

Cornelia Rehle

Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik

Zusammenfassung aus Pius Thoma / Cornelia Rehle (Hrsg.): Inklusive Schule - Leben und Lernen mittendrin Klinkhardt , Bad Heilbrunn 2009 S. 183 – 193

Grundsätzliche Gedanken

Eine „inklusive“ Didaktik an sich existiert nicht. Die Erfahrung zeigt, dass Prinzipien guten Unterrichts „die gleichen (sind) bei begabten, benachteiligten, fremdsprachlichen wie bei behinderten Kinder[1]. Es gibt aber geeignete Grundmuster der Unterrichtsorganisation und -methodik, die für das Lernen in heterogenen Gruppen gut geeignet sind und die dazu dienen, die Verschiedenheit der Kinder als Vorteil für das individuelle und gemeinsame Lernen zu nutzen.

Eine solche Didaktik geht von der Grundüberzeugung aus, dass jedes Kind individuell spezifisch lernfähig ist[2]. Diese Lernfähigkeit gilt es zu unterstützen und zu fördern. Dabei ist es unwichtig, ob alle Kinder zur gleichen Zeit alle wichtigen Lernziele erreichen; für manche Kinder wird der Unterricht (wie rechtlich vorgesehen) zieldifferent erfolgen müssen. Das Bemühen der Lehrkräfte geht dann *nicht* vorrangig darum, die Unterschiede in der Lernentwicklung möglichst gering zu halten („Schere“ vermeiden), sondern jedes Kind in seiner aktuellen Entwicklung möglichst gut zu unterstützen. Eine logische Folge daraus ist auch, dass jedes Kind aufgrund seiner Verschiedenheit einen besonderen, individuellen Förderbedarf hat. Deshalb erfordern heterogene Lerngruppen einen *individualisierenden* Unterricht, der es jedem Kind ermöglicht, im Rahmen eines *gemeinsamen* Curriculums auf seinem Niveau und mit seinen aktuellen Möglichkeiten weiterzulernen und erfolgreich zu üben.

Nur so ist für jedes Kind das Grundrecht auf Bildung einzulösen.

Im Gegensatz zu einer reduktiven Didaktik mit minimalistischen Ansprüchen gilt hierbei – in Anlehnung an Maria Montessori - der Grundgedanke: „Hilf mir, es selbst zu tun, *ich kann mehr, als du denkst.*“ Dies bedeutet:

Lehrkräfte erwarten von jedem Kind Großes. Sie stellen deshalb an jedes Kind hohe Erwartungen und Anforderungen, die es nicht auf ein von außen (Lehrpläne, Förderprogramme...) zugeschriebenes Niveau festlegen. Sie stellen sicher, dass jedes Kind in anregenden Lernsituationen herausfordernde Lernaufgaben findet, an denen es sich erproben und seine Fähigkeiten weiterentwickeln kann. „Es klingt zunächst paradox, ist aber ein grundlegendes Gesetz des Lernens: Innerhalb gewisser Grenzen bedeutet eine höhere Komplexität der Lernsituation keine Erschwerung, sondern eine Erleichterung des Lernens.“[3]

Daraus ergeben sich folgende Kriterien für die Planung individualisierender und gemeinsamer Lernsituationen:

- Jede individualisierende Lernaufgabe ist grundsätzlich auf Austausch, Ergänzung und Gemeinsamkeit (gemeinsames Thema oder gemeinsames Vorhaben oder gemeinsame Arbeitsformen) zu beziehen.
- Aufgabenstellungen sollten so weitreichend und umfassend sein, dass jedes Kind auf seinem Niveau „einsteigen“ und seinen Teil zum gemeinsamen Vorhaben beitragen kann.
- Die Arbeitsprodukte der Kinder sind unter pädagogisch-diagnostischer Perspektive zu sehen und zu bewerten. Die Lernprozessanalyse zeigt Anhaltspunkte für etwaige Hilfestellungen und somit für weiterführendes Lernen.

