

I Soziale Benachteiligung, Analphabetismus und Medienkompetenz

Gerd Iben, Dieter Katzenbach und Dominique Rössel

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2000, die durch die Untersuchung aus dem Jahr 2003 bestätigt wurden, überschreiten in Deutschland mehr als 20 % der Fünfzehnjährigen im Bereich der Lesekompetenz die so genannte Kompetenzstufe eins nicht und werden daher der Risikogruppe potenzieller Nicht-Leser zugerechnet. Noch dramatischer ist der Befund, dass ca. 10 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs nicht einmal diese Kompetenzstufe eins erreicht haben, das heißt, sie sind nicht in der Lage, den Sinn selbst einfacher Texte zu erfassen. Jahr für Jahr verlassen damit etwa 90 000 Jugendliche das deutsche Schulsystem, ohne vernünftig lesen und schreiben zu können (vgl. *PISA Konsortium 2002, 2004*). Es handelt sich mithin um ein gesellschaftliches und bildungspolitisches Problem von gewaltigem Ausmaß.

Das Forschungsprojekt *Soziale Benachteiligung, Analphabetismus und Medienkompetenz* wurde von der BHF-Bank-Stiftung durch die Bereitstellung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle und die Zahlung von Honoraren an studentische Projektmitarbeiter über eine Laufzeit von drei Jahren gefördert. Es setzte sich zum Ziel, Schülerinnen und Schülern aus bildungs- und schriftfernen Milieus einen neuen Zugang zur Schriftkultur zu eröffnen. Wir arbeiteten mit Schülerinnen und Schülern, die nach drei, vier und mehr Schuljahren und trotz intensiver sonderpädagogischer Förderung über reine Buchstabenkenntnisse in der Regel nicht hinaus gekommen sind. Mit dieser Fokussierung auf Jugendliche, die akut bedroht sind, die Schule als funktionale Analphabeten zu verlassen, siedelte sich das Forschungsprojekt an zwischen den zahlreichen Ansätzen zur Prävention von Lese-Rechtschreibstörungen, die primär auf das Kindergarten- und Grundschulalter zielen, und den vielfältigen Maßnahmen zur (nachträglichen) Alphabetisierung Erwachsener.

Hierzu wurden in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05 Schülerinnen und Schüler von Schulen für Lernhilfe in Einzelsituationen durch studentische Lernhelfer gezielt gefördert. Es zeigte sich, dass die sehr unterschiedlichen Problemlagen der unterstützten Jugendlichen ein hochgradig individualisiertes Vorgehen verlangten, das die Anwendung eines einheitlichen, standardisierten Programms von vornherein ausschloss. Die Kernidee unseres Förderkonzepts bestand in der Kombination des Situativen Ansatzes mit dem Einsatz der Neuen Medien. Dem Situativen Ansatz folgend sollten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern individuell bedeutsame Lernanlässe gesucht bzw. geschaffen werden. Der Einsatz der Neuen Medien sollte das didaktisch bedeutsame Wechselspiel zwischen der Rezeption und der Produktion von Texten mit einer neuen, motivierenden und zudem gesellschaftlich

hoch bewerteten Technik ermöglichen. Als anspruchsvolles Ziel wurde die Erstellung eigener Internetseiten durch die Schülerinnen und Schüler ausgegeben.

In einem Forschungsbericht werden die Erfahrungen mit diesem Förderkonzept dokumentiert und an ausgewählten Fallbeispielen illustriert. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, dass die Förderung von Schülerinnen und Schülern, die in unserem Schulsystem als mehr oder weniger aufgegeben gelten, durchaus gelingen kann, wenn das professionelle Know-how *und* die erforderlichen personellen Ressourcen zur Verfügung stehen.

Dazu bedarf es der Verbesserung des methodisch-didaktischen Vorgehens. Mindestens genauso wichtig ist nach unseren Befunden allerdings der Aufbau einer schulischen ‚culture of care‘, wie es das finnische Schulsystem beispielhaft vormacht (vgl. *FNBE 2004*). Die simple Einsicht, dass Kinder, die sich nicht wohl fühlen, auch nicht gut lernen können, hat beim „PISA-Sieger“ Finnland dazu geführt, dass mittlerweile an jeder Schule Maßnahmen zur Sicherung und Förderung des Wohlbefindens ihrer Schülerinnen und Schüler vorgehalten werden müssen. Dazu gehört vor allem ein ausgebauten System der Unterrichtsassistenz, das den Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten individuelle oder gruppenbezogene Hilfen direkt und ohne jegliches Antragswesen gewährt.

