

Gemeinsam lernen – ein Plädoyer für die Vielfalt

Barbara Riekmann



Vom Überleben der Fiktion der homogenen Lerngruppe

Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob Kinder besser in heterogenen oder in homogenen Gruppen lernen, hat eine lange Tradition. So ist es fast 100 Jahre her, dass sich 650 Bildungsexperten auf der Reichsschulkonferenz 1920 versammelten, um über die Zukunft des Deutschen Bildungswesens zu beraten. Der „Reichsbund entschiedener Schulreformer“ forderte eine Schule für alle Kinder, in der alle Schichten vertreten sein sollten, eine Schule, die koedukativ und überkonfessionell und zugleich als ganztägige Arbeits- und Lebensgemeinschaft geführt werden sollte. Als Ergebnis blieb die vierjährige Grundschule für alle Kinder, ein historischer Erfolg, aber gleichzeitig wurde darauf aufbauend ein hierarchisch gegliedertes Schulwesen etabliert und wurde „eine Vielzahl von Maßnahmen ausgebildet, die an der Zielvorstellung einer homogenen Lerngruppe orientiert waren“ (Tillmann 2014, S.40). Die damit verbundene Auslesefunktion wurde mental und ideologisch gestützt durch die Überzeugung, dass Schülerinnen und Schüler besser lernen, wenn sie nach Ähnlichkeiten im Leistungsvermögen eingeteilt werden. Diese Denkfigur hat bis heute überdauert und prägt in weiten Teilen die Überzeugungen und das Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen. Es war der besonderen Situation der ausgehenden 60er Jahre geschuldet, dass ein erneuter Versuch zu einer heterogenen Schule für alle unternommen wurde. Dabei ging es um ökonomische Aspekte, um die Ausschöpfung der Bildungsreserven, aber auch um eine neu verfasste Schule und um Erziehung zu (mehr) Demokratie. In den Empfehlungen der Bildungskommission 1969 zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 21-33) wird die Individualisierung des Lernens statt einer Einordnung der Schüler in starre Bildungsgänge, das Offenhalten der Bildungsgänge und soziales Lernen in einer heterogenen Gemeinschaft besonders hervorgehoben. So positiv auch die Ergebnisse der ersten Versuchsschulen waren, ein bildungspolitischer Konsens konnte nicht herbeigeführt werden. Die Gesamtschule wurde nicht ersetzende Schulform für das dreigliedrige Schulsystem, sie musste zugleich ab 1982 über KMK-Vorgaben in den Kernfächern und den Naturwissenschaften ein Kurs- und Differenzierungssystem ausprägen, das die Fiktion der Homogenität zu einem Systemelement machte. Allerdings galt dies nicht für alle Fächer und nicht für alle Jahrgänge, so dass die innere Entwicklung der Gesamtschulen entlang des Gegensatzpaares „Fiktion der Homogenität“ und „Gewollte Heterogenität“ verlief.

PISA - Denkanstoß für eine Pädagogik der Heterogenität

Die PISA - Befunde 2000 machten deutlich, dass „knapp 40 Prozent der Fünfzehnjährigen zwischen dem ersten und dem achten Schuljahr mindestens einmal ihre Lerngruppe aufgrund mangelnder Leistungen verlassen mussten“ (Tillmann 2014, S.40). Zudem hatte sich das dreigliedrige Schulsystem im internationalen Vergleich als weniger leistungsfähig und auch als sozial ungerecht erwiesen. Finnland und Schweden boten neue Orientierungen. Die im politischen Kontext eilig vorgenommenen „Modernisierungen“ stellten jedoch die diskriminierenden Bildungsstrukturen nicht in Frage, und der Glaube an die höhere Leistungsfähigkeit von homogenen Lerngruppen erwies sich wieder einmal als unerschütterbar. Warum eigentlich ?

