

Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (Julia Frohn)

Zitiervorschlag: Frohn, J. (2017). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen. In J. Frohn (Hrsg.), FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.humboldt-berlin.de/fdqi/glossar>.¹

Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen soll zukünftige und praktizierende Lehrer*innen für die Potenziale und Herausforderungen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen sensibilisieren. Dabei soll – im Sinne Wolfgang Schulz‘ (1981) und Wolfgang Klafkis (2007) – weder ein verbindliches Planungsrezept noch eine widerspruchsfreie Theorie aufgestellt werden. Stattdessen zielt das Modell auf eine Heuristik inklusive[n] Unterrichts und seiner elementaren Parameter, wobei die damit einhergehende Komplexitätsreduktion ebenso zu reflektieren ist wie das grundsätzliche Instrumentalisierungspotenzial² von Modellen. Hinsichtlich des Normproblems der Didaktik³ identifiziert sich FDQI-HU mit Wolfgang Klafkis „demokratische[r], am Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierte[r] Bildungsauffassung“ (Klafki, 2007, S. 266) sowie mit Wolfgang Schulz‘ Forderung nach „Kompetenz“, „Autonomie“ und „Solidarität“ (Schulz, 1981, S. 101). Beiden Ansätzen wohnen explizit diskriminierungsvermeidende Strategien inne, zudem zielt Klafkis Definition von „Allgemeinbildung“ auf eine „Bildung für alle“ (Klafki, 2007, S. 21, vgl. auch Wocken, 2016; Kullmann et al., 2014), während Schulz „Differenzierung und Individualisierung“ (Schulz, 1981, S. 118) im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses fordert.

Das Fundament des Modells setzt sich einerseits aus ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens, andererseits aus dem Verständnis von Bildung als prozesshafte Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses schulbezogen Handelnder zusammen. So müssen (Bildungs-)Situationen geschaffen werden, in denen sich Neugestaltungen des Verhältnisses von Selbst und Welt ereignen und vollziehen können, die den Ausgangs- und Endpunkt transformatorischer Bildungsprozesse darstellen (vgl. Koller, 2012). Auf Basis dieser

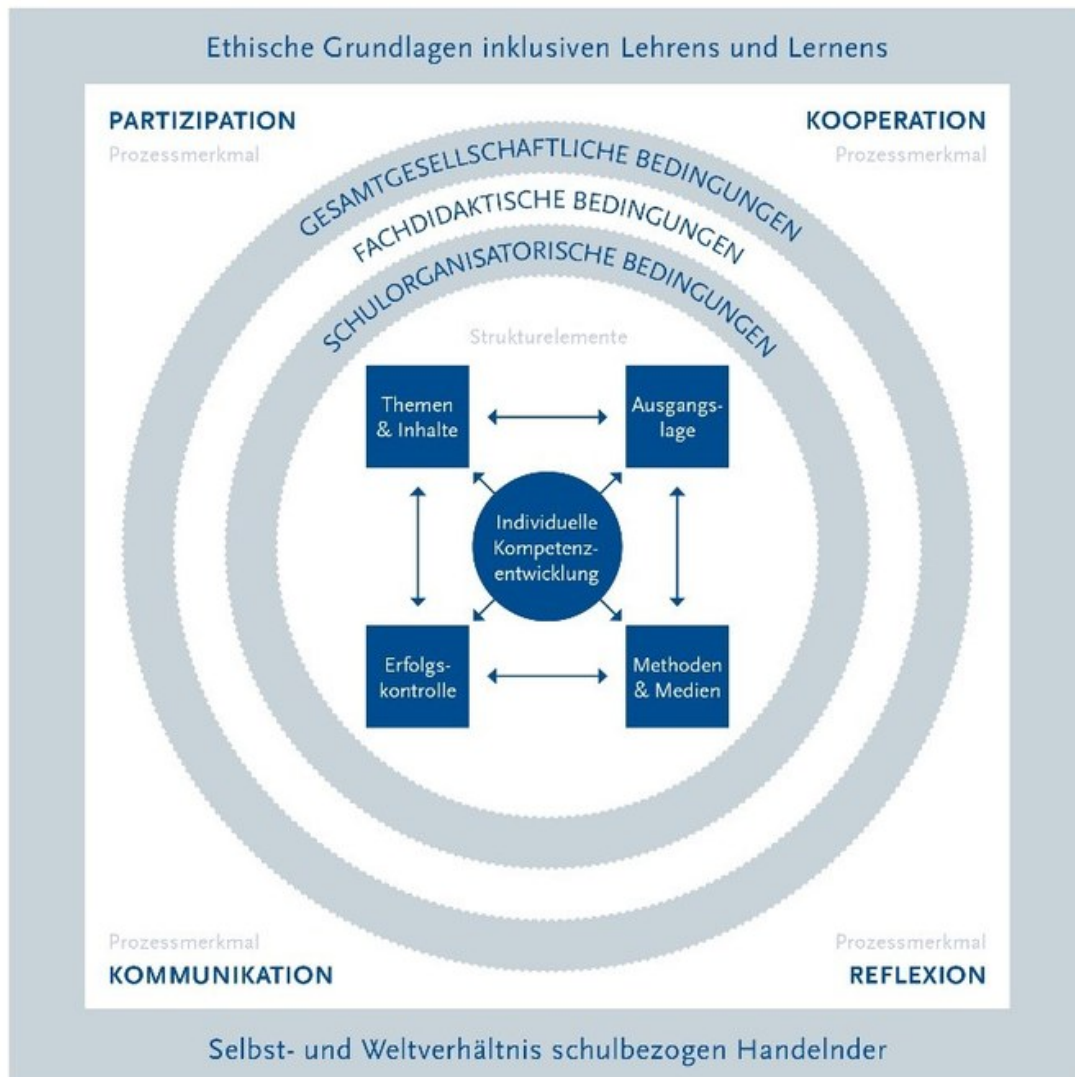
¹ FDQI-HU wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

