

Andera Bethge

Gemeinsames Lernen braucht Gelegenheit - Aspekte von Schul- und Unterrichtsorganisation, die Inklusion ermöglichen

Das deutsche Schulsystem hat sich in seinen grundlegenden Strukturen seit Einführung der Schulpflicht nahezu nicht verändert. Sowohl seine Dreigliedrigkeit und die damit verbundene Selektion als auch die Art und Weise der Durchführung von Unterricht, die heutzutage allgemein als Frontalunterricht bezeichnet wird, begleiten Heranwachsende in Deutschland seit mehr als 200 Jahren. Daran änderten auch die reformpädagogischen Bestrebungen im 20. Jahrhundert nichts. Im Gesamtkontext der deutschen Schulgeschichte betrachtet, stellen sie lokal und zeitlich begrenzte Versuche dar, Schule anders zu gestalten.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland steht das Schulsystem nun vor der größten Herausforderung in seiner Geschichte: Es gilt, Selektions- und Vereinzelungsmechanismen zu überwinden und ein Schulsystem aufzubauen, welches jedem Einzelnen unbenommen seiner möglicherweise speziellen Bedürfnisse einen Zugang zu Bildung ermöglicht. Hierfür bedarf es des Umdenkens auf nahezu allen Ebenen: auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung, auf der Ebene des Umgangs mit Bewertung und Versetzungsbestimmungen, der Ebene der Berufsausbildung etc. etc. Neben diesen, teils gesetzlich zu regelnden Veränderungen, bedarf es des Prüfens der im unmittelbaren schulischen Alltag zu realisierenden Kommunikation und Metakommunikation, denn Inklusion gelingt auf der Mikroebene des Miteinanders - oder sie gelingt nicht. Hier, in der alltäglichen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kommunikation, zeigt sich ihre Qualität: An der Kommunikation beteiligt zu sein, von ihr zu partizipieren, bedeutet, dazu zu gehören. Je nachdem, wie dies gelingt, werden Gelegenheiten gemeinsamen Lernens befördert oder behindert.

Damit sich im schulischen Alltag - sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts - eine einschließende, gemeinsames Lernen unterstützende Kommunikation und infolgedessen ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln können, bedarf es eines Rahmens, der dies ermöglicht. Im folgenden Text finden sich einige Aspekte eines solchen Rahmens dargestellt. Diese sind auf der Grundlage von Erfahrungen und Beobachtungen relativ unsystematisch

und willkürlich ausgewählt. Einzige Aufnahmekriterien in die Auswahl waren die erfahrene und beobachtete Nützlichkeit sowie die Eigenschaft, prinzipiell an jeder Schule sofort realisierbar zu sein. Vorab finden sich die Aspekte in folgender Übersicht dargestellt:

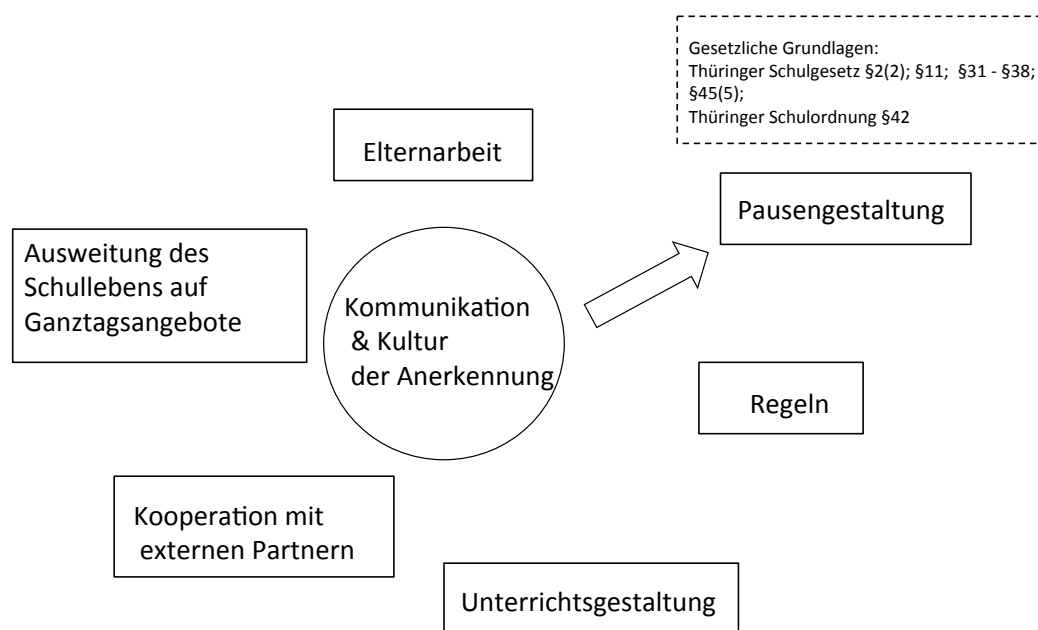


Abb: Aspekte eines Rahmens, der Gelegenheit für gemeinsames Lernen bietet

Pausen

Pausen haften ein Hauch von Freiheit an: Man muss keiner Forderung nachkommen, man muss nichts noch schnell erledigen. Pausen bieten deshalb - ebenso wie Klassenfahrten, Klassenfeiern oder ein gleitender Unterrichtsbeginn - Gelegenheit für die Entstehung „kommunikativer Lernsituationen“ (WOCKEN, 1998, 43). WOCKEN versteht darunter Situationen, in denen weder der Lehrer noch der Lehrplan das Thema des Handelns oder der Kommunikation vorgeben und ein Lerneffekt im