Innerhalb der Schulen des gemeinsamen Lernens wuchs für die Pädagoginnen und Pädagogen jedoch die Notwendigkeit der inneren Reform. Zusätzlich schärften weitere wissenschaftliche Befunde, z.B. der Neurowissenschaften, den Blick. Unterstützend wirkten die didaktischen Modelle der Versuchsschulen der frühen Gesamtschulgenerationen, aber auch der Reformschulen (Montessori, Jenaplan), die mit ihrer Pädagogik, „vom Kinde ausgehend“ eine konsequente Individualisierung vorangetrieben hatten und ebenfalls zeigten, dass ein Lernen in heterogenen Gruppen erfolgreich sein kann. So vermischten sich originäre Ziele der Gesamtschule (Chancengerechtigkeit) mit Aspekten der Reformschulpädagogik (Selbsttätigkeit) - ein produktiver und fruchtbarer Prozess. Heute gibt es viele – und immer mehr – Schulen, die Bausteine einer Pädagogik der Vielfalt konsequent umsetzen und sich von der tradierten Vorstellung homogener Lerngruppen verabschiedet haben.

Vier gute Gründe für eine Schule der Vielfalt

1. Die Komplexität, das Tempo der Veränderung, die damit verbundenen Unübersichtlichkeiten und Ambivalenzen in allen Bereichen der Gesellschaft verlangen Kompetenzen, die über das Fachlich-Inhaltliche hinausgehen. Gefordert sind methodisch-strategische und sozial-kommunikative Kompetenzen. Sie können am ehesten ausgeprägt werden, wenn das Umfeld der Schüler möglichst vielfältig und heterogen ist. Unterschiedliche Lebensstile, Denkmuster und Verhaltensausrägungen lassen sich für die Schüler/innen am besten erfahren, wenn diese breit vorhanden sind und nicht Auslese und Segregation soziale Erfahrungen und deren Komplexität einschränken.

2. Kinder lernen gemeinsam in besonderer Weise voneinander. Sie nehmen unterschiedliche Lernstrategien, Lernmuster und Lernwege wahr. Sie profitieren umso stärker von gegenseitiger Hilfe und Unterstützung je vielfältiger das Feld ist. Sie befinden sich in unterschiedlichen Fächern in unterschiedlichen Rollen und können für sich entscheiden, welche Lernwege und welche Lernstrategien für sie am besten geeignet sind. Kinder sind die „ersten Lehrer“, sie lernen voneinander. Entgegen landläufiger Auffassungen profitieren auch die leistungsstarken Kinder von dieser Situation: sie müssen im Prozess lernen, wie sie die „Inhalte für den anderen Lerner anschlussfähig“ machen können (Bastian 2012, S.8). Sie müssen dessen Lernstrategien erfassen und Empathie für seine Sichtweise entwickeln. All dies kann mit pädagogischer Unterstützung entwickelt werden.

3. Disparitäten und Diversität in der Gesellschaft nehmen zu. Die Schule allein kann dies nicht ändern. Sie kann die Desintegration aber im Interesse der Kinder abmildern und kompensieren. In einer Schule der Vielfalt kann die Gemeinsamkeit aller als Gegenentwurf gelebt werden. Für das Leben in der Demokratie und deren Weiterentwicklung ist es unabdingbar, Konflikte wahrnehmen, Lösungen entwickeln und aushandeln zu können. Wenn dies in einem breit gefächerten sozialen Milieu gelernt wird, ist es besonders zukunftsfähig.

4. Das Recht auf eine inklusive Schule ist mit der UN-Konvention festgeschrieben. Im Inklusionsindex (Boban/Hinz 2003) sind die Kernaufgaben und Handlungsfelder facettenreich beschrieben. Inklusion meint Alle in einer Schule für Alle. Eine deutliche Einschränkung liegt deshalb in Deutschland darin, dass das Konzept inklusiver Bildung auf ein strukturell selektives Schulwesen trifft, das exkludiert und hierfür Normierungen festgelegt hat. Dies widerspricht dem Geist der Inklusion und markiert erneut das deutsche Dilemma von Homogenitätsstreben und Heterogenitätsnotwendigkeit. Mit einem hierarchisch gegliederten Schulwesen ist der Gedanke der Inklusion von vorne herein beschädigt. Dennoch: Die inklusive Schule ist und bleibt als **die** Schule der Vielfalt das Ziel.

