

Inklusiver Unterricht als Entwicklungsaufgabe für die Berufsbildung

Didaktische Prinzipien und Chancen des Kooperativen Lernens



BARBARA KOCH

Dr., wissenschaftliche Angestellte in der AG 5,
»Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik«,
Universität Bielefeld

In diesem Beitrag werden ausgewählte Prinzipien einer inklusiven Didaktik vorgestellt, mit deren Hilfe Lehrkräfte bestehende Unterrichtspraxis reflektieren können. Die Heterogenität der jeweiligen Lerngruppe zur Kenntnis zu nehmen und als Ausgangspunkt für didaktische Planungen zu machen, ist hierbei handlungsleitend. Der Ansatz des Kooperativen Lernens gilt für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen als besonders geeignet. Er wird in seinen Grundzügen unter der Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien dargestellt.

Grundannahmen einer inklusiven Pädagogik

Im Zuge der Umsetzung inklusiver Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems nimmt die Bedeutung von didaktischen Ansätzen zu, auf deren Basis der Unterricht mit heterogenen Lerngruppen geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit bewährte Ansätze für inklusiven Unterricht genutzt werden können, verändert bzw. durch andere Ansätze ergänzt werden müssen. Inklusiver Unterricht setzt eine besonders heterogene Lerngruppe voraus. Heterogenität bezieht sich auf Dimensionen wie Alter, Geschlecht, soziokulturelle Faktoren sowie kognitive und körperliche Leistungsfähigkeit. Ein inklusiver Unterricht hat den Anspruch, diese für den Bildungserfolg relevanten Dimensionen zu berücksichtigen und alle Schüler/-innen so zu unterstützen, dass ihre Potenziale optimal ausgeschöpft werden (vgl. POWELL 2013). Die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen wird im Sinne einer inklusiven Pädagogik als Bereicherung des Unterrichts betrachtet und zum Ausgangspunkt didaktischer Planungen gemacht. Angesichts dessen kann inklusiver Unterricht kein Unterricht im Gleichschritt sein.

Ein inklusives Schulsystem zeichnet sich dadurch aus, dass auf jede Form der Separation, z.B. durch Zuteilung der Schüler/-innen auf unterschiedliche Schulformen, verzichtet wird. Die Umsetzung inklusiver allgemeiner Bildung ist auf der Ebene der Schulstrukturen dann gelungen, wenn alle Schüler/-innen eine Stadtteilschule besuchen (vgl. z.B. SANDER 2004). Inklusive Bildung in der allgemeinbildenden Schule wird in den einzelnen Bundesländern aller-

dings sehr unterschiedlich umgesetzt (vgl. POWELL 2013). Aus diesem Grund sind die einzelnen Schulsysteme gegenwärtig in unterschiedlichem Maße inklusiv.

Da im Berufsbildungssystem der Zugang stark arbeitsmarktreguliert ist, wird es als überwiegend segregierend und nicht inklusiv bezeichnet (vgl. BIERMANN/BONZ 2011). Die Heterogenität der Lerngruppe entsteht in diesem System daher primär über Dimensionen wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, berufliche Vorerfahrungen sowie bereits erreichten Schulabschluss und eher seltener über die Dimension Behinderung. Theoretische Beiträge zu inklusiver Pädagogik (vgl. BOOTH/AINSCOW 2003) gehen nicht davon aus, dass Bildungssysteme jemals vollständig inklusiv sein können, sondern sich in einem stetigen Entwicklungsprozess mit dem Ziel, inklusiver zu werden, befinden sollten.

Um sich auf der Ebene der einzelnen Schule auf den Weg zu begeben, ist der Index für Inklusion (vgl. BOBAN/HINZ 2007) ein zentrales Instrument und bietet den Akteuren anhand von Indikatoren die Möglichkeit, bestehende Werte, Strukturen und Praktiken in ihrer Schule zu analysieren (vgl. BOOTH/AINSCOW 2003), um Barrieren abzubauen und den Jugendlichen Teilhabe an Ausbildung und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Das heißt, auch in einem stark segregierenden System kann auf der Ebene einer einzelnen Schule eine Annäherung an inklusive Strukturen, Praktiken und Kulturen angestrebt werden. Eine Möglichkeit besteht darin, mithilfe von Prinzipien inklusiver Didaktik bestehende Unterrichtspraktiken zu reflektieren.