schulinstitutionellen Verständnis sich nicht kontrollieren lässt (vgl. WOCKEN, 1998, 43f). Möglicherweise aus diesem Grund werden kommunikative Lernsituationen gering geschätzt. Es sind jedoch jene Situationen, in denen man mehr über einander erfährt, Gemeinsamkeiten und gemeinsame Interessen entdeckt werden, sich menschliche Qualitäten offenbaren. Es entstehen Freundschaften, soziales Verhalten kann sich zeigen. Aus diesem Begründungszusammenhang heraus lohnt es sich, den Blick auf die Pausen und die Pausengestaltung im Schulalltag zu werfen. Mittel hierfür sind zwei Fiktionen der Erlebensperspektive des Schülers. Der Leser sei aufgefordert, dies mit seinen Erinnerungen oder seinem aktuellen Erleben der Pause abzugleichen:

- (a) Es klingelt. Der Lehrer redet weiter. Ich beginne trotzdem, meine Sachen einzupacken, denn ich muss dringend zur Toilette. Außerdem muss ich den Raum wechseln und in fünf Minuten beginnt die nächste Unterrichtsstunde. Eigentlich möchte ich auch noch einen Blick in meine Aufzeichnungen von der vergangenen Stunde werfen, denn die aus der Parallelklasse haben gesagt, dass wir einen unangekündigten Test schreiben. Der Lehrer redet immer noch. Fast eine Minute der Pause ist vorüber. Ich sitze wie auf Kohlen, bin schon halb aufgestanden. Da schreibt er noch die Hausaufgabe an. Ich zerre einen Stift heraus und schmiere mir die Hausaufgabe schnell ins Hausaufgabenheft. Dann stopfe ich alles wieder in meine Tasche und stürze zur Tür. Auf dem Weg dorthin steht mir Max mit seinem Rollstuhl im Weg. Ich fluche und dränge mich vorbei. Beim Vorbeihasten merke ich, wie mein Rucksack Max mehr oder weniger um die Ohren fliegt. Ich fluche erneut, ziehe an meinem Rucksack und gehe ohne mich umzudrehen weiter.
- (b) Pünktlich mit dem Klingeln beendet der Lehrer die Lernzeit. Er bedankt sich für unsere Mitarbeit und wünscht uns einen schönen Tag. Ich stehe auf, denn ich muss dringend zur Toilette. Anschließend werde ich meine Sachen für die nächste Lerneinheit auspacken. Auf dem Rückweg von der Toilette überlege ich, ob ich, bis in einer knappen Viertelstunde die nächste Lernzeit beginnt, noch auf den Hof gehe und ein paar Körbe werfe. Als ich den Raum verlassen will, muss ich an Max vorbei. Ihm ist etwas herunter gefallen. Er vermag es nicht aufzuheben. Ich bücke mich, reiche es ihm, unser Blick trifft sich. Er bedankt sich. Ich frage ihn, ob er mit auf den Hof kommen mag. Er nickt und wir fahren gemeinsam mit dem Fahrstuhl nach unten. Dort begeben sich dann zu den anderen am Basketballkorb. Max schaut eine Weile zu, dann fährt er allein auf dem Schulhof umher. Er kann nicht mitspielen. Oder doch?

Natürlich sind die geschilderten Situationen wie alle fiktiven Beispiele mit Klischees behaftet. Aber sind sie tatsächlich soweit hergeholt? Sie illustrieren, dass es Zeit und persönlicher Ressourcen bedarf, damit kommunikative Lernsituationen entstehen. Ferner unterliegen sie der Annahme, dass Menschen ganz allgemein eher bereit sind, sich anderen zuzuwenden, sich für sie zu interessieren oder ihnen behilflich zu sein, wenn es ihnen selbst gut geht, d.h., wenn ihre grundlegenden Bedürfnisse weitgehend erfüllt sind. Pausenregelungen, die die Erfüllung der wichtigsten menschlichen Bedürfnisse ermöglichen und die darüber hinaus tatsächlich Zeit zum pausieren vorhalten, könnten deshalb das Entstehen kommunikativer Lernsituationen begünstigen.