Individualisierung - der Abschied vom Gleichschritt

Es gilt zu Recht als eine besonders anspruchsvolle Aufgabe, der Heterogenität der Schüler/innen gerecht zu werden. Was ist für den Schüler mit Sprach- und Schreibschwierigkeiten das Richtige, wie kann die Schülerin mit der besonderen Begabung in Mathematik herausgefordert werden? Was kann insgesamt mit den vielen Begabungen, den unterschiedlichen Interessen und den Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder getan werden? Es gilt Lerngelegenheiten und -arrangements anzubieten, die der Vielfalt der Intelligenzformen und der Lernzugänge gerecht werden.

Deshalb kommt einer ausdifferenzierten und anregungsreichen Aufgabenkultur bei individualisierenden Unterrichtskonzepten eine so hohe Bedeutung zu. Es geht um eine Passung „zwischen dem Individuum mit seinem biografischen Hintergrund und seinen Fähigkeiten, der Sache mit ihren Ansprüchen und dem sozialen Kontext“ (v.d.Groeben/Kaiser 2011, S.43). So muss die begabte Mathematikschülerin in einer besonders komplexen Aufgabe Herausforderndes leisten können und der Schüler mit Sprach- und Schreibschwierigkeiten in seinem Lesetagebuch so arbeiten können, dass er gefordert wird und dies mit Freude tut. Es geht nicht darum, dass für jeden Schüler je eine eigene Aufgabe formuliert und strukturiert wird. Damit wären die Lehrenden nicht nur überfordert, sondern es wären auch pädagogische Irrwege beschritten. Vielmehr geht es darum, Aufgaben und Unterrichtssituationen so zu gestalten, dass verschiedene Lernwege, unterschiedliche Lernstrategien und vielfältige methodische Zugänge möglich sind. Von dieser Vielfalt zeugen Aufgaben, die die Möglichkeit bieten, etwas nachvollziehen und verstehen zu können, etwas erkunden, ordnen oder vergleichen zu können, dabei auch kreativ und imaginativ tätig werden zu können. Dies alles muss gut ausbalanciert sein, damit ein guter Mix von forschendem Lernen, von Instruktion und Rekonstruktion, von Erfahrung und Handeln, von Üben und Wiederholen erreicht wird. Zudem muss eine Balance von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit hergestellt werden.

Weil dieser Mix nicht für alle Schüler/innen gleich sein kann, muss der Unterricht so geöffnet werden, dass dem Schüler/der Schülerin ein hoher Grad an Selbstorganisation möglich ist.

Für diese Öffnung braucht es Räume, strukturierte Umgebungen und Zeiten.

Der Stundenplan muss hierfür die erforderliche Struktur in Form von ausgewiesenen Zeiten für z.B. selbstorganisiertes oder projektartiges Lernen und für ein Lernen nach Neigung und Interesse vorgeben. Die Lernumgebung mit Ihren Anregungen und Lernmaterialien muss bedacht sein und Räume müssen anders eingerichtet und strukturiert werden. Planungszeiten und Zeiten für die Beratung der Lernenden sind unerlässlich. Hinzu kommen individuelle Lernvereinbarungen, Schülerfeedback und lernförderliche Leistungsrückmeldungen. Sie machen das Lernen jedes Einzelnen „sichtbar“. Und auch die Lehrenden brauchen Zeiten, Zeiten für die Arbeit an fachlichen und überfachlichen Bausteinen für eine anregungsreiche Aufgabenkultur und Zeit für die Besprechung pädagogischer Erfordernisse.

