

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit nahm bereits während meiner Tätigkeit als Schulischer Heilpädagoge an einer nach Integration strebenden Einrichtung in der Schweiz ihren Beginn, die in etwa dem deutschen Modell der Gesamtschule entspricht. Dort war ich unter anderem für die Betreuung des Übergangs in Ausbildung derjenigen Schüler¹ verantwortlich, die in Deutschland via Zuweisung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen, emotionale Entwicklung oder Sprache besondere schulische Unterstützung erhalten. Durch wiederholte Beobachtungen war die prägnante Diskrepanz der Schulleistungen in den kulturtechnischen Fächern im Vergleich zu den curricularen Anforderungen der Altersstufe offenkundig; und nicht nur dieser Schüler. Über mehrere Schulklassen (auch Hauptschulklassen) an unterschiedlichen Schulorten sowie durch zahlreiche Hinweise von Kollegen über die Jahre hinweg verhärtete sich zunehmend der Eindruck, dass trotz der allgemeinen bzw. sonderpädagogischen Förderung im Kindergarten oder in der Primarstufe, und unabhängig von deren Qualität, die schriftsprachlichen und mathematischen Fähigkeiten einer Vielzahl an Schülern für den weiteren berufsqualifizierenden Weg als nicht hinreichend betitelt werden können; zumindest auf den ersten Blick.

Während der beschriebenen Tätigkeit in der Schweiz begann ich im Team mit den Kollegen für Mathematik, hier war die Diskrepanz besonders augenfällig, erste didaktische und methodische Veränderungen anzudenken und zu testen. Ein Ansatz bestand darin, die curricularen Ziele in sogenannte „Minimalziele“, „Standardziele“ und „Erweiterungsziele“ zu sortieren. Jede Zielkategorie sollte nochmals in Fertigkeiten und Fähigkeiten unterteilt werden, um dadurch als Zielorientierung für alle Schüler eine Grundlage für die Ausgestaltung des individualisierenden Unterrichts zu bieten. Entsprechend fanden sich in den „Minimalzielen“ mathematische Inhalte wieder, die entweder mit Verständnis erfasst und flexibel eingesetzt oder nur umgesetzt werden sollten. Bei all diesen Überlegungen kamen wir jedoch schnell an den Punkt, dass uns die Basis für eine Entscheidung, was z. B. ein „Minimalziel“ von einem „Standardziel“ unterscheiden sollte, fehlte. Der Bezug zum gegenwärtigen und zukünftigen Leben sollte zwar leitend sein, warf jedoch weiterführende Fragen auf: Welches Leben führen und werden unsere Schüler führen? Welche Berufe werden sie erlernen bzw. ausüben? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, und dies nicht nur mathematisch, sind in diesen Berufen besonders wichtig?

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass mit diesem Vorhaben eine didaktisch-kompetenzorientierte Förderung im Übergang Schule-Arbeitswelt / Erwachsenenleben

¹ Editorischer Hinweis zur Schreibweise männlich / weiblich: aus Gründen der Lesbarkeit werden in dieser Arbeit auf durchgängige männliche und weibliche Bezeichnungen verzichtet; die verwendeten Formen beziehen sich in gleicher Weise auf beide Geschlechter.

angestrebt wurde, die sich einerseits an den Lernenden und andererseits an den gesellschaftlichen Bedingungen ausrichtete. Mathematische Kompetenzen sollten folglich nicht lediglich im Bezug auf die Förderung der Jugendlichen hinterfragt werden, die den schulischen Standards nicht entsprechen. Es erschien von Anfang an gar von zentraler Bedeutung zu sein, welche Funktionen und Wesenszüge mit dieser pädagogischen Leitsemantik nicht nur innerhalb der Schule verbunden werden oder nicht werden, sondern gleichermaßen im Kontext der Berufsvorbereitung, der Berufsbildung und des Arbeitsmarktes. Ziel war es, eine derartige Symbiose der mathematischen Anforderungen zu finden, auf deren Basis eine didaktische Grundkonzeption entfaltet werden könnte. Insofern rückten strukturelle Fragen des Übergangs Schule-Arbeitswelt und nach typischen Anforderung im privaten Leben von Erwachsenen als Rahmenbedingungen in die Betrachtung, in die ein kompetenzorientierter Unterricht eingebettet sein sollte.

Aus forschungspragmatischen Gründen stand jedoch schnell fest, dass der auf alltägliche Kontexte ausgerichtete Teil des Forschungsinteresses nicht innerhalb einer Dissertation abzuhandeln war. Zweifelsohne erschien das Ergebnis dieser Reduktion vordergründig rein arbeitsmarktbezogen. Es resultierten Überlegungen, inwiefern mögliche Erkenntnisse innerhalb dieser Arbeit in Einklang mit einer ganzheitlichen Förderung der Person gebracht werden können.

Herr Reimer steht am Fenster und isst Brote
und ich hau jeden Tag zehn Euro raus.
Es ist neun und ich hab wieder schon kein Bock mehr.
Herr Reimer kommt jeden Tag um fünf nach Haus.
Kollege kommt in Halle und bringt Kaffee,
schimpft auf Firma, doch Herr Reimer bleibt stumm.
Seit 20 Jahren steht er hier an der Maschine
und ich fall schon nach zwei Wochen um.
Herr Reimer fuchelt immer mit den Händen.
Seine Augen leuchten, wenn er was erklärt.
Er kriegt sechs und ich krieg sieben Euro.
Er hat sich niemals deshalb beschwert.
Herr Reimer bekommt glasige Augen,
wenn er von Russland erzählt.
Zwei Söhne von ihm sind dort noch immer,
ich weiß nicht wie sehr ihn das quält.
Herr Reimer war noch niemals auf Mallorca,
bald ist er 63, und dann fliegt er hin.
Ich hab mich nicht getraut ihm zu verraten,
wo ich mit 23 Jahren schon überall gewesen bin.
Erst kürzlich besuchte ich Herr Reimer in der Firma.
Er hämmerte grad irgendein Scharnier.
Ich schaute rüber zu Frau Fischers Platz am Werkzeug.
Sie hatte Krebs und ist schon lange nicht mehr hier.
Erst kürzlich hat Herr Reimer seine Mutter beerdigt,
dabei hat er doch sowieso kein Geld.
Und ich, ich hab ihm wieder mal verschwiegen,
dass ich Schulden mache für meine Reisen in die Welt.
(Philipp Poisel)