Ausgewählte Prinzipien einer inklusiven Didaktik

Im Folgenden werden ausgewählte Prinzipien einer inklusiven Didaktik in Anlehnung an KULLMANN u.a. (2014) und PRENGEL (2012) erläutert, die in einem inklusiven Unterricht miteinander verbunden werden.

Prozessorientierte Diagnostik durchführen

Eine prozessorientierte Diagnostik dient der »alltäglichen Optimierung des Lehrens und Lernens« (PRENGEL 2012, S. 179). Sie wird sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Lehrkräfte sollen sich immer wieder ein Bild über die Lernausgangslagen ihrer Schüler/-innen machen, um Angebote bereitzuhalten, an die die Schüler/-innen anknüpfen können (vgl. PRENGEL 2012). Im Fokus einer prozessorientierten Diagnostik steht der individuelle Entwicklungsprozess der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers, indem »die gegenwärtig erreichte Kompetenzstufe und die Zone der nächsten Entwicklung« benannt werden (PRENGEL 2012, S. 180). Die Förderung der Selbsteinschätzung der Schüler/-innen in Form von Selfassessment und Peer-assessment sind wichtige Komponenten im Rahmen individualisierter Lernsettings (ebd., S. 178), weil die Fähigkeit zu einer realistischen Selbsteinschätzung dazu beiträgt, selbstgesteuerte Lernprozesse zu regulieren.

Beziehungen auf der Basis von Anerkennung gestalten

Die positive Gestaltung von Beziehungen ist im inklusiven Unterricht von zentraler Bedeutung (vgl. KULLMANN u.a. 2014; PRENGEL 2012). Dies gilt sowohl für die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch für die Beziehungen der Schüler/-innen untereinander. Von wesentlicher Bedeutung ist, dass die Schüler/-innen meinen, sie werden von ihren Lehrkräften »gehört und anerkannt« (PRENGEL 2012, S. 176). Daher sollten Lehrkräfte auf jegliche negativen Zuschreibungen verzichten (vgl. ebd., S. 176 f.). Gleichwohl sollten sie hohe Erwartungen an die Jugendlichen formulieren und bei problematischem Verhalten, welches sich gegen andere richtet, Grenzen setzen.

Unter besonders schwierigen Bedingungen sollten Lehrkräfte durch institutionalisierte Kooperation im Kollegium und Supervision unterstützt werden, um die Gestaltung positiver Beziehungen aufrechterhalten zu können. PRENGEL betont, dass auf gegenseitiger Anerkennung basierende Peer-Beziehungen sich nicht von allein einstellen. Lehrkräfte sollten positive Peer-Beziehungen durch Rituale, aktive Konfliktbearbeitung sowie kooperative Lernaktivitäten unterstützen (ebd.).

Individuell fördern

In einer Didaktik für inklusive Lerngruppen übernimmt die *natürliche Differenzierung* eine besondere Rolle (vgl. KULLMANN u.a. 2014). Demnach ist Jugendlichen ein Lernangebot zu unterbreiten, das einer von ihnen ausgehenden Differenzierung entspricht. Voraussetzung hierfür sind von Lehrkräften fachdidaktisch konzipierte Aufgaben. Weitere Differenzierungsstrategien beziehen sich auf zugestandene Lern- bzw. Bearbeitungszeiten, das Interesse der Schüler/-innen und das zur Verfügung gestellte Material. Differenzierung erfolgt zudem, wenn Schüler/-innen untereinander Hilfe geben und annehmen.