Dabei sollte man sich immer bewusst sein, dass das Lernen nur dann effektiv und erfolgreich verlaufen kann, wenn Anschlussfähigkeit für jedes der Kinder vorhanden ist. Diese hängt wesentlich ab von den Voraussetzungen, der Lernausgangslage und dem Wollen des einzelnen Kindes. Deshalb ist es unverzichtbar, Lernen und Lehren in entwicklungsorientierten Linien zu sehen.

Entwicklungsorientierter Unterricht

Entwicklungsorientierter Unterricht orientiert sich unter *pädagogischer* Perspektive mit der Förderung der Persönlichkeit des Kindes und seiner Leistungsentwicklung; unter *didaktischer* Perspektive verlangt er danach, sich an den individuellen Entwicklungsständen der Kinder zu orientieren. Dazu ist es nötig, die jeweiligen Lernvoraussetzungen, das Wissen und die bereits verfügbaren Strategien der einzelnen Kinder diagnostisch in den Blick zu nehmen, um darauf aufbauend Lernangebote bereit zustellen und somit das Lernen der Kinder zu begleiten. Es geht also weniger um standardisierte Verfahren, mit denen Kinder klassifiziert werden sollen, sondern um Prozessdiagnostik als Basis für Lernberatung.

„Didaktisch vorrangig sind die Denktivitäten der Kinder, ihre Strategien und Probleme“ (Helbig u.a. 2005, 12). Die Erfahrung zeigt, dass Kinder bei der eigentätigen Konstruktion ihrer Lernprozesse auch individueller Hilfen bedürfen – „jedoch nicht in Form der Abarbeitung eines uniformen und kleinschrittigen Lehrgangs“ (ebd).

Die Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern verläuft oft nicht kontinuierlich und vorhersagbar, somit ist sie nur begrenzt von außen planbar und steuerbar. Förderpläne können Kinder erfahrungsgemäß auch einengen, somit sind sie besser durch geeignete, offene Aufgabenstellungen zu ersetzen.

Auftretende Fehler gehören zum Lernprozess. „Fehler dürfen nicht dazu missbraucht werden, Kinder hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit zu bewerten. Fehler können helfen zu erkennen, was richtig oder richtiger ist und wie etwas besser gemacht werden kann.“^[4] Im Unterschied zur traditionellen, defektorientierten „Fehlersuche“ orientiert sich der entwicklungsorientierten Ansatz am Kompetenzmodell: Ausgehend von den bereits erworbenen Fähigkeiten eines Kindes versucht man, Aufgabenstellungen und Impulse zu finden, um die individuelle Lernentwicklung weiter zu fördern.

Die durchgängigen Fragestellungen einer entwicklungsorientierten Didaktik hierzu sind jeweils:

- Was kann das Kind?
- Was kann/will es als nächstes lernen?
- Was soll es (in Bezug auf das Große und Ganze des Lerngegenstandes) lernen?^[5]

Das Konzept des entwicklungsorientierten Unterrichts ist ein grundsätzliches Postulat jeder Didaktik; für Klassen mit verstärkter Heterogenität ist es unverzichtbares Prinzip. Somit ist zu fragen, welche Grundmuster der Unterrichtsorganisation für das Lernen in heterogenen Gruppen gut geeignet sind, so dass die Verschiedenheit der Kinder als Vorteil und Potential genutzt werden kann. Es lassen sich zwei komplementäre Grundmuster darstellen:

Individualisierender Unterricht und gemeinsamer, integrativer Unterricht

Heterogene Lerngruppen erfordern vielseitige und komplementär angelegte Unterrichtssituationen. Im Überblick lassen sich grob zwei unterschiedliche Lernformen beschreiben, die sich über den Tag und die Woche verteilt, gegenseitig bereichern und ergänzen:

