

Kompetenzzentrum Schulpsychologie Hessen

Inklusive Unterrichtsgestaltung: Pädagogisch-psychologische Impulse zu schulpsychologischen Beratungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer

Frank Borsch, Institut für Psychologie, Goethe-Universität Frankfurt
borsch@paed.psych.uni-frankfurt.de

Viel wird diskutiert in den Medien, in der Politik, in den Bildungswissenschaften, unter den Lehrpersonen und Eltern, über die Entwicklung des deutschen Schulsystems hin zu einem inklusiven Schulsystem. Das ist auch gut so, denn viele Fragen, wie ein inklusives Schulsystem aussehen kann und welche (neuen) Aufgaben und Rollen den unterschiedlichsten Protagonistinnen und Protagonisten (auch den Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) dabei zukommen, sind noch ungeklärt.

Welchen Beitrag die Schulpsychologie zur schulischen Inklusion leisten kann, reflektierte Christian Huber (2012) auf Grundlage internationaler Entwicklungen und empirischer Befunde und leitete Impulse zur inklusiven Profilschärfung der Schulpsychologie in Deutschland ab. Zusammengefasst zählen dazu Beratungs-, Supervisions- und Fortbildungsangebote für Lehrpersonen zu Themen wie: Einstellungen zur Inklusion, (multiprofessionelle) Teambildung, Classroom-Management, Kooperatives Lernen, Umgang mit Lernschwierigkeiten oder die Initiierung sozialer Interaktionsprozesse. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können, auf Grundlage ihrer wissenschaftlich fundierten Grundausbildung, Lehrpersonen bei diesen Themen und insbesondere auch bei Fragen rund um die Diagnostik (z.B. Lernverlaufsdagnostik) sowie der Evaluation von inklusiven Schulentwicklungsprozessen beratend unterstützen. Dabei können sie den Lehrpersonen helfen, die häufig normativ geführte Inklusionsdiskussion durch theoretisch fundierte und wissenschaftlich geprüfte Impulse zu ergänzen. Die von Huber behandelten Themen finden größtenteils bereits eine Entsprechung in den Beschreibungen des Berufsbildes deutscher Schulpsychologinnen und Schulpsychologen unter dem Fokus schulischer Inklusion (Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, 2013, 2014).

Die universitäre Anbindung ist ein weiterer Impuls zur inklusiven Profilschärfung der Schulpsychologie, um eine Schnittstelle zwischen Forschung und Schulpraxis einzurichten. In Hessen wurde dies mit der Gründung des Kompetenzzentrums Schulpsychologie realisiert. Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, auf wissenschaftlicher Basis Denkmodelle und Impulse für die (inklusive) schulpsychologische Praxis (weiter) zu entwickeln und bestehende Ansätze kritisch zu überprüfen. In diesem Sinne wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, was die wissenschaftliche Psychologie zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems bzw. einer inklusiven schulpsychologischen Profilbildung beitragen kann.

Insbesondere eine Teildisziplin der Psychologie, die Pädagogische Psychologie, beschäftigt sich seit jeher mit Fragestellungen der pädagogischen Praxis und den Bedingungen erfolgreichen Lernens (Gold & Borsch, 2014). Fragen mit Blick auf die schulische Inklusion sind:

1. Was macht einen guten inklusiven Unterricht aus?
2. Wie lassen sich Lehr-Lernsituationen in leistungsheterogenen Gruppen so gestalten, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren?
3. Welche Faktoren tragen zum psychischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler bei?
4. Wie lässt sich soziale Ausgrenzung vermeiden?
5. Ist psychologische Diagnostik notwendig oder stigmatisierend?
6. Wie ist es möglich, die Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler im Blick zu behalten?
7. Wie sollten Lernergebnisse in inklusiven Klassen bewertet werden?
8. Zielgleiche oder zieldifferente Beschulung?
9. Welche Hilfen benötigen die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf?

10. Wie gelingt die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams?

Der Fragenkatalog zeigt: Die Veränderung des bisherigen Schulsystems hin zu einem inklusiven ist äußerst komplex. Viele Fragestellungen sind nicht unabhängig voneinander zu beantworten und stellen das bisherige Vorgehen im Regelschulunterricht zur Diskussion. Die Pädagogische Psychologie kann, auch wenn Vieles noch ungeklärt ist, mit ihren Erkenntnissen zum Lehren und Lernen und den angrenzenden Bereichen, einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung solcher Fragen liefern. Einige der Erkenntnisse sind für Lehrpersonen und andere Interessierte in dem schmalen Band: „Alle lernen gemeinsam!“ (Borsch, 2018) in leicht verständlicher Form zusammengefasst.