² So muss klar sein, dass mit der Reduktion von Komplexität immer auch Auslassung und Zuspitzung einhergeht und dass das Aufstellen bestimmter Kategorien gleichzeitig andere ausschließt. Damit wohnt der Modellierung generell ein gewisses Instrumentalisierungspotenzial inne: Wer gesellschaftliche Strukturen in ein Modell übersetzt und damit spezifische Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten mit konstituiert, schließt andere Perspektiven aus und gewinnt durch die Formulierung von Kategorien auch an Macht über eben diese Strukturen.

³ Das sogenannte Normproblem der Didaktik behandelt die – oft moralisch konnotierte – Frage, was das Ziel von Bildung und Erziehung sein sollte und wer dieses Ziel bestimmt (vgl. Jank & Meyer, 2014, S. 119ff).

Voraussetzungen beinhaltet das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen Prozessmerkmale, Strukturelemente und generelle Rahmenbedingungen, die in der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen sind.

DIDAKTISCHES MODELL FÜR INKLUSIVES LEHREN UND LERNEN



Die Prozessmerkmale des Modells umfassen die Dimensionen Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion und stellen für FDQI-HU dynamische Grundprinzipien für das Unterrichten heterogener Lerngruppen dar. Sie bieten Antworten auf die Frage an, wie inklusiver Unterricht idealtypisch vonstattengehen soll. Partizipation wird dabei vorrangig nach Baumgardt (2018) im Sinne von Partizipationsinseln interpretiert, sodass einerseits die Einbeziehung, andererseits Einflussnahme und Mitbestimmung von Schüler*innen auf allen Ebenen damit umschrieben wird. Kommunikation betrifft u.a. die „Wertschätzung vielfältiger Herangehensweisen und de[n] Austausch unterschiedlicher Lerner*innen in offenen und herausfordernden Situationen“ (Korff, 2012, S. 141) sowie die Grundlage inklusiven Unterrichts, die laut Wocken nicht durch den gemeinsamen Lerninhalt, sondern durch den