Den Finnen scheint es damit gelungen zu sein, aus der Schule einen Ort zu machen, an dem Kinder und Jugendliche auch bei Problemen im Lernen nicht Beschämung und Entwertung, sondern Anerkennung und Respekt erfahren. Für die von uns untersuchten Jugendlichen trifft letzteres nicht zu, trotz des häufig postulierten „Schonraums“, den die Sonderschule bieten soll. Für sie war die Schule – bestenfalls – unwichtig.

Die hier vorgelegten Erfahrungen mit der Förderung besonders benachteiligter Schülerinnen und Schüler eignen sich zur inhaltlichen Gestaltung eines unterrichtsbegleitenden Unterstützungssystems, dessen organisatorische Rahmenbedingungen freilich erst geschaffen werden müssen. Ohne ein solches Unterstützungssystem, dies zeigen die internationalen Vergleichsuntersuchungen allerdings nachdrücklich, wird es Deutschland kaum gelingen, den Anschluss an das internationale Bildungsniveau zu halten.

1 Soziale Benachteiligung und Schulversagen

Bereits in der Gründungsphase der Lernhilfeschulen in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde das Schulversagen nicht nur mit „Schwachbefähigung“, sondern mit familiären und sozialen Bedingungen erklärt, was später durch die Intelligenz- und Begabungsforschung verdrängt wurde. Erst Ende der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts wiesen Adolf Busemann in seiner „Pädagogischen Milieukunde“ und Hildegard Hetzer mit „Kindheit und Armut“ wieder auf die Bedeutung des Milieus hin, doch blieb auch dies ohne Auswirkungen auf eine Schulstruktur, die sich ausschließ-

lich auf dogmatisch bis heute vertretene Begabungsunterschiede zur Begründung der Drei- bzw. Viergliedrigkeit des Schulsystems beruft.

Erst die in den 1960er Jahren beginnende Schulkritik und die verkündete „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) sowie die von uns mit initiierte Randgruppenarbeit wiesen auf sozialbenachteiligte Gruppen und ihre Selektierung in Sonderschulen und Erziehungsheimen hin. Mit der zur gleichen Zeit entstehenden Sozialisationsforschung und der „kompensatorischen Erziehung“ rückten „Kinder am Rande der Gesellschaft“ (Iben 1968) stärker in den Mittelpunkt des Erziehungsdenkens. Auch versprach die nach skandinavischem Vorbild propagierte Gesamtschule eine breitere Förderung benachteiligter Schüler. Die Definition von „Begabung“ als eine zu fördernde „Energie“ (H. Roth) und die „Frühlesebewegung“ lenkten das Interesse auf Sprach-, Denk- und Leseförderung schon im Vorschulalter. Die Bildungshoffnungen der frühen 1970er Jahre brachten zwar einige zukunftsweisende Modellschulen hervor (Glockseeschule Hannover, Laborschule Bielefeld, Helene-Lange-Schule Wiesbaden u. a.), doch verlor ab 1975 selbst die Gesamtschule im unseligen Wettstreit mit Gymnasien ihre Reformimpulse und führte in ihrem eigenen Rahmen die Dreigliedrigkeit (ABC-Kurse) ein. Auch die kompensatorische Erziehung oder der „Situationsansatz“ in der Vorschulerziehung erreichten keine flächendeckende Förderung benachteiligter Gruppen. Der Ausbau des Bildungswesens, auch der Universitäten, stagnierte trotz steigender Abiturienten- und Studentenzahlen.

Erst durch die PISA-Studien ab 2000 und ihre für Deutschland negativen Ergebnisse kam es zu einer erneuten Bildungsdiskussion und zu neuen Reformanstrengungen.

1.1 Bedingungen des Schulversagens und der Lese-Recht Schreibproblematik

Die Auswirkungen von Armut und sozialer Benachteiligung auf das Bildungsschicksal sind insofern nur schwer direkt nachweisbar, weil es immer Einzelne gegeben hat, die aus armen Verhältnissen den Aufstieg geschafft haben. Dennoch besteht eine hohe Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. So haben die PISA-Studien dem deutschen Bildungswesen bescheinigt, dass es wie kein anderes soziale Benachteiligung nicht ausgleicht, sondern verstärkt.