In diesem Beitrag werden exemplarisch und verkürzt die beiden ersten Fragestellungen zur inklusiven Unterrichtsgestaltung herausgegriffen. Zum einen, um zu demonstrieren, wie psychologisches Wissen in pädagogisches Handeln einfließen kann. Zum anderen, weil diese Fragen das Kerngeschäft der Lehrpersonen, die tagtägliche Unterrichtsvorbereitung, betreffen und sich hier ein grundlegendes Problem offenbart: das häufig im Klassenzimmer zu beobachtende Vorgehen, sich am mittleren Leistungsniveau der Klasse zu orientieren und einen Unterricht für „Alle“ zu gestalten, funktioniert in den inklusiven Klassen so nicht mehr. Bisher war das durch die weitgehende Homogenisierung der Lerngruppen – bedingt durch die Gliederigkeit des deutschen Schulsystems – noch mehr oder wenig erfolgreich möglich. Bei diesem Vorgehen ist die Gefahr groß, dass die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler über- und die lernstarken unterfordert werden. So werden in beiden Gruppen ineffiziente Lernprozesse ausgelöst. Die Folgen sind dann schlechte Lernleistungen und demotivierte Schülerinnen und Schüler. In inklusiven Klassen verschärft sich das Problem noch, da hier Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zusammenkommen. Die zunehmende Heterogenität verlangt nach alternativen Vorgehensweisen.

Bei der schulischen Inklusion geht es jedoch nicht mehr allein um die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie früher in Modellen des Gemeinsamen Unterrichts. Überhaupt soll nicht mehr in Kategorien, z.B. Schülerinnen und Schüler ‚mit‘ oder ‚ohne‘ Förderbedarf, gedacht werden. Bei der schulischen Inklusion geht es darum, dass alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von Geschlecht, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen ganz selbstverständlich die Regelschule besuchen (Borsch, 2018). Die (normative) Zielvorstellung eines inklusiven Unterrichts ist, dass er diese Vielfältigkeit berücksichtigt und sich an die individuellen Lernvoraussetzungen so anpasst, dass bei allen Schülerinnen und Schüler effektive Lernprozesse ausgelöst werden. Dass ein gemeinsames Miteinander

in den Klassen entsteht, in dem niemand ausgegrenzt wird. Hier wird ein Ruf aus der Praxis laut, wie ein solcher Unterricht aussehen könnte. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen können hierzu selbstverständlich keine Patentrezepte aus dem Hut zaubern oder fertig ausgearbeitete Konzepte anbieten. Aber sie können in Beratungssituationen pädagogisch-psychologische Kenntnisse zum Lehren und Lernen einbringen und so den Blick der Lehrpersonen für eine inklusive Unterrichtsgestaltung weiten.

Was ist guter (inklusive) Unterricht?

Bei der Diskussion in den Bildungswissenschaften über effektiven Unterricht stand lange Zeit die Frage im Mittelpunkt, ob die Schülerinnen und Schüler mehr lernen, wenn die Lehrperson vor der Klasse steht und die fachlichen Inhalte nach den Prinzipien der Direkten Instruktion vermittelt oder wenn sie sich Wissen in konstruktiver Zusammenarbeit selbstständig erarbeiten. Unter Berücksichtigung neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse dreht sich die Diskussion mittlerweile jedoch mehr um die Frage, wie im Rahmen der verschiedenen Organisationsformen und Methoden inhaltsbezogene Interaktionsprozesse initiiert werden können, die eine aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den Lerninhalten begünstigen. Wie müssen Aufgaben und Lerninhalte strukturiert und präsentiert werden, um zur Mitarbeit zu bewegen? Wie kann ein Auseinandersetzungsprozess angeregt werden, damit Widersprüche aufgedeckt und Probleme gemeinsam gelöst werden? Welche Arten von Rückmeldungen müssen gegeben werden, um die Aufgabebearbeitung zu unterstützen? Wie kann sichergestellt werden, dass die Lernzeit optimal für das Lernen genutzt wird? Die Fragen lassen sich thematisch zu drei Dimensionen zusammenfassen:

(1) *Kognitive Aktivierung*: Bedeutet, die Bereitschaft der Lernenden zu wecken, sich aktiv mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, selbstständig Verbindungen zu bereits bekanntem Wissen herzustellen und gedankliche Umstrukturierungen vorzunehmen. Je nach Thema kann dies durch ganz unterschiedliche methodische Vorgehensweisen erreicht werden.

(2) *Konstruktive Unterstützung*: Beschreibt das Ausmaß und die Qualität, in denen die Lehrenden den Lernenden bei (Verständnis-) Schwierigkeiten helfen und die Lernprozesse begleiten. Die Unterstützung soll letzten Endes helfen, die Lernenden als selbstständige Personen zu stärken und das eigenständige Lernen zu fördern.

(3) *Klassenführung*: Bedeutet, durch eine stringente Unterrichtsplanung die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit effektiv zu nutzen und präventiv gegen mögliche Unterrichtsstörungen durch

die Einführung von Routinen, Rituale und Regeln vorzubeugen.

