

Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen

Kerstin Ziemen

1 Einleitung

Die pädagogische Beziehung bzw. das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen steht derzeit nicht durchgängig im Fokus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Diskurse. Beziehung und Beziehungsgestaltung ist jedoch im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext zentral und gilt als grundlegende Voraussetzung, damit Unterricht gelingen, Bildung und Erziehung überhaupt realisiert werden kann. Das Lernen nimmt unweigerlich im didaktischen Feld einen zentralen Platz ein und steht in enger Beziehung zu Bildung, Erziehung und Entwicklung. Im Kontext von Schule und Unterricht nehmen gegenwärtig verschiedene Akteur*innen die Rolle ein, Unterricht zu organisieren, zu gestalten und zu evaluieren. Unstrittig ist hierbei die besondere Bedeutung der Lehrpersonen. Das Ziel von Unterricht ist die Unterstützung des Lernens und der Entwicklung der Schüler*innen. Basis dafür ist eine Beziehung, die den Prämissen der Demokratie, Humanität, der Achtung und Wertschätzung verpflichtet ist.

Aus anthropologischer Sicht ist erwiesen, dass die menschliche Natur und Kultur durch „kumulative Artefakte und soziale Institutionen“, die wiederum auf „Motivationen zur Kooperation“ (Tomasello 2012, S. 11) beruhen, spezifisch gekennzeichnet sind. „Menschliche Artefakte und Verhaltensweisen nehmen im Lauf der Zeit an Komplexität zu“ (ebd.). In der Ontogenese eines Menschen werden die kulturell und gesellschaftlich erschaffenen Güter und Vorgehensweisen erworben. Soziale Institutionen sind „gemeinsam organisierte und vereinbarte Interaktionsweisen“ (ebd.), die wiederum durch und mit anderen Menschen erworben werden,

d.h. in Kooperation und gemeinsam geteilt. Menschen vermitteln anderen Menschen etwas, sie stellen anderen „nützliche Informationen zur Verfügung“ (ebd., S. 12), sie imitieren andere und passen damit ihr Verhalten an. Darüber hinaus aber gehen Menschen Kooperationen ein, handeln und verfolgen Ziele gemeinsam und schaffen damit Neues für Kultur und Gesellschaft. „In der Tat sind die beeindruckendsten kognitiven Leistungen der Menschen – von komplexen Technologien über linguistische und mathematische Symbole bis hin zu komplizierten sozialen Institutionen – nicht Produkte allein handelnder, sondern gemeinsam agierender Individuen“ (ebd., S. 13). Kinder und Jugendliche entwickeln sich durch und mit anderen und sind auf Dialog, Kommunikation und Kooperation angewiesen. Das hier in den Blick genommene Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Kindern und Jugendlichen verweist auf ein für Schule und Unterricht spezifisches Verhältnis zwischen Generationen.

Die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen ist eine besondere Form der Kooperation. Dem arbeitsteiligen Moment der Kooperation folgend gestalten beide Seiten die Beziehung. Dabei kommt der Lehrperson die Verantwortung zu, Bedingungen für Lernen und Entwicklung zu schaffen. Und dennoch ist Lernen nicht einseitig auf die Seite der Schüler*innen zu verlagern. Beziehung heißt immer auch, sich auf den anderen einzulassen, Beziehung schafft Interaktion, meint Gegenseitigkeit und Verlässlichkeit. Lehrpersonen und Schüler*innen sind dabei Lernende. Beziehung und Beziehungsgestaltung findet immer in bestimmten Kontexten statt, hier im Spezialfall des Didaktischen.