Gemeinsamkeit über den Lerngegenstand herstellen

Ein gemeinsamer Lerngegenstand bietet die Grundlage für die interaktive Auseinandersetzung unterschiedlicher Lernender mit einer Aufgabe. Die unterschiedlichen Zugangsweisen bei der Bearbeitung der Aufgaben fördern den Lernprozess des Einzelnen und geben das Gefühl, sozial eingebunden zu sein (vgl. SEITZ/SCHEIDT 2012). Erst durch den Dialog über den Lerngegenstand wird die Unterschiedlichkeit der Schüler/-innen erkennbar und für Lernprozesse nutzbar. Die Zusammenarbeit der Schüler/-innen am gemeinsamen Lerngegenstand ist aus didaktischer Perspektive die anspruchsvollste Form, Gemeinsamkeit herzustellen (vgl. KULLMANN u.a. 2014). Weniger anspruchsvolle Ansätze gehen davon aus, dass Gemeinsamkeit auch über koexistente, kommunikative und subsidiäre Lernsituationen hergestellt werden kann (vgl. WOCKEN 1998, S. 40 ff.). Die einzelnen Lernsituationen definieren das Verhältnis von Beziehungsarbeit und inhaltlicher Arbeit. Bei koexistenten Lernsituationen überwiegt die inhaltliche Seite, während bei einer subsidiären Lernsituation die Beziehungsarbeit stärker betont wird (vgl. WOCKEN 1998).

Kooperatives Lernen in inklusiven Lerngruppen

Das Kooperative Lernen soll ein Ansatz sein, mit dem inklusive Praktiken realisiert werden können (vgl. BOBAN/HINZ 2007). WOCKEN (2011) bezeichnet es sogar als »Königsweg« zum pädagogischen Umgang mit heterogenen Gruppen. In seinem Verständnis werden im besonderen Maße didaktische Prinzipien wie individualisiertes und gemeinsames Lernen erfüllt.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Modell Kooperativen Lernens nach JOHNSON/JOHNSON (2008), das eine starke Strukturierung der Gruppeninteraktion durch Lehrkräfte vorsieht. Die Strukturierung der Lernumgebungen und der Lernprozesse erfolgt unter Anwendung eines Dreischritts von Think, Pair und Share (vgl. Kasten, S. 28). Bei der Beschreibung der einzelnen Schritte wer-

den Prinzipien einer inklusiven Didaktik berücksichtigt. Bei der Planung einer kooperativen Lerneinheit sollten Lehrkräfte sogenannte Basiselemente berücksichtigen (vgl. JOHNSON/JOHNSON 2008), die die Nachteile der herkömmlichen Gruppenarbeit vermeiden sollen. Beispielsweise stellen Lehrkräfte individuelle Aufgaben für die Think-Phase so, dass die Ergebnisse der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers nur zusammengeführt zum Ziel führen (Bedingung der positiven Abhängigkeit). Dieser Aspekt betont die Bedeutung der Lehrkräfte bei der fachdidaktischen Auswahl und Konzeption der Gruppenaufgabe. Da Kooperatives Lernen effektiver ist, wenn die sozialen Beziehungen der Schüler/-innen positiv geprägt sind (vgl. BENKMANN 2010, S. 127), sollten Lehrkräfte bei der Gruppenbildung berücksichtigen, welche Schüler/-innen gute Lernpartnerschaften bilden könnten. Dies erfordert eine nicht selbstverständliche Kenntnis über vorhandene Peer-Beziehungen in der Lerngruppe. Eine weitere Bedingung für positive Effekte durch Kooperatives Lernen bezieht sich auf die leistungsbezogene Zusammensetzung der Lerngruppe (vgl. BÜTTNER u. a. 2012). Ihre Forschungsergebnisse zeigen, dass leistungsschwächere Schüler/-innen von heterogen zusammengesetzten Gruppen profitieren, während leistungsstärkere Schüler/-innen in heterogen und in homogen zusammengesetzten Gruppen gleich gut lernen. Zudem wird die Leistungsmotivation von leistungsschwächeren Schüler/-innen positiv beeinflusst, wenn sie in heterogen zusammengesetzten Gruppen lernen. Angesichts dieser Forschungsergebnisse und der Anforderungen an eine inklusive Pädagogik sollten Lehrkräfte heterogene Lerngruppen für das Kooperative Lernen bilden.