Diese drei Dimensionen – man spricht auch von Dimensionen der Unterrichtsqualität, weil sie den Unterricht nachweislich verbessern – können unabhängig von den verschiedenen Organisationsformen oder Methoden des Unterrichts variieren (Helmke, 2015; Kunter & Trautwein, 2013). Dabei macht nicht die Realisierung einzelner Merkmale, sondern deren Kombination einen guten Unterricht aus. Das gilt gleichermaßen für den inklusiven Unterricht, zumindest liegen keine Evidenzen für eine spezielle ‚inklusive‘ Didaktik vor (Werning, 2016).

Dass es vor allem auf die Dimensionen der Unterrichtsqualität und weniger auf die Organisationsformen bzw. Methoden des Unterrichts ankommt, um erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse bei den Kindern und Jugendlichen in Gang zu setzen, findet auch in großangelegten metaanalytischen Studien Bestätigung (z.B. Hattie, 2013; Seidel & Shavelson, 2007). Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen profitieren von der Berücksichtigung der Dimension der Unterrichtsqualität (Decristan et al., 2016).

In seinem Buch „Guter Unterricht“ hat Andreas Gold (2015) die Dimensionen der Unterrichtsqualität anschaulich beschrieben und um eine vierte Dimension, die der Lernverlaufdiagnostik, ergänzt. Die Lernverlaufdiagnostik ermöglicht den Lehrpersonen individuelle Lernverläufe der Schülerinnen und Schüler zu erfassen und daran das eigene unterrichtliche Vorgehen anzupassen bzw., wenn nötig, zusätzliche Interventionen einzuleiten.

Mit der Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Aptitudes) und den Lerngelegenheiten (Treatment) ist ein grundsätzlicher Aspekt des inklusiven Unterrichts angesprochen; denn genau davon hängt es ab, ob effektive Lernprozesse ausgelöst werden. In der Psychologie wird dabei von ‚Adaptivität‘ gesprochen und schon seit längerem die Wechselwirkung der beiden Faktoren (Interaktion) erforscht (ATI-Forschung). Im Folgenden wird dieser Gedanke auf die inklusive Unterrichtsgestaltung bezogen.

Effektive Lernprozesse durch Unterrichtsadaptivität in Gang setzen

Ein Unterricht gilt als adaptiv, wenn es gelingt, den vorhandenen Unterschieden der Schülerinnen und Schüler in geeigneter Weise gerecht zu werden. Maßnahmen zur Erhöhung der Unterrichtsadaptivität sind: (1) Variabilität der Unterrichtsmethoden, (2) Lernzeitanpassung und (3) Differenzierung der Aufgabenkomplexität.

(1) Variabilität der Unterrichtsmethoden

Aus der ATI-Forschung ist bekannt, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit ein und derselben Methode gleich gut lernen. Ängstliche und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sprechen beispielsweise meist besser auf eine strukturierte Unterrichtsumgebung, mit klar definierten Aufgabestellungen, einer schrittweisen Präsentation des Lernstoffs und einer stärkeren Lenkung, an. Schülerinnen und Schüler, die aufgrund günstigerer Lernvoraussetzungen besser zu selbstregulativem Lernverhalten in der Lage sind, können durchaus auch von Formen des offenen Unterrichts, die viel Freiraum lassen, wenig Vorgaben machen und kaum Rückmeldungen vorsehen, profitieren (Hasselhorn & Gold, 2017; Helmke, 2015). Die Effektivität des Unterrichts kann diesen Erkenntnissen folgend erhöht werden, indem die Lehr- und Lernmethoden den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst und variiert werden. Die Erkenntnisse widersprechen übrigens den vielfach geäußerten Empfehlungen, dass insbesondere offene Methoden gut für den inklusiven Unterricht geeignet seien. Das ist viel zu verallgemeinernd. Die Probleme der Planung einer Unterrichtsstunde mit dem variablen Einsatz unterschiedlicher Methoden liegen auf der Hand, schließlich kann sich eine Lehrperson nicht teilen. Es sind aber durchaus Szenarien vorstellbar, bei der eine Lehrperson die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler beauftragt, eigenverantwortlich an einer Problemlösung zu arbeiten, während sie selbst die leistungsschwächeren direkt anleitet. Allerdings fällt es Lehrpersonen oft schwer, die Kontrolle über die Schülerinnen und Schüler aufzugeben und ihnen die Verantwortung für den Lernprozess zu übertragen. Mehr Möglichkeiten, unterschiedliche Settings zur gleichen Zeit in einer Unterrichtsstunde zu realisieren, bietet die Doppelsteckung von Lehrpersonen in einer Klasse. Friend und Kolleginnen (2010) illustrieren verschiedene Modelle des Teamteachings, die dann möglich sind (weiterführend Borsch, 2018).

Bei allen Formen der inneren unterrichtlichen Differenzierung – in der Schulpädagogik wird in diesem Zusammenhang auch von Binnendifferenzierung gesprochen – sollte jedoch mit Bedacht vorgegangen und eine Kategorisierung in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schülerinnen und Schüler vermieden werden. Ansonsten besteht die Gefahr von Stigmatisierung und Ausgrenzung, was ja mit der schulischen Inklusion gerade überwunden werden soll. Leichter gelingt das, wenn im Klassenzimmer ein Klima von Akzeptanz und wechselseitiger Hilfe geschaffen wird.