Der didaktische Gesamtprozess soll hier die Vorstellung eines sozialen Raumes bzw. Feldes bilden. Felder sind soziale Räume mit einer eigenen Logik (vgl. Bourdieu und Waquant 1996, S. 127). Politik, Wissenschaft, Kunst und Pädagogik stehen beispielhaft für gesellschaftliche Felder. Das didaktische Feld innerhalb des pädagogischen Feldes ist zugleich ein sozialer Raum der Möglichkeiten für Lernen und Entwicklung. Verschiedene Dimensionen sind dabei relevant, die im Kontext einer Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik entwickelt worden sind (vgl. Ziemien 2018). In den Fokus kommen damit: Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte – Kultur(en), Gesellschaft, Recht, Schulsystem und Institution Schule; Dimension II: die verschiedenen Rollen der Akteur*innen und die Kooperationen miteinander; Dimension III: die Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen, die den Gesamtprozess und sich selbst reflektieren; Dimension IV: das Verhältnis von Schüler*innen und Lerngegenstand und Dimension V: die Didaktische Gestaltung von Unterricht (vgl. ebd.). Die verschiedenen Dimensionen stehen in einem Verhältnis zueinander und bestimmen maßgeblich den didaktischen Prozess. Dimensionen II und III beziehen sich im engeren Sinne auf die Rolle als Lehrperson im Verhältnis zu den Schüler*innen.

2 Lehrpersonen als Gestalter*innen von Beziehungen

Die Potsdamer INTAKT-Studie mit einer Analyse von 15000 Interaktionsszenen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in Grundschulen und Förderschulen kommt zu folgendem Ergebnis: „Durchschnittlich sind drei Viertel aller Interaktionen als anerkennend oder neutral einzustufen, annähernd ein Viertel der Interaktionen als verletzend. 6 % aller Interaktionen müssen als schwer verletzend interpretiert werden. Dabei sagen die Durchschnittszahlen nicht viel. Das zentrale Ergebnis ist vielmehr: Tür an Tür arbeiten Lehrkräfte, die äußerst unterschiedlich anerkennen und verletzen. Manche gute Schule hat insgesamt bessere Durchschnittswerte, aber auch an jeder guten Schule haben wir problematische pädagogische Beziehungen gefunden“ (Prengel 2013, S. 3). Verletzungen haben unmittelbare Auswirkungen auf die Schüler*innen: „Sie erstarren, schauen nach unten, weinen, wenige explodieren – alle verletzten Kinder sind erkennbar beim Lernen blockiert. Anerkennung hingegen fördert Lernaktivitäten. Und gerade in der Grundschule konnten wir beobachten, dass die Peer-Gruppe die Haltung der Lehrkraft übernimmt: Auf Zurückweisung durch den Lehrer erfolgt Zurückweisung durch die anderen Kinder. Auf Ermutigung durch den Lehrer folgt die Anerkennung durch die anderen Kinder“ (ebd.). Die Ergebnisse der umfassenden Studie eröffnen die Frage nach den ethisch-anthropologischen Grundhaltungen und demzufolge nach der Qualität pädagogischer Beziehungen. Die pädagogische Beziehung bestimmt in herausragendem Maße, ob und wie die Schüler*innen lernen können. Menschliche humane Beziehungen sind auf Dialog, Achtung und Wertschätzung angewiesen.

Orientierung können damit u.a. die von Carl Rogers, Martin Buber und Marshall Rosenberg entwickelten Grundhaltungen für eine humane Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen bieten. Diese sollen im Folgenden zusammengefasst werden:

Die Grundhaltungen Carl Rogers'

„In meinen Beziehungen zu Menschen habe ich herausgefunden, dass es auf lange Sicht nicht hilft, so zu tun, als wäre ich jemand, der ich nicht bin“ (Rogers 1961, S. 16). Carl Rogers gilt neben Vertretern wie Frankl, Erikson, Perls, Fromm u.a.m. zu den Humanistischen Psychologen. Der Mensch ist für Rogers im Kern positiv, strebt nach Selbstverwirklichung, Selbstemanzipation und Selbstbestimmung. Er ist zu Selbstkritik fähig und kann sich selber organisieren. „Ich habe kein euphorisches Bild von der menschlichen Natur. Ich weiß, dass Individuen aus Abwehr und innerer Angst sich unglaublich grausam, destruktiv, unreif, regressiv, [...] und schädlich verhalten können“ (Rogers 1973, S. 42). Dennoch geht Rogers von posi-

