

Reimer Kornmann

Unterricht mit Bedacht gestalten

(Vortrag bei der Informationsveranstaltung „Inklusion in der Schule – Einblicke in den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung“ am 28. Oktober 2010 an der Merian-Schule Epfenbach)

. . . das ist ein Thema, das mir so richtig gut gefällt!

Ich habe mir die Formulierung zwar nicht selbst ausgedacht, konnte mich aber sofort mit der gestellten Aufgabe identifizieren.

Warum?

In meiner langen „aktiven“ Zeit als Hochschullehrer an der PH Heidelberg habe ich sehr, sehr viele Unterrichtsversuche von Studierenden in verschiedenen Schulen und Klassen und zu unterschiedlichen Themen gesehen, Stunden, die zum Teil ganz hervorragend gelungen waren, und zusätzlich habe ich auch noch sehr beeindruckende Demonstrationen guten Unterrichts durch die Ausbildungslehrer, mit denen ich zusammenarbeitete, erleben dürfen. Und schon sehr frühzeitig – also in den 70er Jahren – wurde ich dabei auf ein Phänomen aufmerksam, das erst kürzlich mit der Unterzeichnung der UN-Konvention zur Inklusion besonders aktuell geworden ist. Dieses Phänomen spiegelt meines Erachtens sehr gut eine pädagogische Grundhaltung wider, die für die authentische und erfolgreiche Gestaltung inklusiven Unterrichts notwendig ist.

Wie ist dieses zu verstehen?

Ganz offensichtlich lag es einzelnen Unterrichtenden am Herzen, mit ihren Lernangeboten, Anforderungen, Hilfestellungen und Rückmeldungen allen Kindern in der Klasse in gleicher Weise gerecht zu werden, und zugleich die gesamte Lerngruppe zu berücksichtigen. Zumindest ist dies ein Grundmotiv pädagogischen Handelns, das sich mir als Erklärungsprinzip anbot, wenn ich

versuchte, mir den Sinn mancher recht ungewöhnlich erscheinender Unterrichtstätigkeiten zu erschließen. In der damaligen Zeit lag ein solches Motiv noch weit im Bereich der Utopie. Um also hinter den Sinn der für mich etwas fremdartig oder erstaunlich wirkenden Aktionen zu kommen, musste ich zunächst eine Vorstellung davon gewonnen haben, dass solche utopischen Ideen überhaupt im Bereich der Möglichkeiten liegen könnten. Bekanntlich kann man ja nur solche Phänomene erkennen, für die man bereits aufgrund entsprechender Vorerfahrungen sensibilisiert worden ist.

Die allererste Ahnung von einer solchen utopischen Möglichkeit bekam ich in einer eher untypischen Situation am Rande schulischen Geschehens. Es war zur Faschingszeit, und ich war von einer Unterstufenklasse und Ihrer Lehrerin zum Mitfeiern eingeladen. Ich kam etwas später hinzu, kurz bevor der Luftballontanz starten sollte. Die aufgeblasenen Luftballons lagen alle in einem Karton, daneben die Schnüre, mit denen sich die Kinder die Ballons an ihrem Bein befestigen sollten. Die Kinder saßen im Halbkreis, und die Lehrerin hatte dafür gesorgt, dass die Verteilung der Ballons und der Schnüre in sehr geordneter Weise vor sich ging. Allerdings stutzte ich: Die Kinder erhielten die Ballons und Schnüre in einer Reihenfolge, deren Prinzip ich nicht durchschaute, also nicht eines nach dem anderen, so, wie sie jeweils nebeneinander saßen. Erst später ging mir ein Licht auf: Waren doch alle Kinder mit dem Anbinden etwa zur gleichen Zeit fertig, man musste auf keines besonders lange warten, zumal die schnelleren Kinder den Auftrag erhalten hatten, den langsameren und weniger geschickten Kindern, die noch nicht fertig waren, zu helfen. Die Lehrerin bestätigte mir später, dass sie die Verteilung mit Bedacht vorgenommen habe, so, dass alle Kinder etwa zur gleichen Zeit fertig geworden seien, meinte aber einschränkend, dass sie dies nicht genau vorgeplant habe, sondern eher so aus der Situation heraus intuitiv entschieden habe.

Wichtig für mich war jedoch die Sensibilisierung für das beschriebene Phänomen: Ich hatte eine neue Beobachtungskategorie und ein aufkeimendes Verständnis für – wie man heute sagt – Merkmale inklusiv orientierter Unterrichtsgestaltung gewonnen.