(2) Lernzeitanpassung

Eine weitere Möglichkeit die Adaptivität des Unterrichts zu erhöhen besteht darin, die Zeit zur Aufgabenbearbeitung und zum Üben zu variieren. Manche Lernenden benötigen einfach mehr Zeit um die gleichen Lernziele wie ihre Peers zu erreichen. Diese

Erkenntnis ist nicht neu, fand sie doch bereits in den 1960er Jahren in Modellen der Lernzeitadaptivität bzw. des zielreichenden Lernens von Carroll (1963) und Bloom (1968) Berücksichtigung. Prinzipiell sind zeitadaptive Maßnahmen wirksam (Hasselhorn & Gold, 2017; Hattie, 2013). Die Schwierigkeiten, Unterricht lernzeitadaptiv zu gestalten, sind aber die gleichen geblieben: Womit können die leistungsstarken und schnell arbeitenden Schülerinnen und Schüler nach der Aufgabenbearbeitung beschäftigt werden, während andere noch zusätzliche Zeit benötigen? Was ist zu tun, wenn für einige ein „mehr“ an Lernzeit nicht ausreicht? Eine stärkere Schülerzentrierung des Unterrichts (z.B. Wochenplanarbeit, Stationen-Lernen oder Methoden des kooperativen Lernens) kann dazu beitragen, flexibler mit unterschiedlichen Bearbeitungszeiten umzugehen als in einem stark lehrergeleiteten Unterricht. Beispielsweise ist es innerhalb einer Unterrichtsstunde möglich, dass lesestarke Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit (Methode der Skriptkooperation) Textverstehensstrategien selbstständig einüben, während die Lehrperson den Leseschwächeren in einer Kleingruppe als Modell bei der Einübung von Lesestrategien zur Verfügung steht (Methode des reziprokes Lehren und Lernens)¹. An diesem Beispiel wird deutlich, wie Lernzeitanpassung und Variabilität der Methoden ineinandergreifen.

Bei stärkerer Schülerzentrierung des Unterrichts sollte jedoch der Strukturierung der Lernprozesse und der systematischen Überprüfung der Lernziele besondere Aufmerksamkeit zukommen. Wenn die Lernzeitverlängerung allein nicht zum gewünschten Erfolg führt, sollte das bisherige methodische Vorgehen kritisch geprüft und gegebenenfalls die Instruktionmethoden geändert werden. Im Hinblick auf unterschiedliche Lernzeiten ist zu bedenken, dass in inklusiven Klassen sowieso nicht alle Schülerinnen und Schüler unbedingt den gleichen Schulabschluss anstreben und somit nicht alle die gleichen Ziele in vergleichbarer Zeit erreichen müssen.

(3) Differenzierung der Aufgabenkomplexität

Guter Unterricht soll kognitiv aktivierend sein, damit effektive Lernprozesse ausgelöst werden. Die theoretische Grundlage bildet die Informationsverarbeitungstheorie. Danach ist Lernen aus psychologischer Sicht ein aktiver Prozess, bei dem die Lernenden die Aufmerksamkeit auf das Lernmaterial richten, neue Informationen mit bereits vorhandenem Wissen abgleichen, aktiv Probleme lösen und somit ihre Wissensstrukturen (um)modellieren, ausbauen und erweitern. Ob eine Aufgabe kognitiv aktivierend ist, hängt von den Lernvoraussetzungen der Lernenden, wie z. B. dem Vorwissen, den kognitiven Grundfertigkeiten, den Interessen und dem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten ab. Kognitiv

anregende Lernaufgaben kann man sich jedoch für Lernende auf jedem Entwicklungsstand ausdenken. Alles, was das eigenständige Denken in Gang setzt, ist kognitiv aktivierend.

Kognitiv anregende Aufgaben sind nicht einfach »schwierigere« Aufgaben, sondern Aufgaben, die Nachdenken und (gedankliches) Ausprobieren erfordern, um sie zu lösen. » $18 : 2 = ?$ « ist ein Beispiel für eine kognitiv wenig aktivierende Aufgabe auf Grundschulniveau. Stellt man hingegen die Aufgabe: »Wie kannst du einen Geldbetrag von genau 31 Cent hinlegen, wenn du nur 10-Cent-, 5-Cent- und 2-Cent-Münzen zur Verfügung hast? Gib alle Möglichkeiten an und erläutere dein Vorgehen«, ist das eine kognitive Herausforderung, obgleich wiederum die Kenntnis der Grundrechenarten ausreicht, um sie zu bewältigen (nach Kunter & Trautwein, 2013). Je intensiver sich die Lernenden mental aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, desto besser werden Konzepte verstanden und umso nachhaltiger wird das Lernen. Die Aufgaben dürfen aber auch nicht zu schwer sein und die Möglichkeiten der Lernenden weit überschreiten, sonst werden Denkprozesse nicht in Gang gesetzt und die Lernmotivation und das Selbstkonzept beschädigt.