tiven Grundeigenschaften des Menschen aus, die seiner Auffassung nach offengelegt werden müssen. Er begründete die „Personenzentrierte Gesprächs(psycho)therapie“, die sich als „non-direktiv“ versteht. Zur Gestaltung von Beziehungen sind die von Carl Rogers entwickelten Grundhaltungen nicht nur in therapeutischen Kontexten relevant, sondern gewinnen auch für die pädagogische Begegnung bzw. darüber hinaus für jegliche zwischenmenschliche Begegnung an Bedeutung. Das Selbst und das Selbstbild werden zur zentralen Instanz Rogers' Theorie. Er geht von der Frage aus: „Wie kann ich eine Beziehung herstellen, die dieser Mensch zu seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung benutzen kann“ (ebd., S. 110). Rogers nennt drei Bedingungen zur Beziehungsgestaltung, so erstens die Echtheit: „Es führt zu nichts. Die äußerliche Fassade einer Einstellung zu zeigen, die ich auf einer tieferen oder unbewussten Ebene gar nicht habe“ (ebd., S. 120), zweitens: „das warmherzige Anerkennen des Individuums als Person von bedingungslosem Selbstwert“ (ebd., S. 123) und drittens: die Bedingung der Freiheit, worunter die Freiheit „sich selbst auf bewussten und unbewussten Ebenen zu erforschen“ ebenso verstanden wird, wie die „völlige Freiheit von irgendeiner moralischen oder diagnostischen Bewertung, da solche Bewertungen [...] immer bedrohlich sind“ (ebd., S. 125). Entsprechend Rogers' Theorie sind diese Grundhaltungen auch für den pädagogischen und didaktischen Prozess relevant, so kommen Folgende in Betracht:

Echtheit – Kongruenz

Lehrpersonen / Teammitarbeiter*innen treten den Schüler*innen mit ihren Gefühlen gegenüber. Sie nehmen sich zunächst selbst wahr, somit das, was in ihnen vorgeht.

*Anteilnahme und Achtung vor der*dem Anderen*

Die bedingungslose positive Zuwendung meint, die momentanen Gefühle der*des Anderen zuzulassen und den Menschen in seiner Einzigartigkeit (mit seinen Gefühlen, Problemen, Verhaltensweisen) positiv anzuerkennen. Beurteilungen und Bewertungen sollten vermieden werden.

Empathisches Verstehen

Empathie ist einführendes Verstehen. Es ist ein auf die*den Andere*n Zu- und Eingehen und damit in den Dialog bzw. die Kommunikation kommen. Dabei geht es darum, sich der*dem Anderen zu nähern, sich in ihre*seine Welt hineinzuversetzen.

Die Grundhaltungen stehen in Beziehung zueinander und ergänzen sich. Ziel dabei ist es, eine von Echtheit und Empathie gekennzeichnete Beziehung einzugehen. Die Lehrpersonen bzw. Teammitarbeiter*innen sind transparent und ermöglichen den Schüler*innen sich zu öffnen, sich ihnen anzuvertrauen. Das Verhältnis ist gekennzeichnet von Respekt, Achtung, (positiver) Anerkennung und ermöglicht den Schüler*innen, sich angstfrei den Lerngegenständen bzw. anderen zuzuwenden. Neben Carl Rogers' Theorie ist die Martin Bubers für die Beziehungsgestaltung und den Dialog grundlegend.

Die Dialogphilosophie Martin Bubers

Martin Buber ist durch seine philosophischen Schriften, v.a. mit „Ich und Du“ (Buber 1966) für die Pädagogik und die Psychologie von besonderem Interesse. Die Grundworte „ICH-DU“ und „ICH-ES“ sind dabei hervorzuheben, da diese der Schlüssel sind, um über „Entfremdung und Authentizität nachzudenken“ (Stöger 2000, S. 19). So ist „der Mensch mit dem Mitmenschen, [...] das Thema der Pädagogik“ (ebd., S. 157). Peter Stöger bezeichnet (mit Verweis auf Martin Buber) den Menschen als das „Gegenüber-Seiende Wesen“ (ebd., S. 155). „Das Gegenüber-Sein spielt in der Dialogpädagogik Martin Bubers eine entscheidende Rolle“ (ebd., S. 166). Die Grundworte „ICH-DU“ und „ICH-ES“ kennzeichnen die alltäglichen Begegnungen. Ich und Du als Verhältnis zwischen Menschen kennzeichnen das gelungene solidarische, stimmige, nicht-ausgrenzende Verhältnis zueinander. „Ich werde am Du. Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1983, S. 18). „Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. Unsre Schüler bilden uns, unsre Werke bauen uns auf. [...] Wie werden wir von Kindern, wie von Tieren erzogen! Unerforschlich einbegriffen leben wir in der strömenden All-Gegenseitigkeit“ (ebd., S. 23).