Recht bald danach beobachtete ich einen Studenten bei einer Rechenstunde. Er stellte den Kindern Aufgaben, die im Kopf zu lösen waren und ging dabei durch die Bankreihen. Dabei achtete er auf die Kinder, die sich meldeten und ließ sich von ihnen die Lösung ins Ohr flüstern. Nachdem alle Kinder, die sich gemeldet hatten, auch berücksichtigt worden waren, ließ er zunächst die Aufgabe wiederholen und rief danach gezielt bestimmte Kinder auf, die Lösung zu sagen und zu wiederholen. Es waren immer richtige Lösungen, und sie wurden auch und gerade von den leistungsschwachen Kindern eingebracht.

In diesem Beispiel steckt nun noch mehr inklusiver Gehalt als in dem ersten.

Für die als schwächer geltenden Kinder mag es ein besonders wohltuendes Erlebnis gewesen zu sein, mit richtigen Lösungen identifiziert zu werden und hierfür Anerkennung zu erhalten – so wie für alle anderen auch. Durch die Wiederholungen der richtigen Lösungen im Zusammenhang mit der erneut vorgegebenen Aufgabenstellung ergaben sich auch Lerngelegenheit für diejenigen Kinder, die die Aufgabe falsch oder gar nicht gelöst hatten, ohne dass sie dabei negativ vor der Klasse auffielen oder gar bloß gestellt wurden. Gleichwohl war es aber dem Lehrer möglich, solche Schwierigkeiten zu erkennen, um sich für das nächste Mal gezielte Hilfen und Erleichterungen zu überlegen. Keinesfalls war also die Unterrichtssituation für irgendwelche Kinder, die bestimmte Schwierigkeiten hatten, beängstigend. Ihre Schwierigkeiten wurden zwar von dem Lehrer erkannt, fielen aber ansonsten nicht auf.

Gehen wir mit der Analyse dieses Beispiels nun noch einen Schritt weiter, nämlich – Sie mögen sich wundern! – in den Bereich der Bildungspolitik und der Bildungstheorie.

Der Student hat nämlich mit diesem beschriebenen Unterrichtsausschnitt ein kleines, aber gut erkennbares Stück Widerstand geleistet gegen die Logik der ausleseorientierten Schulsystems. So lange nämlich die Leistungen der Kinder mit Noten bewertet werden und so lange die Noten ausschlaggebend für das Weiterkommen und Zurückbleiben im System sind, so lange wird von allen Lehrkräften erwartet, dass sie die Noten nach gerechten Maßstäben und anhand transparenter Kriterien vergeben. So hätte es beispielsweise der Logik des Systems entsprochen, allen Kindern etwa gleich viele Aufgaben mit jeweils annähernd gleicher Schwierigkeit zu stellen und alle Kinder in etwa gleicher Häufigkeit ihre Lösungen sagen zu lassen. Im Sinne des Prinzips der Gerechtigkeit hätte so jedes Kind gleiche Chancen erhalten, und die Bekanntgabe der Lösung vor der ganzen Klasse hätte dem Prinzip der Transparenz entsprochen. Auf diese Weise wären erkennbare interindividuelle Leistungsunterschiede erzeugt worden, die klare Einteilungen ermöglichen:

- Kinder, die alle Aufgaben richtig lösen,
- solche, die einen großen Teil der Aufgaben richtig lösen,
- solche, bei denen sich die richtigen und falschen Aufgaben die Waage halten,
- solche, die nur wenige Aufgaben richtig lösen und
- schließlich solche, die nur falsche Lösungen produzieren.

Beobachtungen dieser Art hätte der Lehrer registrieren und in seine Urteilsbildung über die Note in Mathematik einfließen lassen können.

Auf diese Prinzipien der ausleseorientierten Gerechtigkeit und Transparenz hat nun aber der Student zugunsten eines pädagogischen Prinzips, das humanen Bildungsvorstellungen verpflichtet ist, verzichtet.

Auch wenn das Beispiel nur ein winziges Geschehen innerhalb der gesamten Bildungslandschaft darstellt, so lässt es doch erkennen, dass Widerständigkeit des Denkens und Handelns im Bereich der Pädagogik nicht nur möglich ist, sondern auch mit guten pädagogischen Argumenten vertreten werden kann. Insofern stellt es die Logik der bildungspolitisch gewollten Aussonderung ein kleines Stück in Frage. Zugleich zeigt das Beispiel, dass sich der Lehrer – zumindest in der geschilderten Situation – von den üblichen Erwartungen und Vorgaben der Ausleseorientierung befreit und insofern einen Ansatz von Widerständigkeit und Mündigkeit gezeigt hat. Das sind nun Persönlichkeitsmerkmale, die dem Gedanken der Bildung im Sinne von Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) durchaus nahe kommen (Heydorn, 1979). Vielleicht wird aber das heute kaum noch bekannte, aber sehr tragfähige und umfassende Werk von Heydorn mit dem Konzept der Inklusion wieder aktuell. Immerhin war Heydorn ein überzeugter Gegner jedweder Auslese, die das hierarchisch gegliederte Schulsystem in Deutschland begründet.