Kognitiv herausfordernd und für das Wohlbefinden förderlich sind Aufgaben dann, wenn sie in der nächsthöheren (proximalen) Entwicklungszone liegen. Ein Begriff, den der russische Psychologe Wygotski eingeführt hat. Mit entsprechender Anleitung und Unterstützung durch die Lehrperson oder kompetentere Mitlernende (z.B. beim kooperativen Lernen) können solche Aufgaben gelöst werden. Leichtere Aufgaben, die selbstständig gelöst werden können, sind eher für Übungs- oder Konsolidierungsphasen geeignet. Die Herausforderung für einen Unterricht in stark leistungsheterogenen Gruppen besteht darin, Aufgaben unterschiedlichster Komplexität zu konzipieren, die den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden entsprechen.

Adaptiver Unterricht zahlt sich aus. Studien belegen, dass adaptive Kompetenzen von Lehrpersonen in leistungsheterogenen Klassen zu besseren Lernleistungen führen (Gold, 2018). Im Folgenden soll der Blick auf schülerzentrierte Formen des Unterrichts, das kooperative Lernen und das Peer-Tutoring, gelenkt werden, die günstige Voraussetzungen für eine adaptive Unterrichtsgestaltung bieten.

Steigerung der Unterrichtsadaptivität durch Kooperatives Lernen und Peer-Tutoring

Beim kooperativen (kollaborativen) Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen, um sich beim Aufbau von Kenntnissen und beim Erwerb von Fertigkeiten gegenseitig zu unterstützen.

¹ Die Methoden ‚Skriptkooperation‘ und ‚Reziprokes Lehren und Lernen‘ sind ausführlich bei Borsch (2019) beschrieben.

Das kooperative ist ein aktives, selbstständiges und soziales Lernen. Kooperative Lehrformen sind lernerzentriert, denn während des Lernprozesses tritt die Lehrperson im Allgemeinen in den Hintergrund. Mindestens zwei, meist aber drei bis fünf Lernende konstituieren eine Lerngruppe. Einige Methoden sind speziell für das dyadische, tutorielle Lernen entwickelt worden. Gelegentlich werden auch die Begriffe des ›Peer-Assisted Learning‹ (PAL), des Peer Learning (PL) oder des Peer Tutoring (PT) verwendet, um das dyadische und das Lernen in (meist heterogenen) Kleingruppen thematisch zusammenzufassen. (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 301).

Kooperatives Lernen folgt einer sozio-konstruktivistischen Auffassung des Lehrens und Lernens. Dabei schlüpft die Lehrperson aus der „belehrenden“ Rolle in die Rolle eines beratenden Moderators, der das Lernen in erster Linie initiiert, um Lernprozesse begleitend zu unterstützen, für die die Lernenden zunehmend selbst Verantwortung übernehmen. Kooperatives Lernen wird als Lösung für eine Vielzahl pädagogischer Probleme ins Feld geführt. Nach Hasselhorn und Gold (2017) soll es (1) das Lernen verbessern, (2) das Wohlbefinden steigern und die Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern verbessern, (3) die Lernenden auf eine zunehmend kooperativ ausgerichtete Arbeitswelt vorbereiten. Und, ganz im Sinne der Entwicklung hin zu einer inklusiven Gesellschaft, soll es (4) sozialintegrativ und gesellschaftspolitisch präventiv wirken. Aufgrund dieser Erwartungen wird an vielen Stellen die Bedeutung des kooperatives Lernen für die inklusive Unterrichtsgestaltung hervorgehoben (Avcı-Werning & Lanphen, 2013; Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012; Lanphen & Wiedenbauer, 2016; Putnam, 2005).

Basiselemente kooperativen Lernens

Wesentliches Kennzeichen eines Unterrichts mit einer kooperativen Zielstruktur ist ein klar definiertes Gruppenziel und das wechselseitige ‚Aufeinander-angewiesen-sein‘ aller Lernenden bei der Bewältigung der Aufgaben. Das schafft ein ganz anderes Klassenklima als in einem lehrergeleiteten und kompetitiven Unterricht, in dem jeder Einzelne seine Leistungen unter Beweis stellen möchte, um gute Noten zu erzielen. Ein kooperatives Klima entsteht, wenn durch verschiedene strukturierende Elemente, wie Aufgabenverteilung und/oder Belohnungssysteme, eine wechselseitige Abhängigkeit (positive Interdependenz) unter den Lernenden geschaffen wird. Die Theorie der sozialen Interdependenz bildet hier die theoretische Grundlage. Deren empirische Prüfung bestätigt die positiven Effekte kooperativer Interaktionen auf Lern- und Arbeitsleistungen, soziale Beziehungen und die psychische Gesundheit (Johnson, 2003).

Neben der positiven Interdependenz werden beim kooperativen Lernen – durch Rollenzuweisungen und/oder Wissenstests am Ende der Lernphase – alle

Schülerinnen und Schüler nicht nur für den eigenen Lernerfolg, sondern auch für den Lernerfolg ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler individuell verantwortlich gemacht. Positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit sind die beiden zentralen Basiselemente kooperativen Lernens und charakterisieren am deutlichsten den Unterschied zwischen kooperativer und herkömmlicher Gruppenarbeit (s.u.).

