

57 Didaktik

Reinhard Markowetz und Kersten Reich

Zusammenfassung

Der Beitrag resümiert wesentliche Aspekte der Didaktik als Teildisziplin einer auf Inklusion neu auszurichtenden Pädagogik, um die Notwendigkeit und die Konturen einer inklusiven Didaktik aufzeigen und kritisch diskutieren zu können. Eine inklusive Didaktik ist nicht nur an bestimmte Lernformate, Lehr- und Lernmethoden, sondern auch fest an Schulentwicklungen, ein Leitbild, die Organisation und Teamentwicklung, auch an die Architektur und Einbindung in die Lebenswelt einer inklusiven Schule gebunden, um das Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen im Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsausgangslagen professionell bewältigen zu können und Bildungserfolge für alle lernenden Subjekte chancengleich sicherzustellen und nachhaltig wirksam werden zu lassen. Anhand von zehn Bausteinen werden die Herausforderungen einer inklusiven Didaktik skizziert und diskutiert sowie Entwicklungsperspektiven aufgezeigt.

1 Begrifflichkeit (Reinhard Markowetz)

Etymologisch entstammt der Begriff Didaktik der griechischen Antike. In Wörtern wie *didactos* (lehrbar, gelehrt, unterrichtet) oder *didaskaleion* (Schule, Schulzimmer, Klasse) und anderen Derivaten des Stammwortes *didáskein* (lehren, um der Bildung willen), aber auch in den lateinischen Wortbedeutungen *doceo* (lehren, unterrichten, unterweisen, einstudieren, aufführen) oder *disco* als Verb (lernen, untersuchen, erforschen) und als Substantiv *Disco*, das auf einen Ort der Begegnung und Raum kultureller Erfahrungen der lernenden Subjekte genauso wie auf das kooperativ-interaktive Lernen in sozialen Gruppen und das sich gegenseitige Kennenlernen beim Lernen aufmerksam macht, lassen sich die Grundbedeutungen in der Arbeitsdefinition von Jank und Meyer (2002, 16) wiederfinden, die zum Ausdruck bringt, dass sich die Didaktik um „die Frage, wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit warum und wozu lernen soll“ kümmert. Ihre wissenschaftliche Bestimmung, Begründung und Ordnung findet die Didaktik z.B. mit Kron (2014) entlang von fünf Gegenstandsfeldern. Didaktik wird verstanden als:

1. Wissenschaft vom Lehren und Lernen
2. Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht
3. Theorie der Bildungsinhalte
4. Theorie der Steuerung von Lernprozesse
5. Anwendung psychologischer Lehr- und Lernprozesse

Klafki (1964, 82) betonte sehr früh, dass die Didaktik die „pulsierende Herzkammer der Pädagogik“ ist. Didaktik gilt heute als eine fundamentale Teildisziplin der Pädagogik und interdisziplinär mit Referenzwissenschaften und Nachbardisziplinen interagierende und sie einbeziehende Erziehungswissenschaft. Auch wenn die häufig verwendete Doppelnennung *methodisch-didaktisch*

tisch richtigerweise auf ein dialektisches Verhältnis verweist, ist die Methodik dem Begriff Didaktik untergeordnet. In pragmatischer Hinsicht sollen didaktische Kompetenzen helfen die komplexe, bisweilen schwierig zu gestaltende pädagogische Praxis professionell zu analysieren, zu planen, durchzuführen, selbstkritisch zu reflektieren und entlang von nachvollziehbaren Kriterien objektiv zu evaluieren, sowie dazu beitragen, dass die Rahmenbedingungen sowie Einfluss- und Wirkvariablen des Gelingens von institutionalisierter, non-formaler und informeller Bildung genauso wie die Interdependenzen zwischen Lehren und Lernen von Pädagogen gesehen, bewertet und einbezogen werden können. Mit Blick auf die Handlungs- und Arbeitsfelder der Pädagogik wird ausgehend von der *Allgemeinen Didaktik* auf die Existenz *Spezieller Didaktiken* verwiesen. Zu nennen sind Didaktiken, die sich auf die Schularten (*Schulartendidaktik*, z.B. Kindertagendidaktik, Grundschuldidaktik, Gymnasialdidaktik, Sonderschuldidaktik), auf verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen (*Schulstufendidaktik*, z.B. Didaktik des Elementarbereichs, Hochschuldidaktik), auf verschiedene Lebens- und Arbeits- und Aufgabenbereiche (*Bereichsdidaktik*, z.B. Konflikt- und Friedensdidaktik, Didaktik Umgang Neue Technologien) und konkret auf die Vermittlung fachlich organisierter und curricular geordneter Inhalte einer Kultur und Gesellschaft (*Fachdidaktiken*, z.B. Didaktik des Biologieunterrichts, Didaktik der Mathematik, Deutschdidaktik für Ausländer) beziehen.