Da die Definition von Armut lange Zeit umstritten war und auch der Begriff von Betroffenen als diskriminierend abgelehnt wurde, führten wir im Anschluss an die amerikanische Diskussion Ende der 1960er Jahre den Begriff der „sozialen Benachteiligung“ ein, da er zugleich einen politischen Aufforderungscharakter besitzt und nicht die Schuld auf die Betroffenen verlagert. Eine ausführliche Diskussion des Armutsbegriffs und der „sozialen Benachteiligung“ findet sich in unseren Beiträgen zum 1. Armutsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes von 1989 oder in G. Iben „Kindheit und Armut“ (1998).

Die Bildungssituation benachteiligter Gruppen lässt sich einerseits an ihren Abitur- und Studienquoten ablesen, andererseits auch an den Überweisungszahlen zur

Sonderschule für Lernhilfe, die fast ausschließlich von Kindern aus sozial schwachen Gruppen, im Ballungsraum überwiegend von Kindern ausländischer Herkunft besucht wird, obwohl die Überweisungen von Intelligenztests gesteuert werden sollen. In der Regel führen Sprachmängel und das Versagen im Lesen und Schreiben in den ersten beiden Schuljahren zur Selektion. Trotz dieser Ausfilterung von etwa 4 % der Schüler (vgl. *KMK* 2006) bleiben in der Regelschule, vor allem in der Hauptschule, nach PISA etwa ein Fünftel aller Schüler mit 15 Jahren so schwache Leser, dass sie Texte kaum lesen und verstehen können. Unter ihnen können fast 10 % als „funktionale Analphabeten“ gelten. Während in einer Untersuchung der Grundschulen (IGLU, vgl. *Bos* u. a. 2003) die Leseleistungen noch etwas über dem internationalen Durchschnitt lagen, verdoppelt sich die Zahl der Risikoschüler im Laufe der Sekundarschule. Jugendliche aus Zuwandererfamilien erreichen sogar zu 50 % kein ausreichendes Leseverständnis (nach der ersten PISA-Studie) und haben so kaum Chancen auf dem Ausbildungsmarkt.

Die eigentliche Ursache des festgestellten Lese- und Schulversagens liegt in der mangelnden Förderung bestimmter Kinder im Vorschulalter, in fehlender Motivation und Unterstützung im Schulalter und in der Möglichkeit des Schulwesens zur Abschiebung von Problemfällen statt der Verpflichtung zur individuellen Förderung, wie es z. B. die skandinavischen Staaten realisieren. Das Schulversagen dieser Kinder ist auch ein Versagen der Schule.

Allein die Aufwendungen von Eltern für außerschulische Nachhilfe in Höhe von etwa drei Milliarden Euro jährlich stellt der Schule ein schlechtes Zeugnis aus und benachteiligt zusätzlich die sozial schwächeren Schüler.

Demgegenüber rangierten die staatlichen Bildungsausgaben in der Bundesrepublik Deutschland deutlich unter dem Durchschnitt europäischer Staaten. So gaben wir 2003 4,53 % vom Bruttoinlandprodukt für Bildung aus, Schweden und Dänen dagegen 7,39 % und 8,38 %. Nur drei Staaten gaben weniger aus als wir (*Wetterauer Zeitung*, 2004, S. 2). Die derzeitigen Regelsätze für Sozialhilfe und ALG II sehen monatlich für Schulmaterial 1,33 Euro vor, wie der Paritätische Wohlfahrtsverband kritisiert (*FR* v. 25.06.05, S. 5).

Die mangelnde individuelle Förderung besonders im Leselernprozess ist sicher auch ein Problem der Lehrerbildung, denn nur die Grundschullehrer werden generell mit dem Erstleseunterricht vertraut gemacht. Aber auch sie fordern in hohem Umfang Vor- und Übungsleistungen der Eltern. Wo diese ausfallen, ist das Lesever sagen sehr wahrscheinlich.