In dem Band „Kooperatives Lernen“ (Borsch, 2019) sind detailliert verschiedene kooperative Methoden und ihre Durchführung im Unterricht beschrieben. Während einige auf die Erarbeitung neuer Themen abzielen, sind andere zur Verfestigung bereits gekannter Lerninhalte oder die Förderung grundlegender Kompetenzen (z.B. der Lesekompetenz) geeignet.

Die Effektivität kooperativen Lernens

Metaanalysen belegen eindrücklich und konsistent die Effektivität kooperativer Unterrichtsmethoden im Vergleich zu herkömmlichen, meist lehrergeleiteten Unterrichtsmethoden (Hattie, 2013; Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Kyndt et al., 2013; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003; Slavin, 2000). Das gilt ebenso, auch wenn die Ergebnisse nicht so konsistent sind, für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Lernen, die zahlenmäßig größte Gruppe mit Förderbedarf an deutschen Regelschulen (Inklusionsquote: 45%; KMK, 2016). Sie profitieren insbesondere von den strukturierenden Elementen kooperativer Lernmethoden bzw. des Peer-Tutorings. Die Vorgaben helfen ihnen bei der Sache zu bleiben und sie bekommen Unterstützung von ihren Peers, die ihnen bei der Bearbeitung der Aufgaben und beim Verständnis der Inhalte helfen (Büttner, Decristan & Adl-Amini, 2015; Gillies & Ashman, 2000; McMaster & Fuchs, 2002; McMaster, Fuchs & Fuchs, 2006).

Kooperatives Lernen zielt aber nicht nur auf eine Verbesserung der Lernleistungen ab, sondern auch auf eine Verbesserung der sozialen Beziehungen und der motivationalen sowie emotionalen Verfassung der Schülerinnen und Schüler (Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Slavin, 2000). Bei Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus prekären Verhältnissen sind die Effekte besonders groß. Beispielsweise gerieten Kinder und Jugendliche unterschiedlicher ethnischer Gruppierungen nach Aufhebung der Rassentrennung in Texas (1971) in offenen Konflikt miteinander, bis hin zu Faustkämpfen. Die Schülerinnen und Schüler der Minoritäten, die nur per Gesetz „integriert“ waren, litten unter der Ablehnung durch die anderen und an der Konkurrenz mit ihnen, so dass letztendlich ihr Selbstwertgefühl Schaden nahm und ihre schulische Leistungen sich verschlechterten. Der Sozialpsychologe Aronson und sein Team (1978) haben daraufhin die kooperative

Methode des Gruppenpuzzles entwickelt, um die positive Interdependenz unter den Schülerinnen und Schülern zu steigern. Die Schülerinnen und Schüler lernen so sich empathischer zu verhalten (Bridgeman, 1981). Gewalt und Vorurteilen konnte damit erfolgreich entgegengewirkt, sowie die Lernleistungen und das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler in den kooperativen Klassen verbessert werden. Das Thema ist im Hinblick auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund brandaktuell. Vorurteilen, sozialer Ausgrenzung oder gar Gewalt gegenüber Minderheiten muss präventiv vorgebeugt werden.

Ein Blick in die schulische Praxis zeigt, dass trotz der berichteten Vorteile und positiven empirischen Belege kooperative Lernmethoden relativ selten angewendet werden. Manche Lehrpersonen begründen die Zurückhaltung mit schlechten Erfahrungen: Weil sie erlebt haben, wie einige Schülerinnen und Schüler an der Aufgabe arbeiteten, während die anderen herumgealbert oder sich mit anderen Dingen beschäftigt haben. Das ist nur eine von vielen weiteren Schwierigkeiten von ‚herkömmlicher‘ Gruppenarbeit, die begünstigt werden, wenn keine kooperative Zielstruktur bei der gemeinsamen Arbeit geschaffen wird. Das ist dann der Fall, wenn die oben beschriebenen kooperativen Basiselemente, die positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit, die die Gruppenarbeit in spezieller Art und Weise strukturieren, nicht berücksichtigt werden (Antil, Jenkins, Wayne & Vadasy, 1998). Vier Kinder mit einem Arbeitsauftrag an einen Tisch zu setzen, macht eben noch keine kooperative Gruppenarbeit aus. Es ist immer wieder zu erleben, dass den Lehrpersonen der Unterschied zwischen wirklich kooperativer Gruppenarbeit und herkömmlicher Gruppenarbeit gar nicht bewusst ist. Beratungsangebote, in denen das eigene Vorgehen reflektiert wird, könnten hier Abhilfe schaffen.