Noch eine weitere historische und zugleich persönliche Anmerkung zu dem Beispiel. Ich fand es übrigens erst kürzlich in ähnlicher Form in einer Schrift meines schulpädagogischen Lehrmeisters Walter Jeziorsky (1963), bei dem ich zwischen 1959 und 1962 studiert hatte, wieder. In der Zwischenzeit hatte ich das Beispiel offensichtlich vergessen, jedenfalls war es mir nicht bewusst, dass es auch schon in der Literatur beschrieben worden war. Aber möglicherweise hat mich die unbewusste Kenntnis dieses Beispiels nachhaltig sensibilisiert, so dass ich es wahrnehmen und einordnen konnte. Auf jeden Fall gehört das Beispiel – und das möchte ich mit meiner Anmerkung zum Ausdruck bringen - schon lange zum Fundus guter Pädagogik in Deutschland.

Haben die beiden geschilderten Beispiele nur den Charakter von blitzlichtartigen Episoden, an denen sich bestimmte Aspekte von Bedacht bei der Unterrichtsgestaltung zeigen lassen, so soll mit dem jetzt folgenden Beispiel, das auch schon aus den späten 70er Jahren stammt, eine ganze Unterrichtssequenz einschließlich der Planungen wiedergegeben werden. Hierbei flossen die gewonnenen Erfahrungen aus den beiden Beispielen mit in die Gestaltung der Unterrichtssequenzen ein.

Im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung beim Studium der Sonderpädagogik wurden in Heidelberg verschiedene Projekte zur unterrichtlichen Förderung einzelner Kinder durchgeführt. Diese Kinder galten als besonders „schwierig“ und deshalb „förderungsbedürftig“. Eines dieser Projekte fand in einer vorschulischen Einrichtung statt, welche hauptsächlich von Kindern in dem letzten Jahr vor Beginn ihrer Schulpflicht sowie von einigen schulpflichtig gewordenen, aber wegen fehlender Schulreife vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern besucht wurde.

Von den pädagogischen Mitarbeiterinnen der Einrichtung wurde der siebenjährige Andreas übereinstimmend als „besonders schwieriger Fall“ bezeichnet. Er sei ein gutes Jahr älter als der Durchschnitt der Gruppe und besuche die Einrichtung bereits im zweiten Jahr. Irgendwelche Lernfortschritte seien bei ihm kaum erkennbar, so dass er sich auch in diesem zweiten Jahr in nahezu allen Bereichen erheblich von den übrigen Kindern unterscheide. Spezielle Ziele für die Förderung könne man nicht nennen; man müsse wohl überall mit der Förderung anfangen. Alle bisher unternommenen Versuche – z. B. auch zusätzliche Einzelförderung nachmittags durch die Gruppenleiterin – hätten keine nennenswerten Erfolge gebracht; so sei man schon sehr zufrieden, wenn durch das Praktikum auf irgendeinem, wenn auch noch so schmalen Sektor überhaupt erst eine Basis geschaffen würde, auf der man dann aufbauen könne.

Nach diesen Vorinformationen, die vor Beginn des Praktikums gegeben wurden, war es am ersten Praktikumstag nicht schwer, A. sofort zu identifizieren. Er war derjenige, der offensichtlich als einziger Schwierigkeiten hatte, sich seiner Garderobe zu entledigen. Daher kam er schnell auf einen von uns drei Gästen zu und bat um Hilfe. Sofort war dabei ein sprachlicher Kontakt hergestellt. Bei seiner Sprache fielen sowohl deutliche dysgrammatische Elemente als auch Fehler der Lautbildung auf. A. intensivierte den Kontakt, indem er ein kleines Spielzeug, das er vielleicht erst seit kurzem besaß vorzeigte und einen von uns an die Hand nahm und in den Gruppenraum führte. So schnell wie sich der Kontakt angebahnt hatte, war er dann auch beendet. Plötzlich löste sich A. von seinem Begleiter und wandte sich intensiv dem Geschehen im Gruppenraum zu. Doch auch hier verweilte er nur sehr kurzfristig, um schnell etwas anderes anzufangen.