Noch immer wächst die Zahl armer Kinder in Deutschland, die gegenwärtig auf 1,5–2,7 Mio. geschätzt werden. Viele beziehen zwar Sozialhilfe, doch ist diese nachweislich zu niedrig angesetzt, um Armut wirksam zu verhindern. Vor allem bei länger anhaltender Armut entstehen für die Kinder schwere Beeinträchtigungen der Entwicklung. Sie sind öfter krank, fehlernährt, unkonzentriert und versagen in der Schule. Der schulische Misserfolg führt dann oft zum Schulschwänzen und zu einer negativen Karriere. So wird Armut vererbt (vgl. *Iben* 1998). 2003 ist die Zahl von armen Kindern unter 16 Jahren auf 15 % und das Armutsrisiko insgesamt auf 13,5 % der Bevölkerung gestiegen (vgl. *Butterwegge* et al. 2003, *Martens* 2005).

Diese Verarmung mit all ihren Folgen lässt sich mit monetären Maßnahmen allein nicht bekämpfen, sondern verlangt einen vielseitigen Ansatz mit Vorschul- und Elternarbeit, Veränderungen der Schule und der Lehrerbildung neben sozialpolitischen und Arbeitsmarktinitiativen. Die Bekämpfung des Analphabetismus durch gezielte Programme ist ebenfalls ein wichtiger Beitrag zum Abbau sozialer Benachteiligung.

1.2 Kinder und Jugendliche mit besonderen Problemen

Bei den PISA-Untersuchungen wurden Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulen nur am Rande erfasst und in die systematische Auswertung nicht einbezogen. Ein Grund hierfür liegt darin, dass sich die Problemlagen bei dieser Schülergruppe so erheblich verdichten, dass sich die bei PISA eingesetzten Erhebungsinstrumente als untauglich erweisen. Diese Schülerinnen und Schüler entstammen mehrheitlich bildungs- und schriftfernen Milieus – soziale Randständigkeit, prekäre finanzielle Verhältnisse und reduzierte Zukunftsperspektiven kennzeichnen ihre Lebenslage. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an deutschen Sonderschulen deutlich überrepräsentiert (vgl. *Wocken* 2000, 2005; *Klein* 2001; *Kornmann et al.* 1997). Es ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernhilfe – das sind in Hessen ca. 3 % eines Jahrgangs – überwiegend der genannten Risikogruppe im Bereich des Lesens angehören.

Wir haben uns im Rahmen unseres Forschungsprojekts in der schon stark problembelasteten Population der Schülerinnen und Schüler der Schule für Lernhilfe wiederum auf jene Jugendliche konzentriert, die auch hier als besonders schwierig galten. Wir arbeiteten mit Schülerinnen und Schülern, die nach vier und mehr Schuljahren noch immer keinen Zugang zur Schriftkultur gefunden haben und die trotz jahrelanger intensiver sonderpädagogischer Förderung über die Kenntnis einzelner Buchstaben in der Regel nicht hinaus gekommen sind.

Diese Auswahl von Kindern und Jugendlichen wurde aus zwei *forschungsstrategischen* Gründen vorgenommen:

- Der Schriftspracherwerb zählt zu den national und international am intensivsten untersuchten Gegenstandsbereichen der Lehr-/Lern- bzw. Unterrichtsforschung. Die Forschung konzentriert sich zum einen auf den Bereich des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts in der Grundschule sowie den Bereich der Vorläuferkompetenzen, die im Kindergartenalter erworben werden sollten (wie die Phonetische Bewusstheit; vgl. *Schneider et al.* 1998). Daneben gibt es den großen Forschungsbereich der Alphabetisierung von Erwachsenen (vgl. *Döbert/Hubertus* 2000). Dagegen ist unsere Zielgruppe, also Jugendliche, die noch zur Schule gehen, aber den Einstieg in die Schriftkultur fundamental verfehlt haben, in der Forschung kaum berücksichtigt. Wir haben diese Fokussierung aus zwei Gründen vorgenommen: Zum einen geht es um die Entwicklung wirksamer Hilfen für eine mehr oder weniger vergessene Schülergruppe, zum anderen hält die Forschung

in diesem Sektor, so unsere Erwartung, größere Innovationspotenziale bereit, als in den bereits genannten Bereichen der Elementar- und Primarpädagogik bzw. der Erwachsenenbildung, die schon sehr lange und mit ungleich höherem Aufwand beforscht werden.