Peer Tutoring

Zu den kooperativen Methoden zählen auch verschiedene Varianten des Peer Tutorings. Hier arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Dyaden; das arbeitsteilige Vorgehen ist noch stärker strukturiert und die zu erwerbenden Lerninhalte und Fertigkeiten sind noch enger umschrieben als bei der kooperativen Gruppenarbeit. Peer Tutoring kann zur individuellen Förderung oder als Methode für die ganze Klasse eingesetzt werden. Meist wird Peer Tutoring als Methode betrachtet, bei der kompetentere und/oder ältere Schülerinnen und Schüler den lernschwachen und/oder jüngeren helfen. Es gibt jedoch unterschiedliche Modelle, wie die Dyaden gebildet bzw. die Rollen verteilt werden können:

- Bei der reziproken Rollenübernahme werden die Rollen des Tutors und des Tutees innerhalb einer Lernsequenz von den Lernpartnern abwechselnd

eingenommen. Das steigert die Selbstregulierung und Kontrolle über das eigene Lernen und führt insgesamt zu größeren Lernvorteilen als die feste Rollenübernahme (Robinson, Schofield & Steers-Wentzell, 2005).

- Jüngere Kinder oder Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen übernehmen die Tutorenrolle (Spencer & Balboni, 2003).

- Leistungsheterogene Dyaden: Als lernförderlich hat sich erwiesen, wenn zwischen den Peers ein mittlerer Lernabstand vorhanden ist (Lauer-Schmaltz, Rosebrock & Gold, 2014).

- Auch zwei lernschwache Schülerinnen bzw. Schüler können bei wechselseitiger Unterstützung erfolgreich lernen (Robinson et al., 2005).

Im amerikanischen Sprachraum werden schon seit den 1980er-Jahren Peer Tutoring-Programme für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in der Praxis erprobt und wissenschaftlich geprüft. Für den deutschen Sprachraum wurden Peer Tutoring-Programme zur Förderung der Lesekompetenz konzipiert: Die Lautlese-Tandems (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2016), das Training Reading And Improving Literacy (TRAIL; Philipp, Brändli & Kirchhofer, 2014) und die Lese-Sportler (Souvignier, Förster & Kawohl, 2016). Bei allen Programmen ist die Rollenübernahme fix und von vornherein festgelegt: Kompetentere Leserinnen und Leser unterstützen die schwächeren, die Schwierigkeiten mit basalen Leseprozessen und dem Leseverständnis haben.

Die Effektivität des Peer Tutorings

Die Wirksamkeit des Peer Tutorings ist durch eine Vielzahl von Übersichtsarbeiten und Metaanalysen belegt (Büttner et al., 2012; Hattie, 2013). Begründet wird dies mit dem hohen Ausmaß an (kognitiven) Aktivitäten beim wechselseitigen Lehren und Lernen, die zur kognitiven Elaboration der Inhalte anregen und so ein vertieftes Verständnis der Lerninhalte und die Entwicklung fachlicher Kompetenzen fördern. Zu der Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf von Peer Tutoring profitieren, gibt es unterschiedliche Ansichten. Während sich in der Metaanalyse von McMaster et al. (2006) Belege dafür finden, dass sie teilweise nicht oder nur wenig profitieren, kommen andere Autoren (z.B. Okilwa & Shelby, 2010) zu einer überwiegend positiven Bewertung und berichten, dass sie profitieren, sowohl in der Rolle als Tutees als auch in der Rolle als Tutoren. Vor diesem empirischen Hintergrund überrascht – wie bei der kooperativen Gruppenarbeit – der wiederkehrende Befund aus Beobachtungsstudien, dass Peer Tutoring nur selten im regulären Unterricht zur Anwendung kommt (Philipp & Souvignier, 2016). Vielleicht hindern die völlig andere Art des Unterrichtens und die Macht der Gewohnheit die Lehrpersonen daran, die Methoden auszuprobieren und neue Erfahrungen damit zu sammeln.

Fazit

Die Pädagogische Psychologie bietet einige empirisch geprüfte theoretische Ansätze, die bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems weiterhelfen können. Nicht verschwiegen werden soll, dass für viele Fragen des inklusiven Unterrichts noch ein Forschungsdesiderat besteht. Der Komplexität des Themas durchaus bewusst, wurde in diesem Beitrag (nur) der Aspekt der Unterrichtsgestaltung herausgegriffen. Unter anderem deshalb, weil hier einerseits die Lücke zwischen empirisch gut abgesicherten Erkenntnissen und ihrer praktischen Anwendung im Schulalltag besonderes weit auseinanderklafft und andererseits, weil ein großer Beratungsbedarf bei den Lehrerinnen und Lehrern zu konstatieren ist: sie möchten wissen, wie sie ihren Unterricht in immer heterogeneren Lerngruppen gestalten sollen, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Bei der inklusiven Unterrichtsgestaltung kommt es aus pädagogisch-psychologischer Perspektive insbesondere auf die Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und den schulischen Lerngelegenheiten an. Die große Heterogenität in inklusiven Klassen erfordert deshalb ein differenzierteres und adaptiveres Lernangebot als im bisherigen Regelunterricht. Lernmethoden, Lernzeiten und schulische Aufgaben müssen den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern angepasst werden.