gemeinsamen Lernprozess geschaffen werde (vgl. Wocken, 2016, S. 130). Für FDQI-HU ist hier auch der Bereich der Sprachbildung angesiedelt, der jedoch auch alle anderen Elemente des Modells durchwirkt. Kooperation bezieht sich zum einen auf die Kooperation zwischen Lehrkräften, Sonderpädagog*innen und anderen Akteur*innen im inklusiven Unterricht (vgl. Lütje-Klose, S. 2016), zum anderen auf die Kooperation unter Schüler*innen, z.B. in Form von ko-konstruktiven Lernprozessen (vgl. Seitz, 2008). Reflexion betrifft schließlich sowohl den generellen Anspruch der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, sich kritisch und reflektiert im Sinne stetiger Weiterentwicklung selbst zu beobachten (vgl. Ziemer, 2013), als auch die Reflexion von Lehr-Lernprozessen seitens der Schüler*innen in heterogenen Lerngruppen.

Die Strukturelemente des Modells, die im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz ebenfalls als dynamische Größen aufzufassen sind, beruhen auf Wolfgang Schulz' (1981) „Hamburger Modell“, das sich aus mehreren Gründen als Fundament zur Weiterentwicklung anbietet: So dient es Ausbilder*innen in der Zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung noch immer als Basis der Vermittlung, sodass hier eine phasenübergreifende Theorie fortgeschrieben werden kann; zudem richtet sich das „Hamburger Modell“ gegen stereotypisierende Zuschreibungen und sucht stattdessen eine „solidarisch entwickelt[e]“ (ebd., S. 120) Individualität zu fördern. Schulz verweist in diesem Zusammenhang auf die „Hervorbringung einer bestimmten Kompetenz, bestimmten Wissens, Könnens, Beurteilens der sich selbst hervorbringenden, lernenden Individualität“ und kombiniert diese Ansätze mit dem „Mitdenken, Mitfühlen, Mithandeln der Personen mit deren Nächsten, die den gleichen Anspruch auf die Entfaltung ihrer Kompetenz, Autonomie, *Solidarität* haben“ (ebd., S. 101, Herv. im Original). Ausgehend von der Notwendigkeit, „Individualität nicht monadenhaft isoliert und statisch“ zu fördern (vgl. ebd., S. 118) fordert Schulz daher die gegenseitige Unterstützung unter Lernenden und eine den Unterricht prozesshaft begleitende, auch gemeinsam vorzunehmende Einschätzung der Ausgangslage von Schüler*innen und Lehrer*innen. Ergänzt wird die für inklusive Bildungsprozesse grundlegende Ausgangslagenbestimmung um die Parameter der individualisierten Erfolgskontrolle, der Themen und Inhalte sowie der Methoden- und Medienwahl. Dabei stehen die einzelnen Strukturelemente in stetiger Wechselwirkung zueinander und bieten keine – den Unterricht simplifizierende – Reihenfolge an. Ohne Differenzierung der Ausgangslage lassen sich weder Ziele, Erfolgskontrollmechanismen noch passende Methoden oder Medien bestimmen; ebenso wenig kann ohne Reflexion der Inhalte eine für die Inhaltsvermittlung geeignete Methode ausgemacht werden. Dieser in allen Kombinationen nachzuzeichnender „Implikationszusammenhang“ (Schulz, 1981, S. 83) wird in der Nutzung des Modells als Interdependenz im Sinne Paul Heimanns (Heimann et al., 1979) verstanden und wird durch Pfeile zwischen den Strukturelementen illustriert. Der Vollständigkeit halber müssten auch zwischen allen Bestandteilen des Modells Wechselfeile gezogen werden, da die einzelnen Elemente grundsätzlich miteinander korrelieren, worauf jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet wurde. Eine Operationalisierung des Modells kann einerseits in Form eines die Prozessmerkmale und Strukturelemente verbindenden Rasters ermöglicht werden, sodass alle – nicht zwangsläufig im Modell abgebildeten – Projektinhalte, etwa die Sprachbildung, durch die Formulierung von Fragen in der Kombination der verschiedenen Parameter sichtbar gemacht werden (vgl. Frohn & Moser,

2018). Andererseits kann die Ausarbeitung unterschiedlicher „didaktischer Dreiecke“, bestehend aus jeweils drei Elementen des Modells, dessen theoretische Weiterentwicklung und Konkretisierung – etwa hinsichtlich einzelner Fachdidaktiken – begünstigen.