- Unser Forschungsdesign ist allerdings so angelegt, dass die Erkenntnisse nicht auf diese spezielle Schülerpopulation beschränkt bleiben. Die Konzentration auf Kinder und Jugendliche, die als besonders problematisch galten, diente dem Zweck, beispielhaft – gleichsam wie unter dem Brennglas – Problemkonstellationen identifizieren zu können, die letztlich für *alle* Kinder und Jugendlichen von Bedeutung sind. An den Extremfällen – so unsere Erwartung – wird sich besonders ausgeprägt zeigen, *welche* Faktoren die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen *wie* beeinträchtigen können. Daraus ist abzuleiten, welche Hilfen gegebenenfalls nötig sind, damit Schülerinnen und Schüler den Anforderungen des Lernens dauerhaft und krisenfest gewachsen sind.

Auch wenn die Konzentration auf „besonders schwierige“ Schülerinnen und Schüler (innerhalb der schon problembelasteten Klientel der Sonderschule) aus guten Gründen vorgenommen wurde, ist damit natürlich das Risiko verbunden, keine schnellen Erfolge in der Förderung vorweisen zu können. Denn zum einen sind die Schülerinnen und Schüler zum Teil schon seit Jahren in der Obhut speziell qualifizierter Fachkräfte, ohne dass deren Fördermaßnahmen sonderlich ge-griffen hätten, und zum anderen haben die Kinder und Jugendlichen aufgrund des andauernden Scheiterns eine äußerst stabile Misserfolgserwartung ausgeprägt, die zunächst einmal jede Förderbemühung konterkariert. Die Erfolgserwartungen an die einzelnen Förderverläufe sind diesen Ausgangsbedingungen anzupassen. Es ist nicht realistisch, in diesem Feld hochverdichteter und komplexer Problemlagen einfache und schnelle Veränderungen zu erwarten.

2 Der Förderansatz: Der Einsatz neuer Medien im Rahmen einer lebensweltorientierten Didaktik

Eine lebensweltorientierte Didaktik, wie sie seit den 1970er Jahren im Frankfurter Institut für Sonderpädagogik entwickelt worden war, in Verbindung mit Computer gestütztem Unterricht erscheint uns als besonders aussichtsreicher Ansatz zur Entwicklung von neuer Lernmotivation und zur Förderung der Alphabetisierung. In der langjährigen Arbeit mit sozial benachteiligten Gruppen und erwachsenen Analphabeten waren bereits gute Erfahrungen mit dem Lebenswelt- oder Situativen Ansatz gesammelt worden (*Iben* 1980, 1998, 2002). Er sucht in der Lebensweltanalyse nach Situationen, die das jeweilige Leben eines Individuums oder einer Gruppe bestimmen und prägen, um daraus Ziele und Wege der Veränderung und Lernprozesse mit den Betroffenen zu entwickeln. Im Mittelpunkt stehen der Dialog und gemeinsame Lernprozesse anstelle der Belehrung.

Dieser Ansatz, den wir wiederholt beschrieben haben, ist nicht auf Wissenserwerb allein konzentriert, sondern zielt auch auf soziales Lernen, auf Entwicklung von Selbstbewusstsein und auf Bewusstwerdung. Er setzt nicht bei den Defiziten, sondern bei den Stärken der Zielgruppen an. Unser Situationsansatz wurde durch den brasilianischen Pädagogen Paulo Freire gestützt, der in seiner Analphabetisierung von Landarbeitern seine dialogische Methode entwickelte. Diese nutzt die Lebenserfahrungen der Zielgruppe und ihre „Schlüsselsituationen“ zu gemeinsamen Lernprozessen. Dieser Ansatz wurde hierzulande auch in der Arbeit mit erwachsenen Analphabeten erfolgreich eingesetzt. Der Situationsansatz hat auch viele Gemeinsamkeiten mit den so genannten „Erfahrungslernen“ (*Pädagogik* 2006) und fußt wesentlich auf dem Dialog. Unser Verständnis vom Dialog gründet sich auf Martin Buber und Paulo Freire und benutzt das Bild einer Wippe, um die Momente der Wechselseitigkeit, Gleichrangigkeit, Offenheit und Solidarität zu verdeutlichen (vgl. *Iben* 1996, S. 243 ff.). Ähnlich wie die Freinet-Pädagogik entwickelten beide mit Schülern und Erwachsenen Eigentexte aus deren Erfahrungen und Interessen (ähnlich Kretschmann mit seinem Konzept der „Erlebnisbezogenen Lese- und Schreibförderung“, vgl. *ders.* 1998).