Im englischen Sprachraum ist der Begriff Didaktik wenig bis gar nicht verbreitet. Hier wird stärker auf pädagogisch-psychologische Theorien des Lernens zurückgegriffen. Da die inklusive Didaktik sich heute stark an internationalen Ansätzen orientiert, kann dies zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen und Verständnissen von didaktischen Ansätzen führen.

2 Kenntnisstand

2.1 Didaktische Theorien und Modelle (Reinhard Markowetz)

Den Entwicklungslinien der Allgemeinen Didaktik seit der Gründung einer neuzeitlichen Didaktik durch Comenius (1592-1670) folgend (vgl. Kron 2014), sind ab den 1960er Jahren zahlreiche didaktische Theorien und Modelle entstanden. Sie haben sich teils in scharfer Abgrenzung zur bildungstheoretischen Didaktik der 50er-Jahre, in restaurierender Absicht der Vorkriegsdidaktik und anknüpfend an didaktische Programme der Reformpädagogik des 1900 Jahrhunderts, die 1933 durch die Epoche des Nationalsozialismus ein jähes Ende fanden, allmählich nach 1945 epochal entwickelt und profiliert. Diese Ansätze lassen sich mit Kron (2014) über fünf zentrale Leitbegriffe: 1. Bildung, 2. Lernen, 3. Interaktion, 4. System und 5. Konstruktion klassifizieren und ordnen. Für die gegenstandstheoretische Bestimmungen und Herausarbeitung einer inklusiven Didaktik (vgl. Markowetz 2012) sind aus Sicht der Sonderpädagogik u.a. zu nennen:

- die kritisch-konstruktive Didaktik,
- die lerntheoretische Didaktik,
- die kritisch-kommunikative Didaktik,
- die subjektive Didaktik,
- die entwicklungslogische Didaktik,
- die curriculare Didaktik,
- die didaktischen Vorstellungen der Themenzentrierten Interaktion,
- die gestaltpädagogische Didaktik
- die systemisch-konstruktivistische Didaktik.

Eine gänzlich andere Systematik ergibt sich in englischsprachigen Arbeiten, in denen von den zentralen Strömungen und Positionen der Lerntheorien ausgegangen wird, um didaktische Ansätze zu bestimmen. Die deutschen didaktischen Modelle sind in der Literatur und im Überblick in einschlägigen Lehrbüchern der Didaktik hinreichend beschrieben und aufgefaltet (vgl. Gudjons, Teske & Winkel 1995; Kron 2014; Jank & Mayer 2002; Peterßen 2001). Auch wenn sich einige dieser Modelle erübrigt oder weiterentwickelt haben und zusammengeführt wurden, sind diese theorienreflektierten Modelle noch nicht inklusiv durchdrungen und synchronisiert. Gerade durch die „Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze“ (Blankertz 1980, 17) aber könnte ein neuer Problemhorizont und eine Didaktik geschaffen werden, die das Wesensmoment *Inklusion* als übergeordnete, basale Orientierung umfassend einbezieht und transsituativ alle essentiellen didaktischen Dimensionen in ihren Interdependenzen holistisch zu berücksichtigen weiß. Bisweilen wird inklusiver Unterricht axiomatisch mit gutem Unterricht gleichgesetzt und angenommen, dass reformpädagogisch und methodisch innovativ arbeitende Schulen per se guten Unterricht machen und deshalb didaktisch nichts falsch machen. Andere sehen eine inklusive Didaktik vor allem durch die „Betonung der Prinzipien Individualisierung und Differenzierung unter Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten aller Kinder“ gekennzeichnet (Werning & Lütje-Klose 2006, 126) und verweisen darauf, dass Gemeinsamer Unterricht „stets ein hochdifferenzierter und stark individualisierter Unterricht“ (Heimlich 2004, 289) ist. Die wissenschaftlichen Annahmen darüber, ab wann Unterricht inklusiv ist und wie dieser Unterricht zu gestalten ist, damit er inklusiv wirkt gehen auseinander. Zur Theorienentwicklung in der Inklusiven Pädagogik und Didaktik in deutschsprachigen Ländern haben hierbei sicher die folgenden Entwürfe beigetragen (vgl. Markowetz 2007a, b):