Zunächst aber sammelten wir Eindrücke von der Qualität der pädagogischen Arbeit in dieser Einrichtung und waren davon sehr positiv beeindruckt, schien das Konzept doch insgesamt den Lernbedürfnissen der Kinder gut zu entsprechen: Alle – mit Ausnahme von A. – machten eifrig mit und schienen in Spiel und Arbeit voll aufzugehen. So fanden sich bei ihnen doch deutliche Hinweise auf gute Lernerfolge: Sie beherrschten viele Melodien und Liedtexte, kannten Spielregeln und konnten sie anwenden, zeigten Sicherheit, Genauigkeit und differenzierte Gestaltungsmöglichkeiten bei Zeichnungen, Ton- und Bastelarbeiten – kurz: Sie hatten offensichtlich schon viel gelernt.

Alle diese Lernangebote und Erfahrungsmöglichkeiten hatte A. offensichtlich kaum nutzen können.

Verbal oder anschaulich vermittelte Anweisungen nahm er ebenso wie Fragen entweder gar nicht oder nur „bruchstückweise“ auf, betätigte sich nie aufgabenadäquat und zielbezogen, sondern wendete sich immer irgendwelchen Reizen zu, die ihm mehr oder weniger zufällig „in den Sinn kamen“. Weitere

Beschreibungen, die damals auf der Grundlage sehr genauer diagnostischer Beobachtungen gewonnen wurden und das negative Bild in verschiedenen Richtungen noch vervollständigten, lasse ich aus. Auch übergehe ich zunächst die Ergebnisse von Leistungsprüfungen, bei denen ermittelt wurde, welche Anforderungen A. noch gerade erfolgreich bewältigen konnte und welche Anforderungen ihn überforderten. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse und allgemeiner Überlegungen wurde eine erste Unterrichtseinheit geplant und durchgeführt.

An. sollte innerhalb eines größeren Aufgabenkomplexes, der in Gruppenarbeit zu bewältigen war, eine zwar relativ leichte, seinen Fähigkeiten angemessene, aber dennoch für das gemeinsame Ziel sehr wichtige Aufgabenstellung erhalten. Als ein solcher Aufgabenkomplex wurde – der Jahreszeit entsprechend - das Ausschmücken eines auf Karton gezeichneten und ausgeschnittenen Weihnachtsbaums ausgewählt. Einige Kinder konnten die Umrisse des Schmuckes zeichnen (z. B. Kerzen, Kugeln, Äpfel), andere konnten sie kolorieren, wiederum andere sie ausschneiden (alles Fertigkeiten, die A. noch nicht beherrschte), A. konnte aber auf die Rückseite der ausgeschnittenen Schmuckelemente Klebstoff auftragen und die einzelnen Stücke auf den Baum kleben. (Dies war aufgrund einer kurzen diagnostischen Untersuchung sichergestellt.) Damit A. nicht abgelenkt wurde, erhielt er einen eigenen Arbeitsplatz, auf dem lediglich der Weihnachtsbaum fixiert war und der Klebstoff mit der Arbeitsunterlage lag. Die übrigen Kinder arbeiteten in einiger Entfernung von A. und legten die zum Aufkleben vorbereiteten „Schmuckstücke“ jeweils auf einen separaten Tisch neben der Arbeitsfläche von A. Der Lehrer hielt sich bevorzugt in der Nähe von A. auf, um anfangs notwendige Kontrollen durchzuführen („Sicher weißt Du, wo der Klebstoff hin muss“ – „Verrat mir doch, wo Du den Stern gleich anbringen willst!“), bei Bedarf helfend einzugreifen, einzelne erfolgreiche Tätigkeiten positiv zu kommentieren und – was wir heute wohl nicht mehr machen würden – jede

erfolgreich abgeschlossene Teiltätigkeit mit einem „token“ zu verstärken. (Auch für die übrigen Kinder war ein solcher Verstärkungsplan vorgesehen). Weiterhin wurde mit den übrigen Kindern ein Vertrag geschlossen, nach welchem alle, die auf irgendwelche Störmanöver von A. nicht reagierten, einen zusätzlichen materiellen Verstärker erhalten sollten. Nach Fertigstellung der Collage sollte – so der Plan – das Ergebnis kurz besprochen und der wichtige Beitrag von A. herausgestellt werden.