Die um die Strukturelemente angeordneten Ringe repräsentieren Rahmenbedingungen des inklusiven Unterrichts, die ebenfalls in Wechselwirkung zueinander und zu den übrigen Modellinhalten stehen. Die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen sind dabei an Klafki „epochaltypische Schlüsselprobleme“ mit „übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ (Klafki, 2007, S. 60) angelehnt und auf Probleme der Gegenwart zu beziehen, woraus auch Themen und Inhalte des Unterrichts generiert werden. Es muss im inklusiven Unterricht darum gehen, Schüler*innen zu kritischen, mündigen und solidarisch-empathischen Haltungen zu befähigen, und sie allgemein zu bilden, während sie gleichzeitig für die bewusste oder unbewusste Reproduktion gesellschaftlicher Bedingungen, Werte und Normen in Schule und Unterricht sensibilisiert werden. Die Fächerspezifik – etwa in Bezug auf die Grenzen bzw. Potenziale des Faches oder dessen Historie – wird im Ring der fachdidaktischen Bedingungen thematisiert, wenngleich die fachliche Konkretisierung auch innerhalb der Strukturelemente vorzunehmen ist. Grundsätzlich müssen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zugänge zu differenzierten Lerninhalten unter stetiger Berücksichtigung der notwendigen Adressatenspezifika geübt werden, die „subjektiv sinnvoll und fachlich vertretbar“ (Musenbergh & Riegert, 2013, o.S., Herv. im Original) sind. Die schulorganisatorischen Bedingungen beziehen sich schließlich auf die jeweils konkrete Bildungsinstitution und umfassen neben schulinternen Curricula Informationen über Ausstattung, Philosophie und mögliche Konzepte (etwa: Projektarbeit, demokratische Prinzipien etc.) der Schule. Hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen und schulorganisatorischen Bedingungen inklusiven Unterrichts sowie der Strukturelemente lassen sich die von Helmut Fend (2008) konstituierten Ebenen im Bildungswesen (Makroebene – Mesoebene – Mikroebene) als vereinfachtes Gliederungsprinzip übernehmen, wobei ebenfalls gilt: „Der Blick nach „oben“ [hier: „außen] bedeutet, dass die Vorgaben der übergeordneten Ebene rekontextualisiert werden. Der Blick nach „unten“ [hier: „innen“] bedeutet, dass die Folgewirkungen und Konsequenzen des Handelns berücksichtigt werden müssen“ (ebd., S. 28).

Die „individuelle Kompetenzentwicklung“ im Zentrum des Modells stellt schließlich das grundsätzliche Ziel inklusiven Unterrichts dar, alle Schüler*innen in allen Kompetenzdimensionen zu fördern. Dabei wird Kompetenzorientierung nicht mit der Ausrichtung an kognitiv-verkürzten Bildungsstandards gleichgesetzt; stattdessen wird der Kompetenzbegriff – abgeleitet aus der vielzitierten Definition von Franz E. Weinert (2001) – in die Dimensionen der individuellen, motivationalen, kognitiven, performativen, sozialen und ethisch-normativen Kompetenzentwicklung aufgefächert, um allen dem Kompetenzbegriff innewohnenden Facetten Rechnung zu tragen.

Literatur

- Baumgardt, I. (2018). Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In D. Pech., C. Schomaker & T. Simon, T. (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion* (S. 26–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 61–73). Bielefeld.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1979). *Unterricht. Analyse und Planung* (Auswahl Reihe B, 1/2, 10., unveränd. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Korff, N. (2012). Inklusiver Unterricht - Didaktische Modelle und Forschung. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 13, S. 138-157). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. (2016). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2014). »Pharao geht immer!« - Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202>. Zugegriffen: 23. Dezember 2017.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern* (3., erweiterte Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59 (6), S. 226-233.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen* (Lebenswelten und Behinderung, Band 19). Hamburg: Feldhaus.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.