Das ES hingegen ist die verdinglichte Form, das heißt „das Ich, das den Mitmenschen und damit sich selbst verfehlt, verdinglicht und verdinglicht sich selbst“ (ebd., S.167). Hier sind Parallelen zur Befreiungspädagogik Paolo Freires zu erkennen. „Kolonialisierende Pädagogik domestiziert, grenzt aus, hat nur ein Ding vor Augen, das wie ein koloniales Gut administriert und für ein ökonomisches, regionales oder internationales Planquadrat (finanz-)tauglich, handelbar – und damit austauschbar ‚gemacht‘ wird. Hier sind auch (pädagogische, therapeutische...) Verfahrensweisen zu zählen, die lediglich für einen status quo oder für ein institutionalisiertes Unrecht adaptieren wollen“ (ebd., S.167). Nach Buber existiert der Mensch als Gegenüber entweder als „DU“ solidarisch und anerkennend oder als „ES“ verdinglicht und distanziert. Martin Buber geht darüber hinaus noch einen Schritt weiter, indem der Mensch als Gegenüber eines anderen, über diesen sich selbst erkennt. „Erkenne ich das Fremde als mein Eigenes, ist ein

dialogisches Verhältnis zu mir eröffnet. Was wird erkannt? Eigenes Fremdes, die Fremde des Ich. Und solange dieses Fremde in mir unbekannt, zugedeckt bleibt, werde ich das Du außen bleiben lassen und isolieren“ (ebd. S., 169). Die*den Anderen „Ich-Sein“ lassen erfordert das eigene Ich nicht als einzige Möglichkeit anzunehmen. So gelingt es, ethnische, religiöse, kulturelle, sprachliche, fähigkeitsbezogene, intellektuelle und andere Differenzen als Möglichkeit zu denken. In Bubers Theorie geht es demnach immer darum, wie sich das Ich zum Du verhält, was für die pädagogische Begegnung von entscheidender Bedeutung ist. Dieser Dialog ist geprägt von Authentizität und Gegenseitigkeit. Im Verhältnis von Ich-Du. Im Dialog entsteht ein „Zwischen“ (ebd., S. 175), welches den Dialog entscheidend bestimmt. „Das geheimnisvolle ‚Zwischen‘ ist der Spielraum, die Bühne, wo sich die Annäherung und wechselseitige Anregung ereignen kann. Jeder muss erst auf diesen leeren Raum gelockt werden, er muss die Freiheit wagen, dann kann er Kontur gewinnen“ (Buber 1990, S. 104). Dieses „Zwischen“ kann „Mauer wie Brücke“ (Stöger 2000, S. 177) zugleich sein. Auch die Mauer als Trennendes gibt die Möglichkeit, darüber miteinander in Beziehung zu treten. Sie kann auch einen Durchgang bieten oder Membran sein (vgl. ebd.). Das Pädagogische ist gemeinsames Erfahren, was „in der Tiefe, in der Mitte bereitet und vorbereitet“ sein soll (vgl. ebd., S.195). „Paradigmatisch gesehen ist die Mäeutik wichtig, das herantastende, einfühlende Fragen, das hörende, nicht so sehr antworthaltende Fragen. Das Fragen, das das Schweigen als Antwort akzeptieren kann, ja mehr als das, das das Schweigen als eine Grammatik der Sprache zu begreifen versteht, ähnlich wie das auch in einem psychoanalytischen Prozess bedeutsam wird, wenn sich lähmendes Schweigen dialogisch in Schweigen wandelt, das Staunen und Ehrfurcht vor dem Lebendigen bedeutet. Ist diese Dimension miteinbezogen, so kann Dialog als Bewegendes, eben als Prozesshaftes Gestalt werden“ (ebd., S. 195). „Etwas soll zur Welt kommen: die Authentizität des Antwortens, des Sich-Antwortens, im Sinne des Sich-Verantwortetseins und des Dem-Anderen-Antworten-Könnens, was ersteres voraussetzt“ (ebd.). Das Erkennen der Grundworte „ICH-DU“ und „ICH-ES“ sind für die Pädagogik von zentraler Bedeutung. Pädagogische Modelle, Konzepte, Reformvorschläge in schulischen Kontexten sind unwirksam, wenn sie das Grundwort „ICH-DU“ nicht berücksichtigen. Das Grundwort „ICH-DU“ kennzeichnet keine Lehre, sondern eine grundsätzliche Haltung und ist Basis für verantwortungsvolles Handeln. Dialog ist „auf Befreiung hin orientiert. Das ist keine formale Feststellung, sondern hat tiefgehende pädagogische, psychotherapeutische und politische Konsequenzen. Hier ergeben sich die stärksten Verbindungen zu Paolo Freire [...] Das Dialogische vermag [...] Formen der Abhängigkeit und der Entfremdung Schritt für Schritt überwinden helfen“ (ebd., S. 211).