Bereits in der Reform-Pädagogik wurde erkannt, dass für den Schriftspracherwerb sowohl die Rezeption wie auch die Produktion von Texten gleichermaßen bedeutsam sind. In der Freinet-Pädagogik etwa wurde dieses Prinzip durch die Druckerei beispielhaft umgesetzt. Aktuelle didaktische Ansätze des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts wie z. B. Reichens Konzept des „Lesens durch Schreiben“ (*Reichen* 1988) basieren ebenfalls auf diesem Prinzip.

Mit den Neuen Medien steht nun eine Technologie bereit, die im Hinblick auf ihre Handhabbarkeit gegenüber der klassischen Druckwerkstatt offensichtlich zahlreiche Vorteile aufweist: So sind am Computer Korrekturen an Texten einfacher einzuarbeiten, Dokumente können durch Bilder und Zeichnungen illustriert und attraktiv gestaltet werden. Die Möglichkeit, eigene Dokumente im Internet zu veröffentlichen, eröffnet völlig neue Dimensionen der Kommunikation und Selbstdarstellung. Vor allem aber können die Jugendlichen an einer für sie selbst attraktiven und zudem gesellschaftlich hoch bewerteten Technologie partizipieren. Wir erhofften uns hieraus eine erhebliche Steigerung der Motivation, sich mit dem ansonsten gemiedenen Thema Schrift auseinander zu setzen.

Die Betonung des Situativen Ansatzes mag in diesem Zusammenhang wenig innovativ erscheinen. Die Notwendigkeit eines individualisierten, lebensweltbezogenen und an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientierten didaktischen Vorgehens gerade bei bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern ist seit langem belegt. Die Frage ist auch nicht, *ob* man diesem Ansatz folgt – das wäre in der Tat trivial –, sondern *wie* man ihn realisiert. Denn es wäre naiv zu glauben, die Schülerinnen und Schüler unserer Zielgruppe würden nur darauf warten, „dort abgeholt zu werden, wo sie stehen“ – wie es in populärwissenschaftlicher Verallgemeinerung gerne heißt. Mannigfaltige Erfahrungen des Scheiterns und die damit einhergehenden Kränkungen bestimmen die Lernbiographien dieser Schülerinnen und Schüler. Wir haben daher mit massiven Lernwiderständen bis hin zur Lernverweigerung zu

rechnen. Diese können sich zu einem nur noch schwer zu durchbrechenden, weil identitätsstabilisierenden Schutzmechanismus verfestigen – ein Mechanismus, der diese Kinder und Jugendlichen zwar vor weiteren seelischen Verletzungen bewahrt, allerdings um den hohen Preis des mehr oder weniger weitreichenden Ausklinkens aus dem schulischen Lernen.

Ob und wie das Medium Computer hier als „Türöffner“ wirken kann, ist die zentrale Forschungsfrage des Projekts.

Es ging uns also nicht um ein einheitliches Leselernverfahren, sondern um einen verstehenden und offenen Zugang, der größtmögliche Individualisierung durch ein breit gefächertes und flexibel einsetzbares Instrumentarium ermöglicht. Dies hat an die mitarbeitenden Studenten hohe Anforderungen gestellt. Sie hätten manchmal lieber ein erprobtes Rezept zur Verfügung gehabt.

Die Funktion der Neuen Medien im Rahmen des Projekts

In unserem Konzept kamen den Neuen Medien verschiedene Funktionen zu.