Regeln

Regeln erleichtern nicht nur das Zusammenleben, sie steuern es auch. Beides gelingt dann besonders gut, wenn Regeln klar und als Erwartungen formuliert werden und von der Anzahl her überschaubar sind. Ferner sollten in der schulinstitutionellen Gemeinschaft Regeln für alle, insbesondere für Lehrkräfte und Schüler, gleichermaßen gelten. Durch die Formulierung von Regeln kann die Schaffung eines Rahmens für gemeinsames Lernen unterstützt oder behindert werden. Auch diese Überlegung sei durch die Gegenüberstellung fiktiver Beispielregeln illustriert:

(a) „Wir sind einander beim Lösen einer Aufgabe behilflich.“

und

„Ich höre dem anderen zu und bemühe mich, ihn zu verstehen.“

und

„Wir sagen einander einmal am Tag etwas Freundliches“

versus

(b) „Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte.“

und

„Jeder löst die Aufgabe zunächst für sich. Wenn er Hilfe benötigt, meldet er sich.“

Liest man die Regeln und lässt sie auf sich wirken, offenbart sich m.E. ihre vermutlich unterschiedliche Wirkung. Diese ist im Charakter der Kommunikation selbst begründet. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das, was ausgesprochen wird: Während die unter (b) genannten Regeln den Blick

auf die individuelle Leistung oder Leistungsfähigkeit lenken, orientieren die unter (a) konstruierten Regeln auf das Miteinander. Sie regen dazu an, den Blick auf den anderen, meine Art, mit ihm zu kommunizieren, zu richten. Sie provozieren eine alle bereichernde Kommunikation.

Elternarbeit, Ganztagsangebote und Zusammenarbeit mit externen Partnern

Elternarbeit ist im Thüringer Schulgesetz verbindlich festgeschrieben, ein Rahmen hierfür ist abgesteckt. Ausgehend von der Annahme, dass Miteinander-in-Kommunikation-Sein den besten Schutz vor Ausgrenzung und kräftezehrenden Kämpfen darstellt, sollten die vom Gesetzgeber vorgeschriebenen Komponenten der Elternarbeit durchaus erweitert werden. Schule sollte für Eltern, Lehrer und Schüler Gelegenheiten für Begegnung und für die Entstehung kommunikativer Lernsituationen schaffen. Sie ermöglichen es, Berührungsvorbehalte konstruktiv zu überwinden, einander kennenzulernen ohne eine bewertende oder zielgerichtete Kommunikation führen zu müssen. Verständigung wird dadurch auf lange Sicht sehr wahrscheinlich leichter. Dies gilt insbesondere auch für potentielle Krisensituationen. Möglicherweise kommt man schon in ihrer Entstehungsphase ins Gespräch, sodass sich die Krise gar nicht als solche entfalten kann.

Eine besondere Möglichkeit, miteinander zu kooperieren, besteht in der Gestaltung von Angeboten für den Nachmittag. Eine weitere Möglichkeit ergibt sich aus der Vernetzung mit externen Partnern, beispielsweise mit den Firmen, in denen die Eltern tätig sind. Ob Schülercafé, Theatergruppe oder eine Aquarianer-AG - die Zusammenarbeit erschließt Ressourcen und schafft neue Möglichkeiten für Begegnungen. Sie schafft Verbindungen und Verbindlichkeiten.

Unterricht

Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung sind von Seiten der Lehrkraft die folgenden Fragen zu beantworten:

- (a) Kann ich mir vorstellen, dass jedes Kind oder jeder Jugendliche unbenommen seiner möglicherweise sehr besonderen Bedürfnisse etwas zum Unterrichtsgeschehen beitragen kann, das unersetzbar sein könnte?
- (b) Kann ich mir vorstellen, dass jedes Kind oder jeder Jugendliche unbenommen seiner möglicherweise sehr besonderen Bedürfnisse eine Frage

zum Thema der Unterrichtsstunde formulieren könnte, die mich oder die Mitschüler zwingt, intensiver über die Sache nachzudenken?

Denkt man diese Fragen als Leitfragen für die Unterrichtsgestaltung, so werden sich Gelegenheiten zum gemeinsamen Lernen sehr wahrscheinlich bereits bei der Planung von selbst zeigen und im Unterrichtsverlauf ergeben, denn sie implizieren eine Unterrichtsplanung ausgehend von den vermuteten Fertigkeiten, Interessen und Fähigkeiten der Schüler.

Differenzierung wird nicht als Stoff- oder Methodenreduktion verstanden, sondern als eine Auseinandersetzung mit dem Thema der Unterrichtsstunde auf unterschiedlichen Fähig- und Fertigniveaus.

Abschließende Gedanken

Selbstredend handelt es sich bei allen Szenarien um mögliche. Keines davon unterliegt einem Automatismus oder stellt einen Kausalzusammenhang dar. Auch bei zahlreichen Möglichkeiten zur Begegnung, bei Wertschätzung jedes Lernenden im Unterricht, bei Regeln, die auf ein Miteinander zielen, wird Inklusion durch soziale Integration nicht zwangsläufig Wirklichkeit. Aber sie bekommt eine echte Chance, es zu werden.

Literatur:

BAECKER, DIRK (2007) :Form und Formen der Kommunikation. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

CARLE, URSULA/BERTOLD, BARBARA (2007): Schuleingangsphase entwickeln und Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler

SASSE, ADA/MOSER, VERA (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. Ernst Reinhard Verlag. München und Basel.

WOCKEN, HANS (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A./SCHNELL I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim. München (37-52)