Ganztagschule – die gestaltete Zeit

Individualisierende Lernformen stoßen häufig an zeitliche und organisatorische Grenzen. Mit Doppelstundenmodellen in Halbtagschulen sind erste gute Wege beschritten. Aber auch dies stößt an Grenzen, weil die zeitliche Verdichtung bestehen bleibt. In einer voll gebundenen Ganztagschule hingegen kann die Schule eine zeitliche Struktur entwickeln, die den Lernbedürfnissen und den „Rhythmen“ der Kinder besser angepasst ist. Da die Entwicklung von Kindern häufig wellenförmig, zuweilen sprunghaft und dynamisch verläuft, wird ein lineares Zeitverständnis den Kindern nicht gerecht. Jedes Kind hat seine eigene Zeit und es bleibt eine hohe Kunst, eine Rhythmisierung zu finden, in der den Kindern im Rahmen „ihrer“ Zeit Entfaltung und Entwicklung ermöglicht wird, ohne den Zusammenhang, nämlich den für alle geltenden Zeitrahmen, anzutasten. Dies gilt für den Schultag, für die Schulwoche, für das Schuljahr und die Schulzeit insgesamt. Fest eingeplante und verlässliche Zeiten sind wichtig für die Orientierung, großzügige Zeitkontingente für das forschende oder eigenständige Arbeiten unbedingt nötig. Auch brauchen außerschulische Aktivitäten, Projektarbeiten, die sich in bestimmten Jahrgangsstufen auch ruhig einmal über Wochen erstrecken dürfen, ihre Zeit. Die Kreativität und der selbstbewusste Umgang der Schule mit den Zeiten wird von Schulstufe zu Schulstufe unterschiedlich sein. Die eigentliche Herausforderung der Ganztagschulen besteht darin, den Wechsel von Anspannung und Entspannung im Schultag und in der Schulwoche auszuloten und Neigung und Pflicht, Lernplanung und Beratung, Tagesanfang- und –ende für alle Schüler in kindgerechte, lernförderliche Zeitgefäße münden zu lassen und dabei die Trennung zwischen einem obligatorischen (Pflicht-)Vormittag und freiwilligen Angeboten am Nachmittag aufzuheben.

Inklusive Schule – gestaltete Differenz

Inklusiver Unterricht kann auf bewährte Konzepte gemeinsamen Lernens zurückgreifen. Eine Neujustierung jedoch ist erforderlich. Im inklusiven Unterricht geht es nicht darum, besondere Angebote für besondere Kinder zu machen und ansonsten wie bisher fortzufahren. Vielmehr geht es darum, für die ganze Bandbreite Aufgaben und Lerngelegenheiten zu schaffen. Lerngelegenheiten, die Hochbegabte besonders fordern und es einem Förderkind ermöglichen, seine Grenzen zu erweitern. Es geht um Teilhabe aller im Prozess des gemeinsamen Lernens. In der Situation hoher Diversität geht es umso mehr um Wertschätzung anderer und um Offenheit für Unterschiede, um Beziehung und Vertrauen. „Erkenne und anerkenne die Gefühle bei dir und anderen“ (Reich 2014, S. 70) ist der Schlüssel, um auch stark dissonante Situationen zu bewältigen und die eigenen Stärken zu erkennen. Der Paradigmenwechsel ist umfassend und er wird noch seine Zeit brauchen, um in den Köpfen aller Beteiligten anzukommen. Zu stark wirken hier (auch) die Normierungen eines

gegliederten Schulwesens und die damit „eingebrennten“ Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster. In einer inklusiven Gemeinschaft wird allen ein hohes Maß an „aktiver Toleranz“ abverlangt, weil nicht nur mit Differenzen gelebt wird, sondern Differenzen auch ausgehalten werden müssen. Ein tiefgreifender Prozess!