1. Zum einen sollte der Computer als Übungs- und Trainingsgerät eingesetzt werden. Das Angebot an entsprechender Software wächst zwar stetig. Für unsere Zielgruppe besteht allerdings das Problem, dass die Lernprogramme an Kinder im Grundschulalter gerichtet sind. Sie entsprechen zwar in ihrem Anforderungsniveau häufig den Lernständen unserer Schülerinnen und Schüler, sind für sie aber in der Aufmachung oftmals nicht mehr altersangemessen. Wir haben in einer Arbeitshilfe eine Aufstellung von Lernprogrammen erarbeitet, die beide Aspekte – angemessener Schwierigkeitsgrad und altersgemäße Präsentation – hinreichend erfüllen.
2. Weiterhin sollte der Computer als Werkzeug zur Textproduktion genutzt werden, wobei wir hier ein weites Verständnis von Text zugrunde legen: dies umfasst auch Zeichnungen, Fotos etc. Hier sollte auch die Nutzung des Internets ansetzen: Die Schülerinnen und Schüler sollten das Internet als Informationsquelle kennen lernen und es als Plattform für die Präsentation eigener Projekte nutzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten hier ihren eigenen Interessen folgen können, was allerdings voraussetzt, dass es im Förderverlauf gelingt, gemeinsam bedeutsame Themen zu identifizieren und zu bearbeiten. Auf der anderen Seite brauchte es hierzu eine Technik, die den Schülerinnen und Schülern eine möglichst selbstständige Bearbeitung erlaubt.¹ Die „Expertheit“, die die Schülerinnen

¹ In der Phase der Projektkonzeption befand sich kein für Kinder taugliches Werkzeug zur Erstellung von Internetseiten auf dem Markt. Daher haben wir anfänglich die Entwicklung einer entsprechenden Software – eines „kinderfreundlichen“ Html-Editors – in Erwägung gezogen. Da die Entwicklung von Software aufwändig und wegen der kurzen Innovationszyklen in der

und Schüler bei dieser Arbeit erlangen, soll der sozialen Aufwertung in der Klassengemeinschaft und der Selbstwertstabilisierung dienen.

3. Schließlich kann der Computer von den Schülern als Vehikel zur Regulation von Nähe und Distanz in seiner Beziehung zum Pädagogen genutzt werden. Die von uns geförderten Schülerinnen und Schüler waren wiederholt kränkenden und entwertenden Beziehungserfahrungen gerade im Kontext des schulischen Lernens ausgesetzt. Daher kann das Angebot von (zu viel) Nähe durch den Pädagogen für diese Kinder und Jugendlichen auch etwas Bedrohliches haben. Der Computer als Medium ist hervorragend geeignet, um etwas „Drittes“ zwischen sich und den Pädagogen zu schieben. Man macht sich dabei die vielfach beschriebene Eigenart des Computers zu Nutze, ein „Zwischending“ zwischen belebt und unbelebt, zwischen Innen und Außen zu sein. Die Interaktion mit dem Computer weist Eigenschaften zwischenmenschlicher Kommunikation auf, ohne deren Risiken zu teilen. Der Computer kann in diesem Sinne beziehungsentlastend wirken, ohne den zwischenmenschlichen Kontakt völlig abbrechen zu lassen.

Studenten als Förderpädagogen

Wir verfügen im Institut für Sonderpädagogik der Frankfurter Universität über eine mehr als 30-jährige Erfahrung mit dem Projektstudium, in dem sich Studenten als Lernhelfer, vor allem im außerschulischen Bereich, bewährt haben. So lag es nahe, auch für das neue Projekt Studenten zu werben.

Die erste Gruppe von Studenten wurde in einer einjährigen Vorlaufphase in der Methodik und Didaktik des Schriftspracherwerbs geschult und mit den Problemen sozialer Benachteiligung vertraut gemacht. Der nachfolgende Jahrgang Studierender konnte von den Erfahrungen der Vorgänger und den aufbereiteten Materialien profitieren und sollte daher ohne längere Vorlaufzeit in die Förderung einsteigen.

Die Arbeit mit Studierenden bot sich auch aus dem Grund an, dass bei ihnen noch keine stabile berufliche Rollendefinition vorliegt. Sie werden auf die widersprüchlichen Rollenerwartungen, die unser Förderkonzept impliziert, sensibler (aber auch irritierter) reagieren, als dies bei berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen zu erwarten ist.