- Pädagogik der Vielfalt (Pregel)
- Theorie integrativer Prozesse (Reiser)
- Ökosystemischer Theorieansatz (Sander)
- Theorie des Lernens am gemeinsamen Lerngegenstand (Feuser)
- Theorie der gemeinsamen Lernsituationen (Wocken)
- Theorie der Dialogischen Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen (Markowetz)

Dennoch: Die Frage nach einer inklusiven Didaktik wurde nie richtig gestellt. Didaktische Fragen bleiben ein Desiderat in Forschung und Theoriebildung der Inklusionspädagogik. Eine lehr- und lernbare inklusive Didaktik scheint es noch nicht zu geben. Vielmehr bedient man sich beliebig und eklektizistisch unterschiedlichster didaktischer Dimensionen aus verschiedenen Positionen, formuliert eher didaktische Prinzipien und positioniert praxistaugliche Unterrichtskonzepte in der didaktischen Landschaft. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die didaktische Diskussion in der Inklusionspädagogik aber auch in der Sonderpädagogik substantiell zu wenig geführt wird und ein Forschungsdesiderat in der Lern- und Bildungsforschung darstellt.

2.2 Konstruktivistische Lehr-Lerntheorie und Didaktik (Kersten Reich)

Im Unterschied zur deutschen Didaktikgeschichte und ihren Bestimmungen ist es in der internationalen pädagogisch-psychologischen Forschung üblich, nach Behaviorismus und Kognitivismus heute den konstruktivistischen Ansätzen eine Dominanz in der theoretischen und empirischen Begründung erfolgreicher Lehr- und Lernmodelle zuzusprechen (vgl. Ormrod 2004, 2006; Slavin 2006; Woolfolk 2008). Diese Herleitung ist grundlegend anders gewichtet als in der deutschen didaktischen Diskussion, weil diese stärker inhaltsbezogen und weniger lerntheoretisch begründet argumentiert. Da im deutschen Sprachraum die Didaktik meist als

Teil der Erziehungswissenschaft oder Schulpädagogik konstruiert wurde, ist insbesondere der Bezug zur pädagogischen Psychologie, die meist Teil der Psychologie ist, grundständig unterentwickelt. Die konstruktivistische Didaktik hat sich seit den 1990er Jahren aus diesen Traditionslinien gelöst und sucht Anschluss sowohl an die pädagogisch-psychologische internationale Forschung in Theorie und Empirie, an didaktische Modelle im deutschen Sprachraum als auch an handlungsorientierte Theorien im Pragmatismus. Unter Bezugnahme auf die Entwicklung des amerikanischen Pragmatismus und eines sozialen Konstruktivismus wurde vor allem von Reich (2009b, 2010, 2012a) eine *konstruktivistische Didaktik* entwickelt, die ihrerseits stark methodologisch reflektiert an Diskurse aus den Kultur- und Sozialwissenschaften anschließt (vgl. Reich 2009a), wobei in der neueren Entwicklung des Ansatzes insbesondere die Frage der Chancengerechtigkeit (Reich 2013) und der Inklusion (Reich 2012b, 2014) wichtig geworden sind. Auf diesen Arbeiten baut der *Ansatz einer inklusiven Didaktik* gegenwärtig konsequent auf. Es gibt aus dem Spektrum der empirischen Begründung eine Vielzahl von Arbeiten, die insbesondere im englischen Sprachraum hierzu vorliegen. Im Sinne einer allgemeinen Didaktik ist international zu beobachten, dass sich zunehmend mit der Durchsetzung von Inklusion didaktische Begründungen und empirische Forschungen in diese Richtung, also von der konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie hin zu einer inklusiven Didaktik verschieben.