Martin Bubers Dialogphilosophie im Sinne eines ICH-DU, eines Begegnens und Gegenübertretens und Gegenüberseins, geprägt von Authentizität und Gegenseitigkeit, zur Selbsterkenntnis führend, stellt ein Gerüst, eine grundsätzliche Bedingung für die pädagogische Beziehung dar und führt durch die Analyse und Reflexion des „ICH-ES“ dazu, Ausgrenzung, Dialogstörung und Isolation zu erkennen und diesen zu begegnen.

Neben Carl Rogers' und Martin Bubers Theorie ist ebenso das Modell „Gewaltfreier Kommunikation“ Marshall Rosenbergs für die Beziehungsgestaltung und Kommunikation zwischen Lehrpersonen / Teammitarbeiter*innen und Schüler*innen, bzw. den Schüler*innen untereinander grundlegend. Rosenberg zeigt neben der grundlegenden Haltung einen möglichen Weg der Kommunikation auf.

Das Modell Marshall Rosenbergs

Marshall Rosenberg entwickelte ein Kommunikationsmodell, inspiriert durch die Theorie Carl Rogers', das er „Gewaltfreie Kommunikation“ nannte und als einfühlsame Kommunikation verstand. Rosenberg setzte sich mit Alltagskonflikten, Konflikten in Krisengebieten und Gewalt auseinander. Eine Ursache der Gewalt sieht er in der „Art und Weise, wie wir gelernt haben zu denken, zu kommunizieren und mit Macht umzugehen“ (Rosenberg 2004, S. 11). Karoline Bitschnau, die sich in ihrer Dissertation mit dem Modell Rosenbergs auseinandergesetzt hat, fasst die Kommunikation nach Rosenberg wie folgt zusammen. Es geht dabei darum:

- „den sprachlichen Ausdruck umzugestalten,
 - eine aktive Form des Zuhörens anzuwenden,...
 - bewusste Antworten zu wählen,
 - wahrzunehmen, was andere fühlen und brauchen,
 - sich klar und ehrlich auszudrücken,
 - anderen respektvolle Aufmerksamkeit zu schenken,
 - eigene Bedürfnisse klar zu formulieren, die Bedürfnisse des anderen wahrzunehmen...;
 - Widerstand, Abwehr und gewalttätige Reaktionen auf ein Minimum zu reduzieren,
 - Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen zu fördern,
 - zu wissen, dass hinter jeder Handlung der Versuch steht, bestimmte Bedürfnisse und Werte zu erfüllen,
 - zu wissen, dass Bedürfnisse und Werte grundsätzlich positiv sind.“
- (Bitschnau 2008, S. 51f.).

