Lernumgebung dem Kind einerseits vertraut, andererseits aber auch neue Anregungen und Erfahrungen bietet. Und durch „Personalisierung“ wird erreicht, dass Lerngelegenheiten die volitionalen und motivationalen Bereitschaften des Kindes aufgreifen, was von persönlicher Bedeutung ist (vgl. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019).

Im Alltag können drei entsprechende Fragen gestellt werden: (1) *Ist das zu Lernende befähigend?* Erweitert die Schülerin oder der Schüler langfristig ihre respektive seine Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsmöglichkeiten, wenn diese Aufgabe gelöst werden kann? Welchen Befähigungsbereichen können diese erweiterten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zugeordnet werden? (2) *Ist das zu Lernende anwendbar?* Kann die Schülerin oder der Schüler die zu erarbeitende Problemlösung auch in anderen Situationen anwenden? In welchen Lebensbereichen erweitern sich dadurch die Handlungs- und/oder Erfahrungsmöglichkeiten? (3) *Ist das zu Lernende erlernbar?* Kann die geplante Aktivität in der Zone der nächsten Entwicklung verortet werden? Tragen die zu erlernenden Fähigkeiten und Fertigkeiten langfristig zu einem Kompetenzaufbau bei? Um welche Kompetenzen handelt es sich?

Die drei Fragen: *Befähigend? Anwendbar? Erlernbar?* mögen auf den ersten Blick banal sein. Befähigung lässt sich nicht lehren, sie muss von Lernenden aktiv erworben werden. Im Schulalltag schränken Lehrpersonen und weitere Fachpersonen allerdings die zur Befähigung erforderliche Autonomie der Schülerinnen und Schüler ein, beharren auf ihren Verhaltensregeln und fokussieren sich auf das, was die Schülerin oder der Schüler noch nicht kann. Damit wird das Gegenteil von Befähigung erreicht.

3.3 Befähigende Lerngelegenheiten

Ein befähigungsorientierter Unterricht verliert somit nie die Bildungsziele des Lehrplans aus den Augen; Lernen ist dabei immer wichtiger als Leistung, Fehler werden als Gelegenheit zu neuen Einsichten verstanden, nicht als Ausdruck von (fehlenden) Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler. Wegweisend sind die Fragen, ob die heute gestellten Aufgaben und geforderten Verhaltensweisen für die Schülerinnen und Schüler auch zukünftig bedeutsam sein werden und ob sie langfristig zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in den unterschiedlichsten Lebenskontexten beitragen. Und sind sie tatsächlich zentral für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und das gute Funktionieren unserer Gesellschaft? Die Fokussierung auf die Befähigung

gung der Schülerinnen und Schüler erfordert Empathie und lädt zu einem Perspektivenwechsel ein. Wir selbst stellen uns die Frage nach dem „Wozu?“ mehrmals am Tag und versichern uns so, dass auch Müll entsorgen, Klassenarbeiten korrigieren oder Zäune streichen ihre Wichtigkeit haben und manchmal gelingt es uns sogar, diesen Aktivitäten eine besondere Bedeutung zu geben, die uns motiviert. Lehrpersonen sollten sich deshalb freuen, wenn ihre Schülerinnen und Schüler fragen: „Wozu müssen wir das machen?“

Das im Abschnitt 1.2 eingeführte Handlungsmodell kann auch für die Ausgestaltung von Lerngelegenheiten beigezogen werden. Es fehlt heute nicht an Ideen und Ratschlägen, wie Lernumgebungen gestaltet werden können oder wie Aufgaben an unterschiedliche Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern angepasst werden können. So sind mittlerweile auch die Methoden zur Gestaltung eines „Universal Design for Learning“ vielerorts bekannt (vgl. Rose & Strangman, 2007). Doch oft werden entsprechende Interventionen aus der Perspektive und gemäß den Vorstellungen der Lehrpersonen geplant und umgesetzt. Erforderlich wäre jedoch eine Analyse der so geschaffenen Lerngelegenheiten aus der Perspektive der Schülerin oder des Schülers.

Befähigend sind Lerngelegenheiten, die an das Können, Wissen und Wollen anknüpfen und dabei konsequent die Bildungsziele des Lehrplans verfolgen. Dies gelingt mittels angemessener Elementarisierung, Kontextualisierung und Personalisierung, geleitet von einer zukünftigen Befähigungsvision, nicht von vergangenen Leistungen. So wird auch den drei Grundbedürfnissen nach Kompetenz, nach sozialer Eingebundenheit oder Zugehörigkeit und nach Autonomie Rechnung getragen (vgl. Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan, vgl. etwa Rohlfs, 2011). Dabei kommt den Lehrpersonen die Aufgabe zu, Kompetenzen zu fördern, Gemeinschaftsgefühl zu stärken und Autonomie zu unterstützen, so dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen zu ihrer ganz persönlichen Lebensführung finden und selbstständig am gesellschaftlichen Leben mitwirken können – ohne dabei ihre eigene Identität verraten zu müssen.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (2020). *Verurteilte Jugendliche*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kriminalitaet-strafrecht/strafjustiz/verurteilte-jugendliche.html>
- Cooper, B. & Harries, T. (2002). Children's responses to contrasting 'realistic' mathematics problems: Just how realistic are children ready to be? *Educational Studies in Mathematics*. 49, 1-23.
- Dabrock, P. (2010). Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung*.

- gung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (S. 17-53). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_2
- D-EDK (2014a). *Lehrplan 21*. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). <https://www.lehrplan21.ch/>
- D-EDK (2014b). *Lehrplan 21*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). <https://www.lehrplan21.ch/>
- Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. <https://edudoc.ch/record/204678>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, 19-38. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hennies, J. & Ritter, M. (2014). Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 170-185). Beltz.
- Hollenweger Haskell, J. (2019). Umgang mit Vielfalt – alles normal? *Profil*, 3, 5-8.
- Nussbaum, M. (1995). Human Capabilities, Female Human Beings. In M. Nussbaum & J. Glover (Eds.), *Women, Culture, and Development. A Study of Human Capabilities*. Oxford University Press. [https://doi.org.10.1093/0198289642.001.0001](https://doi.org/10.1093/0198289642.001.0001)
- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.). (2010). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_2
- Rohlf, C. (2011). Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan. In C. Rohlf (Hrsg.), *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* (S. 93-102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1_6
- Rose, D.H. & Strangman, N. (2007). Universal Design for Learning: meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5, 381-391.

- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortinga, Y.H. (1990). *Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Allyn and Bacon.
- Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M. & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 327-348. <https://doi.org/10.1002/tea.20161>
- Svensson, P.G. & Levine, J. (2017). Rethinking Sport for Development and Peace: the Capability Approach. *Sport in Society*, 20(7), 905-923. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1269083>
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565-582.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Judith Hollenweger Haskell

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

E-Mail: judith.hollenweger@phzh.ch

Internet: <https://phzh.ch/personen/judith.hollenweger>