Einerseits ein *individualisierender Unterricht*^[6] : Er ermöglicht es jedem Kind, auf seinem Niveau und mit seinen aktuellen Möglichkeiten erfolgreich zu üben und (weiter) zu lernen. In den täglichen Zeiten der Tages- oder Wochenplanarbeit verfolgt jedes Kind sein eigenes Programm. Dies lässt sich in Form von individuellen Lerngängen über materialgesteuertes Lernen realisieren. Man benötigt dafür ein auf einander aufbauendes Materialsystem, z. B. eine Leseübungskartei in mehreren Stufen (von der Buchstaben-Laut-Ebene über die Wortebene zur Satz- und Textebene, wobei auch verschiedene Lesestrategien geübt werden können.) Ein solches Materialsystem, das grundlegende Ziele abdeckt, erlaubt dem Kind, seine Fertigkeiten zu üben und sichern, und dies in individuell ausreichender Zeit. Erreichte Ziele können von der Lehrkraft entsprechend attestiert werden (z. B. in Form eines kleinen Zertifikats, eines Stempels, eines Aufklebers) und in einem individuellen „Lernbegleitheft“ eingetragen werden. Damit ist auch ein schneller Überblick über den aktuellen Lernstand eines Schülers gewährleistet. Die Kinder können ihr persönliches Fortschreiten dann auch selbst überblicken; das Erlebnis des täglichen Erfolgs dient dem Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls und einer intrinsischen Leistungsmotivation.

Andererseits und in Ergänzung dazu braucht es Lernsituationen, die das *gemeinsame Arbeiten* der Kinder verlangen und somit die Kooperation herausfordern. Dies gelingt durch Aufgabenstellungen, die ein gemeinsames Thema oder Ziel haben. Solche gemeinsamen Phasen umfassen kommunikativ-kooperatives Lernen. Das Lernen mit- und voneinander befördert nicht nur soziales Lernen, sondern soll vor allem die Bildung und Weiterentwicklung individueller kognitiver Strukturen anregen. Dadurch dass Kinder über komplexe Themen im Austausch miteinander stehen, lernen sie andere Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten kennen, die zuweilen auf höherem Niveau stattfinden. Das anspruchsvollere Umgehen mit Aufgabenstellungen regt wiederum die Auseinandersetzung mit dem nächst höheren Entwicklungsniveau an (Wygotsky). Somit ist hier ein Konzept aktiv-entdeckenden und kooperativen Lernens angebracht, in das jedes Kind seine Möglichkeiten einbringen und sukzessive weiterentwickeln kann.

Die Gestaltung geeigneter Lernumgebungen sollte komplexe und herausfordernde thematische Einheiten bilden, die Möglichkeiten für eine natürliche Differenzierung bieten. Dies erfordert die Orientierung an einem höheren, auch schuljahresübergreifenden Niveau (z. B. bei jahrgangsgemischten Klassen Lehrplaninhalte der 2. Klasse), sollte jedoch Einstiegsmöglichkeiten und Übungsmöglichkeiten für schwächere Kinder bieten.

[1] Begemann, Ernst: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der "inclusion". In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim 2002, S.131

[2] vgl. Salamanca Statement On Special Needs Education, zit. nach Begemann, Ernst: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der "inclusion". In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim 2002, S.129 f

[3]: Müller, G.N./Wittmann, E.Ch. (Hg.): Mit Kindern rechnen. Frankfurt, Arbeitskreis Grundschule 1991

[4] Heyer, Peter: Grundschule – eine Schule für alle Kinder. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim 2002, S. 197

[5] vgl. Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Band 2: Diagnose....

[6] vgl. Heyer, Peter: a.a. O., S. 191 ff

Literatur:

Bartnitzky, H./Brügelmann, H./ Hecker, U./Schönknecht, G. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Materialien für Klasse 1 und 2. Frankfurt, Grundschulverband 2005

Materialien für Klasse 3 und 4. Frankfurt, Grundschulverband 2006

Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin 2005

Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Band I. Lesen lernen und schreiben können.

Band II: Beobachtung und Diagnose. Berlin 2006

- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim ⁶2002,
- Grotenhaus, B./ Reiners, Ch.: Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten! Donauwörth ² 2005
- Helbig, P./ Kirschhock, E. /Martschinke, S. / Kummer, U.: Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Bad Heilbrunn 2005
- Nührenbörger, M./Pust, S.: Mit Unterschieden rechnen. Lernumgebungen und Materialien für einen differenzierten Anfangsunterricht Mathematik. Seelze 2006
- Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004
- Wocken, H.: Gemeinsame Lernsituationen In: Hildes Schmidt, Anne/Schnell Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim 1998, S.37 - 52