2.3 Zehn Bausteine einer inklusiven Didaktik (Kersten Reich)

Didaktik in einer inklusiven Schule setzt einen weiten Inklusionsbegriff und zugleich inklusive Standards voraus (vgl. Reich 2012b). In der Wende von herkömmlichen Didaktiken zu einer inklusiven Didaktik gibt es mindestens zehn Bausteine, die auf der Basis von Reich (2014) genannt und kurz erläutert werden.

Beziehungen und Teams

Das Berufsprofil der Lehrkräfte verändert sich in der Inklusion. Die Zukunft gehört der Teamarbeit in heterogenen und oft mehrere Klassen übergreifenden Lernclustern, die ein multiprofessionelles Team erforderlich und möglich machen. Eine Beziehungsdidaktik, in der Beziehungen mit den Lernenden und dem Lehrendenteam geplant, gestaltet und supervidiert werden, ist unverzichtbar. Lehrkräfte in einem solchen System benötigen Engagement, sie achten auf das Lernklima und sind mit Blick auf die Lerngegenständen kompetent, um diese anschaulich und in ihren wichtigen Punkten zielorientiert und strukturiert vermitteln zu können (vgl. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung 2012). Über die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Lehrkräfte hinaus gilt es die Anforderungsprofile von Lehren deutlich stärker auf die tatsächliche Berufstätigkeit je nach Jahrgangsstufe hin abzustimmen. Dazu gehören z.B.

- Fähigkeiten, unübersichtlichen Stoff zu elementarisieren und exemplarisch zu vermitteln
- Fähigkeit, Lehr- und Lernmaterialien bezogen auf Lehrplananforderungen zu erstellen und kontinuierlich weiterzuentwickeln
- diagnostische Kompetenzen und Umgang mit der Breite von Förderbedarfen
- Feedback- und Beratungskompetenz für unterschiedliche Lerninteressen und Lernbedarfe
- Kompetenzen als Führungskraft mit gutem Organisations- und Zeitmanagement

Demokratie und Partizipation

In Deutschland ist der Schulerfolg sehr stark von der sozialen Herkunft abhängig und erzeugt große Chancenungleichheit. Mit Blick auf die Leistungsergebnisse des Lernens in heterogenen Lerngruppen in einheitlich organisierten Schulsystemen ist weltweit festzustellen, dass kooperative und produktiv wettkampfbefugene Formen des Lernens empirisch gesehen erfolgreicher

sind (vgl. Hattie 2009). Insbesondere eine übertriebene Individualisierung des Lernens in der Ausrichtung auf dominante Fachkenntnisse und die Bildung von Rangvergleichen der Lernenden erweisen sich als wenig sinnvoll. Von Bedeutung ist eine *lernsichere* Umgebung, in der erreichbare Basisqualifikationen für alle der Ausgangspunkt im Lernen sind, von dem aus dann individuell unterschiedliche Leistungssteigerungen möglich sind. Eine inklusive Schule entwickelt eine lernwirksame Mischung aus kooperativen, selbstlernbezogenen, projektorientierten und instruktiven Maßnahmen. Sie geht dabei möglichst genau auf die individuellen Bedürfnisse ein, ohne die kooperativen Möglichkeiten zu verschenken oder die soziale und demokratische Erziehung und Bildung zu vernachlässigen. Die individuellen Chancen, die eine inklusive Schule für alle bildet sind ein Maßstab für eine *Demokratie im Kleinen*, wie sie bereits John Dewey gefordert hat (vgl. Garrison, Neubert & Reich 2012).