Die institutionellen Konflikte, die sich aus der Auswahl der Schülerinnen und Schüler ergeben, sollten nicht unterschätzt werden. Es kann durchaus als Provoka-

IT-Branche wenig nachhaltig ist, haben wir diesen Gedanken rasch aufgegeben, zumal die Entwicklung im Bereich der Web-Auftritte eindeutig in Richtung von Content-Management-Systemen geht, die vom Endanwender keinerlei Kenntnisse in Html-Programmierung mehr verlangen. Damit werden WYSIWYG-html-Editoren in absehbarer Zeit vermutlich überflüssig. Im Bildungsbereich hat sich ein ähnliches Modell bereits durchgesetzt. Das von der Initiative „Schulen ans Netz“ vor kurzem bereit gestellte Internet-Portal primolo (<http://www.primolo.de>) erfüllt diese Funktionen weitgehend. Wir haben dieses Portal, das zwar für Kinder im Grundschulalter konzipiert ist, für unsere Zwecke nutzen können. Andere Internetseiten wurden mit dem Programm Mediator von Matchware erstellt.

tion erlebt werden, wenn Studierende das leisten sollen, was der Schule, einschließlich der Sonderschule nicht gelang. Insofern ist nicht nur von harmonischen Kooperationsbeziehungen, sondern auch mit Konkurrenzverhältnissen in der Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften zu rechnen.

Alles in allem haben wir dem von uns vertretenen offenen Ansatz mit einem hohen Maß an Verunsicherung bei den studentischen Lernhelfern gerechnet, dem wir durch ein differenziertes Unterstützungsangebot zu begegnen suchten. Die fachliche Kompetenz der Studierenden im Bereich des Schriftspracherwerbs sollte durch intensive Beratung (unter Einbezug externer Experten) gesichert werden. Das über den gesamten Projektzeitraum laufende Projektseminar ermöglichte den fachlichen Austausch auf der Basis fallbezogener Präsentationen.

Da die meisten Förderungen in Sonderschulen stattfinden, erschienen die Förderstunden als Verlängerung der Schule und die Studenten als Hilfslehrer. Andererseits brauchten die an den Schulen gescheiterten Schüler, die auch meist ihre Schule negativ beurteilen (15 von 20), ein alternatives Angebot, um ihre Misserfolgsgewöhnung und Vermeidungsstrategien mit neuen Lernansatz zu durchbrechen. Die Studenten verstanden sich nicht als Lehrer, obwohl sie Lesen und Schreiben vermitteln sollten. Es war ihnen empfohlen worden, sich als Student vorzustellen, der mit dem Schüler gemeinsam einen Weg zum Lesen und Schreiben suchen wolle.

Unterblieb diese klare Vorstellung, wurde lediglich auf der Freund-/Helfer-Ebene agiert, kam es nicht zu einer klaren Absprache und einem Aushandeln des Förderauftrags. Dies trug in einigen Fällen zum Scheitern bei. Die vom Studenten gern angebotene Freundesrolle ist unangemessen, da man sich Freunde selbst sucht, und führt nur zu gegenseitigen Enttäuschungen. Es wäre sinnvoll und leichter gewesen, nur Schüler auszuwählen, mit denen ein Fördervertrag hätte geschlossen werden können, die also eine eindeutige Motivation mitbrachten. Das hätte allerdings die schwierigsten Fälle aussortiert, was wir nicht wollten.

Unser dialogischer Ansatz legt zwar eine Wertschätzung und Gleichrangigkeit der Partner nahe, doch kann das nicht heißen, dass um der guten Beziehung willen die Einfälle und Launen der Schüler allein bestimmen. Ausgehandeltes muss auch eingehalten und es muss eine Balance der Gegenseitigkeit eingehalten werden. Die Rolle der Pädagogen war insofern schwierig, als sie auf unterschiedlichen Ebenen handeln mussten: 1. Sie sollten Wissen und Können vermitteln. 2. Sie sollten das Umfeld des Schülers kennen und verstehen lernen. 3. Sie sollten den individuellen Ursachen für das Lernproblem nachgehen. Das alles war möglich, wenn es gelang, einen guten Zugang und eine stabile Beziehung zu dem Schüler aufzubauen.

Entsprechend unserem Lebensweltansatz ging es darum, Erfahrungen, Stärken und Interessen des Schülers in den Förderprozess einzubringen, um Selbstwertgefühl zu steigern und neue Lernmotivation zu entwickeln. Dazu muss auch der Student im Dialog eigene Interessen und Erfahrungen offen legen, um nicht in ein einseitiges Ausforschen der Schüler zu verfallen. Es kam aber auch vor, dass sich ein Schüler dagegen wehrte, dass seine Interessen für das Lesen und Schreiben genutzt bzw. missbraucht werden sollten. Es ist immer eine Gefahr des Lebenswelt- und Si-