Die Kommunikation bezieht sich darauf, sich seiner eigenen Bedürfnisse und Werte bewusst zu werden. Vier Aspekte spielen in Rosenbergs Theorie und Praktik eine entscheidende Rolle, so:

- die Beobachtung,
- die Gefühle,
- die Bedürfnisse und
- die Bitten.

Die Beobachtung einer Situation führt dazu, die Situation genau zu beschreiben, ohne diese zu bewerten. Daran schließt sich die Äußerung der Gefühle an und am Ende wird eine klare Bitte an das Gegenüber formuliert. Das Konzept Rosenbergs ist eine Haltung, die von Empathie und Achtung geprägt ist. Sie ist einerseits ein Ansatz für die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, andererseits zwischen den Schüler*innen selbst. Die bewusste und kontinuierliche Reflexion der eigenen Sprache und des eigenen Tuns sind dabei in den Prozess eingeschlossen. Rosenbergs Konzept kann als allgemeines Kommunikationsmodell verstanden und in die Alltagssprache integriert werden.

In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass die Konzepte und Praktiken auf der Basis der Theorien Carl Rogers', Martin Bubers und Marshall Rosenbergs auf eine humane, wertschätzende und würdevolle Gestaltung von Beziehungen abzielen. Diese schließt unweigerlich die Reflexion des eigenen Selbst ein. Die Selbstreflexion führt dazu, eigene Kompetenzen und Grenzen, bestehende Befürchtungen, Distanzierungen oder Verdrängungen zu erkennen und zu bearbeiten. Der Selbstreflexivität im Sinne von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle kommt dabei besondere Bedeutung zu, da sie eine „notwendige Ergänzung der allgemeindidaktischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Reflexionen“ (Hierdeis und Würker 2010, S. 189) darstellt¹ und ermöglicht, eigene biographische Aspekte sichtbar zu machen. „Schulimmanente (Selbst)Entfremdung, wie die sich im Laufe des Berufslebens öffnende Altersschere zwischen den Generationen oder die immer nur uneindeutig zu definierenden Ziele der Schule, die den Lehrerinnen und Lehrern [...] ein Gefühl der Erfolglosigkeit vermitteln und ihnen [...] nahe legen, den Focus ihrer Anstrengungen auf das Messbare und daher Erfolgversprechende [...] zu richten“ (ebd., S. 192), wird durch die Reflexion zugänglich.

1 Auch Simon und Moser (in diesem Band) verweisen in Bezug auf die (fach-)didaktische Qualifikation angehender Lehrkräfte für inklusionsorientierten Unterricht auf die Relevanz der (Selbst-)Reflexion, die im von Simon und Moser vorgestellten Modell eines von vier Prozessmerkmalen ist.

Der Selbstreflexivität wird bislang zumeist in der Ausbildung der Lehrer*innen und in der schulischen Praxis kaum gebührende Aufmerksamkeit zuteil. So bleiben Befürchtungen, Gefühle und Vorstellungen verborgen und unbearbeitet, was wiederum zu Unzufriedenheit bzw. zu Belastungen führt, die ggf. längere Ausfallzeiten durch Krankheit o.ä. nach sich ziehen. In einem ersten Schritt können selbstreflexive Prozesse zunächst zugelassen, in den Teams oder in Supervision thematisiert und bearbeitet werden.

Fragen, die den reflexiven Prozess unterstützen, sind:

- Welche Chancen und Herausforderungen sehen Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen persönlich?
- Welche Befürchtungen und Schwierigkeiten haben Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen?
- Welche Unterstützung ist erforderlich? (Wer soll wen unterstützen? Wodurch soll die Unterstützung erfolgen?)

3 Lehrpersonen als Lernbegleitende

Der Begriff „Begleiten“ meint „Anteil nehmen“ oder „mitgehen“, „jemandem Geleit geben“ (www.wortbedeutung.info). Die*der Begleiter*in ist in der Rolle der*des persönlichen Beraterin*Beraters bzw. der*des Mentorin*Mentors, die*der Rat geben kann und Ideen entwickelt, sich darüber aber auch selbst verändert.