Inklusiver Unterricht – Pädagogik der Potenzialität

Auf der Ebene des Unterrichts geht es noch stärker als bisher um eine „Didaktik der Potentialität“ (vgl. Seitz 2012), die nicht mehr „nach möglichen Lernschwierigkeiten, die ein Kind >>hat<<, fragt, sondern systemisch nach den Barrieren, die dem erfolgreichen Lernen und/oder der Partizipation eines Kindes im Weg stehen und nach den Ressourcen, die es in seinem Lernweg und seiner Zugehörigkeit stärken können“ sucht (ebd., S.45). Wenn im Mittelpunkt des Lerngeschehens das „Ich kann“ steht, müssen für die Kinder berührende Lerngelegenheiten geschaffen werden, die an ihre Ressourcen anknüpfen, die Lernfortschritte davon ausgehend möglich machen. Herausforderung und die Fähigkeit an die Grenzen zu gehen, sind sichtbares Merkmal dieser Ermöglichung. Die hoch individualisierenden Prozesse müssen dabei mit Autonomieerfahrung einhergehen, damit am Ende die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit Raum bekommt. Austausch und Verständigung sind wichtige Begleiter eines Unterrichts so großer Vielfalt. Individuelle, soziale und kooperative Lernformen müssen der Situation angepasst und ausbalanciert werden. Jedes Kind sollte am Ende einen eigenen Lern- und Förderplan haben, eine Selbstverständlichkeit, die dann alle eint.

Rahmenbedingungen

Neben gut durchdachten Zeitstrukturen braucht es Räume, die die unterschiedlichen Lern- und Kommunikationsformen stützen. Es braucht Räume und Einrichtungen, die in Krisensituationen für Entspannung sorgen, Ruheräume und Räume für Gesundheitspflege, Räume für die Teamarbeit der multiprofessionellen Teams.

Unbestritten ist auch, dass das inklusive Lernen personelle Ressourcen braucht, häufig jedoch überlagert diese Frage die weiteren wichtigen Aspekte der Inklusion, so dass die Gefahr besteht, dass die Auseinandersetzung um zu knapp bemessene Ressourcen unser pädagogisches Handeln lähmt und uns daran hindert, voranzuschreiten.

Die Sonderpädagog/innen, die Sozialpädagog/innen, die Erzieher/innen und das Fachpersonal, das an die Schulen kommt, sind wichtige Partner bei der Weiterentwicklung der inklusiven Schule. Es würde jedoch zu kurz greifen und dem Grundgedanken widersprechen, wenn sich nur die Sonderpädagog/innen um die Kinder mit Förderbedarf oder mit Behinderungen kümmern würden. Ihre Expertise ist zweifelsohne gefragt, aber Inklusion kann am Ende nur gelebt werden, wenn sich alle Professionen allen Kindern verpflichtet fühlen, Kersten Reich (2012) weist zu Recht darauf hin, dass in Hinblick auf die Inklusion die Lehrerbildung grundsätzlich überdacht werden muss. Dies braucht seine Zeit. Vorerst wäre deshalb die Fortbildung der Lehrer/innen von großer Wichtigkeit. Sind genügend Sonderpädagogen in einer Schule vorhanden, wäre dies auch schulintern in Teilen leistbar. Eine besondere Bedeutung kommt am Ende den multiprofessionellen Klassen- und Jahrgangsteams zu. Hier kommen unterschiedliche Sichtweisen zusammen und hier ist der Ort, wo über die Kinder geredet und beraten wird. Unterschiedliche Haltungen und Einstellungen werden kommuniziert, Erfahrungen bewertet und Beziehungen hergestellt. Die gemeinsame Reflexion aller Beteiligten ist aus meiner Sicht der Schlüssel zu einer inklusiven Schule.

Für eine offensive Schulentwicklung

Ermutigen möchte ich dazu, wirklich neue „Lernhäuser“ zu bauen. Das gelingt am ehesten, wenn man mit der Gestaltung von Zeiten und Räumen offensiv und kreativ umgeht. Sie sind die Stellschrauben in diesem Prozess.

Es lohnt sich, Schule jenseits herkömmlicher Strukturen ausgehend von den Kindern und Jugendlichen zu denken. Was ist für sie gut, damit sie gesund, ohne körperliche und seelische Beeinträchtigung aufwachsen und lernen können? Wie sollte man die Schule gestalten, damit die Kinder und Jugendlichen umfassend erfahren, dass Teilhabe und Partizipation lohnenswert sind? Wie kann „aktive Toleranz“ für das „Andere“ gelernt und in die eigene Person integriert werden?