Inklusiver Unterricht in der Berufsbildung

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass der bewährte Ansatz des Kooperativen Lernens für einen inklusiven Unterricht genutzt werden kann, wenn Prinzipien für eine inklusive Didaktik bei der Planung und Durchführung des kooperativen Unterrichts berücksichtigt werden. Gut umzusetzen ist in diesem Ansatz das Prinzip der Herstellung von Gemeinsamkeit über den Lerngegenstand. Eine prozessorientierte Diagnostik ist ebenfalls mit dem Konzept des Kooperativen Lernens vereinbar. Das didaktische Prinzip, Beziehungen auf der Basis der Anerkennung von Unterschieden zu gestalten, ist zugleich Voraussetzung und Ziel des Kooperativen Lernens. Sind positive soziale Beziehungen nicht gegeben, kann das Gelingen des Konzeptes in heterogenen Lerngruppen scheitern.

An seine Grenzen stößt das Kooperative Lernen dann, wenn Lernprozesse individualisiert werden sollen. So müssten die Unterrichtsinhalte in der Hinsicht entwickelt werden, dass alle Schüler/-innen auf der Basis ihrer unter-

Phasen des Kooperativen Lernens

Think

In der ersten Phase ist eine individuelle Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit der Aufgabenstellung geplant. Die Lehrkräfte definieren über die Aufgaben den gemeinsamen Lerngegenstand. Lehrkräfte berücksichtigen durch unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten oder durch selbstdifferenzierende Aufgaben unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Bedingung hierfür ist, dass Lehrkräfte für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler wissen, welche Kompetenzstufe sie bzw. er bisher erreicht hat. Eine Differenzierung über Lernzeit, die gerade für leistungsschwächere Schüler/-innen im Unterricht oft angewendet wird, ist aufgrund der Parallelität der Lerngruppen beim Durchlaufen des Dreischritts nur begrenzt möglich.

Pair

Die zweite Phase sieht einen Austausch zwischen den Schüler/-innen innerhalb der Kleingruppe vor, der auch darin besteht, untereinander Hilfe zu geben und anzunehmen. Bereits in dieser Phase muss es aufgrund der verschiedenen Lernausgangslagen in der Gruppe eine Akzeptanz für unterschiedliche Arbeitsergebnisse geben. Diese kommt zum Ausdruck in der Wertschätzung der Ergebnisse des Einzelnen, die alle Eingang in das Gesamtergebnis finden. Der Ansatz des Kooperativen Lernens nach JOHNSON/JOHNSON (2008) unterstützt durch unterschiedliche Instrumente die Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen, die sich sowohl auf individuelle Lernprozesse als auch auf Gruppenprozesse beziehen können. Für eine selbstständige Reflexion von Gruppenprozessen können Lehrkräfte beispielsweise folgende Fragen vorgeben:

- Haben alle Mitglieder der Gruppe kontinuierlich an der Aufgabe gearbeitet?
- Wurde jedes Ergebnis aus der Think-Phase angemessen berücksichtigt?
- Hat die Gruppe ihre Arbeit in der zur Verfügung stehenden Zeit beendet?
- Konnte die Gruppe sich über das Gruppenergebnis einigen?
- Haben die einzelnen Mitglieder der Gruppe sich gegenseitig geholfen?
- Sind die einzelnen Gruppenmitglieder sich mit positiver Wertschätzung begegnet? Was lief gut?
- Was wird an Unterstützung benötigt, um die Gruppenarbeit zu verbessern?

Für die Reflexion ist es wichtig, dass die Schüler/-innen die Fragen zunächst für sich beantworten und erst dann in der Lerngruppe Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Antworten diskutieren, um daraus Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit zu ziehen.