Unterricht im Sinne Wygotskis läuft der Entwicklung voraus, nimmt die „Zone der aktuellen Entwicklung“ (Wygotski 1987) im Sinne der aktuellen Kompetenzen in allen Entwicklungs- und Lernbereichen auf und orientiert sich auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ hin. Unterricht findet im Idealfall in dem potentiellen Möglichkeitsraum der Schüler*innen statt. Lernen zu begleiten bedeutet, geeignete Lehr-Lernangebote zu schaffen, die Schüler*innen zu beobachten und in der Auseinandersetzung mit anderen, sich selbst und den Dingen der Welt zu unterstützen. Die Lehrpersonen unterbreiten pädagogische Angebote für einzelne Schüler*innen und für Gruppen. Die tägliche pädagogisch diagnostische und didaktische Tätigkeit basiert darauf, eine forschende und fragende Haltung einzunehmen (vgl. u.a. Geiling et al. 2015). Ein zyklischer Prozess entsteht, der Folgendes beinhaltet: Problem / Frage stellen; Beobachtung, Analyse der Situation; Erprobung / Veränderung der Situation; Beobachtung / Auswertung; neues Problem erkennen oder Frage stellen. Im Team ist es möglich, unterschiedliche Perspektiven auf die Fragen und Probleme einzunehmen, den Forschungsprozess gemeinsam zu gestalten. Forschungsfragen in didaktischen Prozessen beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte, bspw.:

- die Schüler*innen in ihrem So-sein und ihrem möglichen Werden („Zone der aktuellen und der nächsten Entwicklung“);
- die Beziehung zu den Schüler*innen;
- die Beziehung, Kooperation zwischen den Teammitarbeiter*innen;
- die Beziehung, Kooperation mit Eltern / Familien und Bezugspersonen;
- die persönlichen Krisen, Unsicherheiten, Ängste;
- unklare Situationen, und Verständnisprobleme;
- den unterrichtlichen Alltag, Routinen und neue Herausforderungen;
- u.a.m.

Der didaktische Ansatz von Urs Ruf und Peter Gallin zum „Dialogischen Unterricht“ resp. „Dialogischem Lernen“ nimmt das lernende Subjekt und seine persönliche Ausgangsbasis (vgl. Ruf und Gallin 2015, S. 24) in den Blick. Die Angebote sind nach dem „ICH-DU-WIR-Prinzip“ aufgebaut: „Dialogisch erworbenes Wissen basiert auf Erfahrung“ (Ruf 2016, S. 59). Nach den Prinzipien: „Ordnungen schaffen – Ich mache das so! – Ordnungen erkennen – Wie machst du es? – Das halten wir fest“ (ebd.) ist der Unterricht aufgebaut. Von den Kompetenzen der Schüler*innen ausgehend, über die sozialen Erfahrungen, hin zum Erweitern der eigenen Kompetenz führt das dialogische Lernen. Lehrpersonen sind dabei Begleiter*innen. Sprache, Sprechen, Schreiben und Produzieren stehen im didaktischen Konzept nach Ruf und Gallin im Zentrum. Einsatz fand und findet dieses im „regulären“ Fachunterricht. Erfahrungen im heterogenen, auf Inklusion ausgerichteten Unterricht liegen bislang noch nicht vor. Jedoch sind Modifikationen im Kontext alternativer Kommunikation und der dialogischen Begegnung auf sehr unterschiedlichen Ebenen denkbar. Die Lernbegleitung bezieht sich auf das Subjekt, auf die Gemeinschaft und das durch den unterrichtlichen Prozess entstehende und entstandene Neue. All dieses erfordert von den Lehrpersonen genau zu beobachten. Begleitung kommt ohne Beobachtung nicht aus.