Chancengerechte Qualifikation

Eine chancengerechte inklusive Schule zeigt sich darin, dass alle Lernenden möglichst hohe Schulabschlüsse erreichen. Eine inklusive Schule hat zugleich die besondere Aufgabe, den Selbstwert und die Selbstregulation der Lernenden so zu stärken, dass sie hohe Maßstäbe an sich selbst setzen. Aufgabe der Didaktik ist es, dass diese Maßstäbe stets realistisch zu bewältigen sind. Didaktisch gesehen benötigen Lernende mehrere Perspektiven, unterschiedliche Lernzugänge und vielfältige unterschiedliche Lernergebnisse, um dieses Ziel hinreichend zu erreichen. Eine inklusive Didaktik sollte deshalb möglichst vielfältig die folgenden vier Lernformate berücksichtigen: In einer *Lernlandschaft* (auch Lernbüro, Lernwerkstatt genannt) findet mittels Wochenplan, Lernmaterial, Lernaufgaben und Checklisten ein individuelles Lernen in Selbstregulation und mit kontinuierlichem Feedback (durch Peers wie Lehrkräfte) statt. Im *Projektunterricht* werden fächerübergreifende Projekte nach Themenlinien (und auch Wünschen der Lernenden) realisiert, wobei auch das soziale Lernen vermittelt wird. In *Werkstätten* (Wahlbereichen nach Interessen und Neigungen) gibt es Differenzierungsformen nach Lerngruppen. *Instruktionen* mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten ergänzen diese Formate, können aber auch in den drei anderen Formaten enthalten sein. Der Frontalunterricht wird damit auf ein Minimum reduziert (vgl. Praxismodell der Max-Brauer-Schule Hamburg).

Ganztag

Mit einem umfassenden Konzept der Ganztagsbetreuung mit Bewegung, gesundem Essen und vielfältigen sozialen und anderen Aktivitäten wird der Ganztag positiv gestaltet. Mit dem Konzept der Ganztagsbildung realisiert eine inklusive Schule ein im Tages- und Wochenablauf rhythmisiertes Programm komplementärer formeller (Unterricht) und informeller (offene Kinder- und Jugendarbeit) Erziehung und Bildung. Eine inklusive Schule muss eine gebundene Ganztagschule sein, um die Vielfalt der inklusiven Arbeit zu bewältigen. In ihrem Profil wird der Tag in Lernphasen (u.a. Phase des Ankommens, Phase des instruierten Unterrichts, Phase zur Interessen- und Neigungsbildung, Projektphase, Vertiefungsphase, Pausen- und Erholungsphase, Gleitphase bei Beenden des Schultages) eingeteilt.

Förderliche Lernumgebung

Eine anregende und förderliche Lernumgebung bietet Wahlmöglichkeiten, differenziert nach individuellen Kompetenzstufen, Neigungen und Interessen und fördert alle Lernenden. Aus Sicht der empirischen Lernforschung kontrolliert eine erfolgreiche Schule neben der Vielfalt an Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen vor allem, welche tatsächlichen Lern- und Entwicklungsfortschritte gemacht werden und gibt hierüber ein umfassendes Feedback (vgl. Hattie 2009). Auch wenn die Aspekte darüber, was eine förderliche Lernumgebung im Detail auszeich-

net durchaus vielfältig und teilweise widersprüchlich sind, lassen sich dennoch Einflussfaktoren ausmachen, z.B.:

- aktive Lernformen mit einer Erhöhung der Selbstregulation bei gleichzeitiger guter Unterrichtsorganisation und kontinuierlichem Feedback durch Lehrkräfte
- den Wechsel vom *Classroom Management* in eine inklusive Lernorganisation
- ein durchgehendes und umfassendes barrierefreies Design von den Materialien bis hin in die räumliche Gestaltung
- ein durchgängiges und effektives Peer-to-Peer-Lernen, das vor allem rein reproduktive Wissensaneignungen überwindet und vernetztes Lernen ermöglicht