Die Unterrichtseinheit verlief dem Plan entsprechend. Zu Beginn versuchte A. zunächst erfolgreich, durch störendes Verhalten die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Diese Situation war der Anlass für den Lehrer, das genannte Problemverhalten im Beisein von A. mit allen Kindern kurz anzusprechen. Die Kinder wurden gebeten, mitzuhelfen, das störende Verhalten von A. zu „löschen“. So wurde ausgemacht, dass alle Kinder, die A. bei seinem Störverhalten keine Aufmerksamkeit schenkten, ein Bonbon bekommen sollten. Nach diesem Gespräch hörte A. jedoch von selbst auf, irgendwelchen „Unsinn zu machen“.

Für ihn war die Unterrichtseinheit als voller Erfolg zu bewerten. So schaffte er es, zwanzig Minuten lang ununterbrochen konzentriert an seiner Aufgabe zu arbeiten und sie erfolgreich abzuschließen. (Bei den systematischen Beobachtungen zuvor betrug die längste ununterbrochene Arbeitszeit von A. 320 Sekunden – meistens jedoch deutlich weniger!). Bei der anschließenden Besprechung des fertiggestellten Werkes wurden sowohl die Leistung der gesamten Gruppe als auch die Beiträge der einzelnen Kinder – also somit auch die von A. – gewürdigt. A. genoss sichtlich das Gefühl, erstmals eine von Allen akzeptierte Leistung vollbracht zu haben: Er wirkte glücklich, entspannt, zufrieden, zeigte keinerlei aggressive Verhaltensweisen, usw.

Dieser erste Erfolg schien die Richtigkeit des Konzepts zu bestätigen. Daher wurden weitere Unterrichtseinheiten nach den gleichen Prinzipien geplant und

durchgeführt. Es handelte sich dabei um die Einübung von Sing- und Ballspielen, die Herstellung einer Faschingsdekoration und die Ausgestaltung eines Wandbildes. Die parallel dazu laufende Einzelförderung wurde vor allem dazu genutzt, A. spezielle Fertigkeiten zu vermitteln und zu üben, die er in den nächsten Tagen für seine Aufgaben in der Lerngruppe anwenden konnte. Bei all diesen Lerneinheiten arbeitete A. wesentlich ausdauernder, zielstrebig und insgesamt unauffälliger und weniger störend als zuvor; die Anforderungen erfüllte er zur Zufriedenheit aller. Auch er selbst schien stolz auf seine Leistungen zu sein. Seine dabei erzielten Lernfortschritte waren die Basis für schwerere Aufgaben.

Seine Lernfortschritte blieben auch den übrigen Kindern und pädagogischen Mitarbeiterinnen nicht verborgen. Sie setzten die erfolgreiche Förderung noch eine Zeitlang ohne die Studierenden fort. Als dann aber die Familie von A. fortzog, war es leider nicht mehr möglich, seine weitere Entwicklung zu verfolgen.

Trotz dieser Ungewissheit über die weitere Entwicklung des Jungen halte ich die gewonnenen Erfahrungen für überaus wertvoll. An dem Beispiel lassen sich zudem wichtige Prinzipien inklusiver Unterrichtsgestaltung zeigen. Durch solche konkreten Beispiele bekommt der etwas vage und unverbindlich erscheinende Begriff der Inklusion etwas deutlichere Konturen. Die in dem Beispiel erkennbaren Merkmale stellen zwar wichtige Kriterien inklusiver Unterrichtsgestaltung dar, müssen und können aber in der Praxis nicht immer erfüllt sein. Immerhin aber können sie als wichtige Orientierungspunkte dienen.

1. Zunächst wird ein Thema gewählt, das alle Kinder in der Lerngruppe anspricht und auf ein Ziel gerichtet ist, das für die Gemeinschaft wichtig ist. Unter dieser gemeinsamen Zielsetzung finden sich Alle wieder.

2. Jedes Kind erhielt eine spezielle, auf seine Möglichkeiten abgestimmte Aufgabenstellung, durch die es einen wichtigen Beitrag zum gemeinsamen Ergebnis einbringen und dadurch eine selbstverständliche Wertschätzung seiner Person erfahren kann.
3. Die Planung des Unterrichts berücksichtigt in besonderer Weise die Voraussetzungen solcher Kinder, welche die größten Schwierigkeiten haben, einen Zugang zu den Lernangeboten zu finden. Dies ist auch ein wesentlicher Grundsatz des didaktischen Konzepts von Feuser, dem auch die Pädagogik der Arbeitsgruppe Integration von Schwarzbach-Schule, Schwarzacher Hof und Merian-Schule Epfenbach verpflichtet ist (Feuser & Meyer 1986).

Literatur

Feuser, G. & Meyer, H. (1986). Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel: Jarick.

Heydorn, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Jeziorsky, W. (1963): Rechenunterricht in der Grundschule. Braunschweig: Westermann