4 Fazit

Lernbegleitung setzt genaues Beobachten und eine pädagogische Diagnostik voraus, die die Komplexität der unterrichtlichen Situation einbezieht. Beobachtungen im Unterricht sind zunächst Beschreibungen der Situation (ohne diese zu bewerten). Die Lehrpersonen sind dabei Forschende, die u.a. mittels teilnehmender Beobachtung zunächst die Fragen oder Problemlagen erfassen, zugleich aber auch die Kontexte, Anforderungen und Bedingungen. Die Analyse dieser Beobachtungen und darüber hinaus das Einbeziehen weiterer pädagogisch-diagnostischer Mög-

lichkeiten führt dazu, erste pädagogische Ideen zu entwickeln. Die Umsetzung dieser erfolgt auf der Basis der Gestaltung von Beziehungen, die sich als empathisch, dialogisch, sich selbst reflektierend, kommunikativ und kooperativ kennzeichnen lassen. In der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) ist die Kooperation angelegt. Lernen mit der Unterstützung von anderen, den Lehrpersonen, anderen Teammitarbeiter*innen oder den Schüler*innen erfolgt gemeinsam geteilt. Nach und nach wird das Lernen selbst in den Fokus gerückt und erfolgt immer selbstständiger. Lernbegleitungen können alle Methoden beinhalten, so beispielsweise das Nachahmen nach Demonstration; das Instruieren und Strukturieren; das Entdecken und Erleben; das Experimentieren, das dialogische, kommunikative und kooperative Arbeiten u.a.m. Dabei schafft die Lehrperson die Bedingungen und ist selbst Teil des Prozesses. Sie ist Gestalter*in und Beobachter*in zugleich.

Lernbegleiter*innen sollten eine offene und vorurteilsfreie bzw. vorurteilsbewusste Haltung allen Schüler*innen gegenüber haben. Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen sollten darüber hinaus den Schüler*inne Vorschuss und Kredit im Sinne „symbolischen Kapitals“ (vgl. Bourdieu und Waquandt 1996, S. 151) geben. Dieses kennzeichnet die Möglichkeit der Entwicklung und des Lernens. Im Kontext von „Behinderung“ sind häufig immer noch negativ konnotierte Bilder und Vorstellungen habituell verankert (vgl. Ziemer 2013), welche dazu führen, die vermeintlichen Schwächen der Schüler*innen in den Mittelpunkt zu stellen. Erforderlich ist es, sich mit den eigenen Bildern und Vorstellungen kritisch auseinanderzusetzen (Selbstreflexion). Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen verstehen sich sowohl als Lernbegleiter*innen als auch als Forscher*innen und Selbst-Lernende.

Literatur

- Bitschnau, K. I. (2008). *Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischen menschlichen Beziehungen*. Paderborn: Junfermann.
- Bourdieu, P. & Waquandt, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Buber, M. (1966). *Ich und Du*. Köln: Hegner.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. 11. Auflage. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1990). *Reden und Gleichnisse des Tschuang-Tse*. München: Insel.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.). (2015). *Handbuch ILEA T*. Stand 25.06.2015. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Hierdeis, H. & Würker, A. (2010). Selbstreflexive Lehrerbildung. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger & A. Würker (Hrsg.), *Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“* (S. 175–197). Opladen: Budrich.
- Prengel, A. (2013). *Einführungsvortrag zur Konferenz: Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen – Professionelles Handeln zwischen Inklusion und Exklu-*

- sion in Schulen, Kindertageseinrichtungen und außerschulischen Bildungsbereichen. 03.10.2013. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/home/news_potsdam_prenzel.pdf. Abgerufen: 25. Januar 2018).
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Rosenberg, M. (2004). *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation*. Freiburg i.B.: Herder.
- Ruf, U. (2016). Lehrkunst und Lerndialoge oder Schreibe alles auf, was dir durch den Kopf geht. In M. Gerwig & S. Wildhirt (Hrsg.), *Das Schulwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein* (S. 51–72). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ruf, U. & Gallin, P. (2015). Dialogischer Unterricht. Einladung zum autonomen und erfolgreichen Handeln. *Pädagogik*, 67 (2015) 5, S. 24–27.
- Stöger, P. (2000). *Martin Buber der Pädagoge des Dialogs*. Savaria University Press: Szombathely.
- Tomasello, M. (2012). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Berlin: Volk und Wissen.
- Ziemer, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemer, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.