Förderbedarf ohne Stigmatisierung

In einer inklusiven Schule betrifft das Konstrukt *Förderbedarf* nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern breite gesellschaftliche Gruppen von Benachteiligung, Aus- oder Abgrenzung, Diskriminierung, insbesondere arme Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und aus dem Mainstream herausfallende Gruppen wie z.B. Hochbegabte. Der Begriff Förderung hat in Deutschland oft einen schlechten Ruf, weil er mit der Einweisung in sonderpädagogische Sonderschulen verbunden wird. In einer inklusiven Schule wird der Begriff sofort zum Stigma, wenn er nur für bestimmte Gruppen oder Personen reserviert wird. Deshalb ist es sinnvoll, in einer inklusiven Schule den Förderbedarf für alle Schüler/innen festzustellen und Fördermaßnahmen individuell als auch gruppenbezogen bereit zu halten, ohne die Nutzer/innen dabei stigmatisieren zu müssen.

Neues Beurteilungssystem

Eine inklusive Schule kann weder ihren Unterrichtsstoff noch ihre Noten nach dem Muster eines *One-Size-Fits-All* vergeben. Wegen der Heterogenität der Schüler/innen bedarf es individueller Zielvereinbarungen beim Lernen. Lern- und Verhaltensleistungen im Unterricht sind zeitnah und unmittelbar zurückzumelden. Zudem müssen Zielvereinbarungen und Rückmeldegespräche mit Lehrkräften und Eltern regelmäßig und verlässlich stattfinden. Dabei werden verbale Beurteilungen erstellt und schriftliche Vereinbarungen für die Zukunft festgehalten. Bei Bedarf und schulrechtlicher Pflicht können solche Beurteilungen auch in klassische Noten verwandelt werden, was aber eine Reduzierung und Vereinfachung bedeutet und die Kontexte der erbrachten Leistungen vernachlässigt.

Neue Schularchitektur

Der Raumbedarf, Art und Ausstattung an Räumen ergibt sich aus den pädagogischen Aktivitäten einer inklusiven Schule (vgl. Montag Stiftungen 2012). Grundsätzlich soll eine inklusive Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert werden, der Lernenden wie Lehrenden nicht nur Instruktionsräume im Kasernenformat, sondern Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen bietet, um den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden zu entsprechen. International hat sich die Zusammenlegung mehrerer Klassen zu einer Homepage bewährt. So kann ein Team sowohl die zwar größere, aber auch die differenziert zu führenden Gruppen betreuen und qualitativ hochwertige Bildungsarbeit leisten. Die Klassenfrequenzen sollten allerdings bei 20 Kindern liegen. Die Architektur hat zudem die vier o.g. Lernformate zu unterstützen.

Öffnung in die Lebenswelt

Aktivitäten die auf eine Erhöhung der Teilhabe gerichtet sind bedürfen einer umfassenden Vernetzung mit ihrer Umgebung, wenn sie ihren Erfolg nicht nur in der Schule, sondern auch im

realen Leben erreichen sollen. So, wie es wichtig sein kann Menschen von außen in die Schule hinein zu holen, als Experten, Mitlerner/innen, als Kritiker/innen der bisher erzielten Ergebnisse, als Nutzer/innen von Angeboten vielfältiger Art, so ist es umgekehrt genauso wichtig die Schule als Teil einer *Bildungslandschaft* mit ihren räumlichen und ausstattungsmäßigen Ressourcen in Teilen für das kommunale Umfeld zu öffnen. Dabei spielen Schülerfirmen oder Schülerinnengenossenschaften eine wichtige Rolle. Eine inklusive Schule sollte zudem eine Schule mit besonderem Profil in ihrem lokalen Raum sein. Dies schließt kulturelle Angebote (Theater-, Musik-, Sportschule usw.) ebenso ein wie soziale Profile mit einem Engagement vom Ehrenamt bis hin in die soziale oder politische Arbeit und Aufklärung. Der Projektunterricht der Schule kann zudem helfen, das Austauschverhältnis mit der Lebensumwelt der Schule zu verbessern und die Künstlichkeit des Entwicklungsraumes Schule zu relativieren.

Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts

Eine inklusive Schule, in der Interaktion und Kommunikation wichtige Stützen der alltäglichen Arbeit sind, in der Leistungen erzielt und Verhaltensweisen verändert werden, in der Wachstum und Lernfortschritte für alle intendiert sind, lässt sich ohne intensive Beratungsprozesse weder gestalten noch entwickeln. In Schulen, die erkannt haben, dass inklusive Lernprozesse auch ein inklusives Setting der Führung und Verantwortung benötigen, entfaltet sich ein Teamgeist. Kollegiale Beratung und kontinuierliche Fortbildungen, die aus dem Kollegium nachgefragt werden, wie auch durch eine Supervision, die von Experten und Expertinnen dann durchgeführt wird, wenn keine zufriedenstellenden Lösungen gefunden werden können (vgl. Porter & Smith 2011) werden zum Standard. Eine inklusive Schule hat ein besonderes Interesse an umfassenden, regelmäßigen, transparenten und öffentlich gemachten Evaluationen ihrer Herangehensweisen und Ergebnisse. Über ungünstige Voraussetzungen gilt es genauso zu berichten, wie Probleme kritisch zu benennen, um dann Verbesserung konstruktiv fordern und einleiten zu können.

3 Diskussion (Kersten Reich)

Die Ansprüche einer inklusiven Didaktik, wie sie in den zehn Bausteinen genannt sind, umzusetzen, stehen gegenwärtig in Deutschland in einem starken Spannungsverhältnis. Auf der einen Seite sollen verstärkt zentrale Prüfungen die Gleichbehandlung aller sichern, was Selektions- und Rangordnungen zementiert. Auf der anderen Seite sollen inklusiv alle nach ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gefördert werden und jeweils ihre individuelle Exzellenz erreichen können. Dies ruft Methoden der Differenzierung, wechselseitiger Kooperation und sozialer Hilfe, die Beachtung von Eigenzeiten, unterschiedlichen Bevorzugungen und Leistungsprofilen auf den Plan. Internationale Inklusionsschulen belegen, dass eine solche Umstellung gelingen kann, ohne die individuellen Leistungen absinken zu lassen. Aber dies setzt eine bessere inklusive Ausbildung, eine größere Planungs- und Handlungsfreiheit der Lehrkräfte voraus, auch eine bessere Personalausstattung und eine neue Schularchitektur, um in den Treibhäusern des Lehrens und Lernens allen Kindern gerecht zu werden und die Leistungsfähigkeit einer gelingenden inklusiven Didaktik umzusetzen.

4 Perspektiven (Reinhard Markowetz)

Die didaktische Gestaltung einer lebendigen Schule und eines guten Unterrichts für Schüler/innen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsausgangslagen gehört zu den essentiellen Aufgaben, die professionell tätige Lehrkräfte in inklusiven Bildungseinrichtun-