Share

In der dritten Phase werden die Ergebnisse präsentiert. Auch in dieser Phase können Lehrkräfte diagnostische Prozesse initiieren: Die Schüler/-innen können beispielsweise auf der Basis vorher vereinbarter Kriterien die Arbeitsergebnisse der jeweils anderen Gruppen beurteilen.

schiedlichen Lernausgangslagen einen Zugang finden können. Dies geschieht beim Kooperativen Lernen überwiegend über die fachdidaktische Konzeption der Aufgaben. Andere Differenzierungsstrategien, die für eine Individualisierung von Lernprozessen bedeutsam sind, sind schwer in den Ansatz zu integrieren. Eine Konsequenz daraus ist, den Ansatz des Kooperativen Lernens mit Ansätzen zu kombinieren, die mehr individualisieren.

Im Grunde kann die in diesem Beitrag beschriebene Vorgehensweise auf andere bewährte Ansätze des Unterrichts in der Berufsbildung übertragen werden. So bietet der lernfeldorientierte Ansatz in der Berufsbildung die Möglichkeit, über die Lernsituation den gemeinsamen Lerngegenstand zu beschreiben. Mit Blick auf die anderen didaktischen Prinzipien für einen inklusiven Unterricht können beispielsweise folgende Fragen als Reflexionsgrundlage dienen:

- Ermöglicht die Lernsituation für alle Schüler/-innen einen Zugang, der an ihre individuellen Lernausgangslagen anschließt?

- Bieten Lehrkräfte für die Bearbeitung der Lernsituationen Instrumente an, die Schüler/-innen anregen, die Effektivität ihrer Lernprozesse zu reflektieren?
- Stellen Lehrkräfte sicher, dass die individuellen Lernausgangslagen ihrer Schüler/-innen erkannt werden?
- Regen Lehrkräfte die Reflexion von Gruppenprozessen an, wenn innerhalb des lernfeldorientierten Ansatzes kooperativ gearbeitet wird?
- Erkennen und bedienen Lehrkräfte besondere individuelle Unterstützungsbedarfe während der Bearbeitung einer Lernsituation?
- Findet eine Abstimmung der diagnostischen und differenzierenden Strategien zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Lernfelder statt?

Die Reflexion bestehender Praxis mit Prinzipien einer inklusiven Didaktik ist ein erster Schritt auf dem Weg zu einer inklusiven Unterrichtsentwicklung in der Berufsbildung. Soll dieser Prozess Erfolge zeigen, ist allerdings eine kontinuierliche Unterstützung der Schulen und Berufsschullehrkräfte notwendig. ◀

Literatur

BENKMANN, R.: Kooperation und kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts. In: KAISER, A.; WERNER, B.; SCHMELZ, D.; WACHTEL, P. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2010, S. 125–134

BIERMANN, H.; BONZ, B.: Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In: BIERMANN, H.; BONZ, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2012, S. 117–152

BOBAN, I.; HINZ, A.: Orchestrating Learning!?! Der Index für Inklusion fragt, Kooperatives Lernen hat Antworten. In: DEMMER-DIECKMANN, I.; TEXTOR, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn 2007, S. 117–125

BOOTH, T.; AINSCOW, M.: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt von BOBAN, I.; HINZ, A. Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg 2003

BÜTTNER, G.; WARWAS, J.; ADL-AMINI, K.: Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion (2012) 1–2 – URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61 (Stand: 2.2.2015)

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.: Wie kooperatives Lernen funktioniert – Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. In: Friedrich Jahresheft Individuell lernen – kooperativ arbeiten (2008), S. 16–20

KULLMANN, H.; LÜTJE-KLOSE, B.; TEXTOR, A.: Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In: AMRHEIN, B.; DZIAK-MAHLER, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster 2014, S. 89–107

POWELL, J. J. W.: Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich. In: DORRANCE, C.; DANNENBECK, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn 2013, S. 13–26

PRENGEL, A.: Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In: MOSER, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, S. 175–183

SANDER, A.: Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5 (2004), S. 240–244

SEITZ, S.; SCHEIDT, K.: Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion (2012) 1–2 – URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62 (Stand: 2.2.2015)

WOCKEN, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A.; SCHNELL, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim & München 1998, S. 37–52

WOCKEN, H.: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg 2011