Warum soll nicht ein Schuljahr in einem sozialen Brennpunkt mit einem zweimonatigen Theaterprojekt beginnen, das fächerübergreifend angelegt ist und auf ein großes Ereignis hinführt? Selbstvertrauen und Zuversicht können so entstehen Und vielleicht bekommt die Zuversicht solche Flügel, dass man sich jetzt auch an Aufgaben herantraut, für die man vorher verschlossen war.

Warum sollen nicht Fächer in ungewohnten Kombinationen und Verbindungen zu völlig neuen Sichtweisen führen? Die Fächerinhalte bekommen dann einen neuen Glanz! Und man bekommt Lust zum Forschen in der gefächerten und ungefächerten Welt.

Warum soll nicht in der schwierigen Phase der Pubertät außerschulisches Lernen, z.B. in Langzeitunternehmungen (bei einer Radwanderung nach England, einer historischen Segeltour auf der Ostsee oder einem ökologischen Aufforstungsprojekt in den Alpen) die Regie übernehmen, damit diese Zeit als sinnhaft und herausfordernd erlebt wird?

Phasen intensiver Schulentwicklung sind komplexe und häufig auch schwierige Prozesse. Hierfür braucht es einerseits Experimentierräume in der obengenannten Art. Es braucht aber auch wieder Erdungen, ein für alle verständliches Leitbild, ein Programm und Klarheit über die Schritte dahin. Es gilt nicht nur der kreative Umgang mit Zeiten und Räumen, sondern dann auch die Übersetzung von Standards und Bildungsplanerfordernissen in ein schulinternes Curriculum. Daran kann dann, wenn einmal die Entscheidung gefallen ist, in Arbeitsgruppen geplant und gearbeitet werden. Diese Aufgabe ist anspruchsvoll und muss über Rahmenbedingungen (Zeitfenster, Zeitressourcen und Konferenzstrukturen) abgesichert werden.

Die Schule als lernende Organisation muss heute nicht bei Null anfangen. Es gibt viele Schulen, die bereits bedeutsame Schritte gegangen sind. Sie können besucht und befragt werden. Die GGG und insbesondere ihre noch im Aufbau befindliche Akademie sind gut geeignet für Anregungen und Fortbildungen. Weitere Netzwerke, wie z.B. die Schulen des Deutschen Schulpreises oder der Schulverbund „Blick über den Zaun“ sind ebenfalls gute Gelegenheiten des voneinander Lernens. Sie können Zuversicht oder Begeisterung stiften.

Bei allem aber ist wichtig, dass wir in der Sache des gemeinsamen Lernens gut vorankommen. Dazu müssen wir „groß“ denken, auch deswegen schon, weil die Sache, das gemeinsame Lernen aller Kinder, eine großartige Sache ist.

Literatur

Bastian, J. (2012): Schüler als Lernhelfer. In: Pädagogik, Heft 6, S. 6-9.

Boban, I./Hinz, A.(2003): Index für Inklusion, Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle.

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Zugriff: 04.06.2014).

Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen. Bonn:

Bundesdruckerei

v.d. Groeben, A./Kaiser, I. (2011): Herausfordern und Lernwege anbieten.. In: Pädagogik, Heft 2, S. 42-46.

v.d. Groeben, A./Kaiser, I. (2013): Werkstatt Individualisierung. 2. Auflage, Hamburg: Bermann + Helbig

Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim: Beltz

Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven

Schule. Weinheim: Beltz.

Seitz, S. (2012): Inklusive Didaktik: Der Reichtum geht von den Kindern aus. In: Pädagogik, Heft 10, S. 44 – 47.

Tillmann, K.-J. (2014): Heterogenität – ein schulpädagogischer „Dauerbrenner“. In: Pädagogik, Heft 11, S.

38.45.