Zum Teil überschneiden sich diese Aspekte mit den Dimensionen der Unterrichtsqualität, deren Anwendung einen störungsfreien Unterricht ermöglichen soll, indem die Lernenden durch die Lehrperson konstruktiv unterstützt und bei allen effektiven Lernprozessen ausgelöst werden. Begünstigt werden kann dies durch eine stärkere Schülerzentrierung des Unterrichts, u.a. durch den Einsatz kooperativer Methoden. Allerdings ist darauf zu achten, dass die kooperativen Zielstrukturen auch tatsächlich im Unterricht realisiert werden. Nur dann kann davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler von der kooperativen Arbeit profitieren. In der schulischen Praxis wird auf diesen Aspekt häufig zu wenig geachtet.

Kooperative Methoden wirken aber nicht nur nachweislich auf die Lernleistungen, sondern fördern gleichzeitig das soziale Miteinander in den Klassen und wirken so präventiv gegen Vorurteile, Gewalt und soziale Ausgrenzung. Für viele Lehrerinnen und Lehrer stellen die hier dargestellten Hinweise zur inklusiven Unterrichtsgestaltung die bisherigen Gewohnheiten in Frage, was oft mit Unsicherheit und Sorge einhergeht. Unterstützungs- und Beratungsangebote könnten hier entgegenwirken und helfen, den Blick für eine empirisch fundierte inklusive Unterrichtsgestaltung zu schärfen.

Literatur

- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne, S. K. & Vadasy, P. F. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35 (3), 419-454.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Avci-Werning, M. & Lanphen, J. (2013). Inklusion und kooperatives Lernen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 150-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (Hrsg.). (2013). *Inklusion - Integration - Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft*. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag. Online verfügbar unter <http://www.bdp-verband.org/aktuell/2013/bericht/BDP-Bericht-2013.pdf>
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen. (2014). *Schulpsychologie in Deutschland. Fokus: Inklusion in der Schule*. Berlin.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *UCLA Evaluation Comment* (1), 1-12.
- Borsch, F. (2018). *Alle lernen gemeinsam! Pädagogisch-psychologisches Wissen für den inklusiven Unterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bridgeman, D. (1981). Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study. *Child Development*, 52, 1231-1238.
- Büttner, G., Decristan, J. & Adl-Amini, K. (2015). Kooperatives Lernen in der Grundschule. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 207-220). Stuttgart: Kohlhammer.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Decristan, J., Kunter, M., Fauth, B., Büttner, G., Hardy, I. & Hertel, S. (2016). What role does instructional quality play for elementary school children's science competence? A focus on students at risk. *Journal for Educational Research Online*, 8 (2), 66-89.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27.
- Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34 (1), 19-27.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 732-749.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gold, A. & Borsch, F. (2014). Pädagogische Psychologie. In A. Schütz, M. Brand, H. Selg & S. Lautenbacher (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (5. Aufl., S. 452-466). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Huber, C. (2012). Inklusive Schulpsychologie?! Welchen Beitrag die deutsche Schulpsychologie zur schulischen Inklusion leisten könnte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 225-235.
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58, 934-945.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_learning_methods_A_meta-analysis Zugriff am 07.12.2017.
- KMK. (2016). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016*. Berlin: Kultusministerkonferenz. Zugriff am 16.03.2017. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10 (1), 133-149.
- Lanphen, J. & Wiedenbauer, G. (2016). Soziale Integration und Kooperation in inklusiven Klassen. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 370-382). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauer-Schmaltz, M., Rosebrock, C. & Gold, A. (2014). Lautlesetandems in der Grundschule - Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. *Didaktik Deutsch*, 19 (37), 44-61.
- McMaster, K. L., Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22 (1), 5-25.
- McMaster, K. N. & Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezek's review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (2), 107-117.
- Okilwa, N. S. A. & Shelby, L. (2010). The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12. A synthesis of the literature. *Remedial and Special Education*, 31 (6), 450-463.
- Philipp, M., Brändli, M. & Kirchhofer, K. C. (2014). *Kooperatives Lesen. Lesefluss, Textverstehen und Lesestrategien verbessern*. Stuttgart: Klett.
- Philipp, M. & Souvignier, E. (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.
- Putnam, J. W. (Hrsg.). (2005). *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (2. ed., 4. print). Baltimore u.a.: Brookes.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W. & Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17 (4), 327-362.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 240-257.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (4. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Slavin, R. E. (2000). *Cooperative learning. Theory, research and practice* (2. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Souvignier, E., Förster, N. & Kawohl, E. (2016). Implementation eines Förderkonzeptes zur diagnosebasierten individuellen Leseförderung in der Grundschule. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 77-98). Münster: Waxmann.
- Spencer, V. G. & Balboni, G. (2003). Can students with mental retardation teach their peers? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (1), 32-61.
- Werning, R. (2016). Schulische Inklusion. In J. Möller, M. Köller, T. Riecke-Baulecke & J. Baumert (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht - Lehren und Lernen* (S. 153-169). Seelze: Klett.