gen zu bewältigen haben. Wenn wir das Lernen in einer Schule für alle mit Blick auf Lernerfolge und Bildungsabschlüsse effektiv werden lassen wollen, stellt sich sowohl für die Sonder- als auch Inklusionspädagogik die alles entscheidende Frage nach dem „Wie? Dabei stehen Aspekte der didaktischen Analyse, der antizipatorischen Planung im Team unter Einbezug und Beteiligung der Schüler/innen, der transdisziplinären Durchführung und der kritisch-evaluierenden Reflexion inklusiven Unterrichts im Mittelpunkt notwendiger Überlegungen. Die grundlegende Frage, wieviel kooperatives Lernen zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülerin nach welchem didaktischen Design und Lernformat im Unterricht stattfinden muss, um inklusiv zu wirken und als Gemeinsamer Unterricht bezeichnet werden zu dürfen, ist sowohl in normativer Hinsicht als auch von der empirischen Lern- und Bildungsforschung noch umfänglich zu klären und empirisch zu belegen (vgl. Markowetz 2016). Internationale Erfahrungen zeigen nach Reich (2014, 136), dass von inklusiver Beschulung in der Regelschule nur gesprochen werden kann, wenn weniger als 21 Prozent des Unterrichts in unterschiedlichen Lerngruppen erfolgt. Die Anerkennung der Gleichheit und Verschiedenheit der lernenden Subjekte fordert die Gleichberechtigung inklusiver wie exklusiver Lernsituationen im Gemeinsamen Unterricht ein. Inklusiver Unterricht ist deshalb mehr als die Kooperation am gemeinsamen Lerngegenstand und mehr als das Lernen in gemeinsamen Lernsituationen und auch mehr als eine gute, reformpädagogisch ausgerichtete allgemeine Pädagogik und die rein mechanische Anwendung offener Unterrichtsmethoden. Eine inklusive Pädagogik und Didaktik, die sich vorbehaltlos dem Prinzip der Anteilbarkeit verpflichtet weiß, darf das Problem der Pseudokooperation von behinderten und nichtbehinderte Schülerinnen und Schülern beim Lernen nicht verschweigen. Maßnahmen der *Inneren Differenzierung und Individualisierung* oder der *Inneren Differenzierung durch Individualisierung* sind zweifelsfrei ein wertvoller Schlüssel zur Bewältigung des Lernens in heterogenen Gruppen und der Kern einer inklusiver Didaktik, können eine uneingeschränkte, allumfassende und durchgängige kooperative wie entwicklungslogische Beteiligung aller lernenden Subjekte im Gemeinsamen Unterricht aber nicht vollständig garantieren. Exklusiv-individuelle Lernsituationen für *alle* Schüler/innen – in der inklusiven Didaktik von Reich als *Lernlandschaft* bezeichnet – sollten deshalb als unverzichtbare Grundform im Gemeinsamen Unterricht und ganz im Sinne von Reich als eines der vier Lernformate einer inklusiven Didaktik anerkannt, begleitet und gewinnbringend didaktisch gestaltet werden.

Literatur

- Blankertz, H. (1980): Theorien und Modelle der Didaktik. München. – Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Berlin (Senatsverwaltung). http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung (15.05.2015). – Garrison, J., Neubert, S. & Reich, K. (2012): John Dewey's Philosophy of Education – an Introduction and Recontextualization for Our Times. New York. – Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (Hrsg.) (1995): Didaktische Theorien. Hamburg. – Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York. – Heimlich, U. (2004): Didaktische Konzepte für den zieldifferenten Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 288-295. – Jank, W. & Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. Berlin. – Klafki, W. (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim. – Kron, F.W. (2014): Grundwissen Didaktik. München. – Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München. – Markowetz, R. (2007a): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg. – Markowetz, R. (2007b): Soziale Integration, Identität und Entstigmatisierung. Behindertensoziologische Aspekte und Beiträge zur Theorieentwicklung in der Integrationspädagogik. Heidelberg. – Markowetz, R. (2012): Inklusive Didaktik (k)eine Neuschöpfung!? Ein Beitrag zur didaktischen Diskussion über Gemeinsamen Unterricht. In: Cornelius Breyer, Günther Fohrer, Walter Goschler, Manuela Heger, Christina Kießling & Christoph Ratz (Hrsg.): „Sonderpädagogik und Inklusion“. Oberhausen, 141-160. – Markowetz, R. (2004): Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung im Gemeinsamen Unterricht als Aufgabe für Sonderpädagogik und Integrationspädagogik auf

dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn, 167-186. – Markowetz, R. (2016): *Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis*. In: Fischer, E. & Markowetz, R. (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart. – Markowetz, R. (2016): *Inklusive Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München. – Montag Stiftungen (Hrsg.) (2012): *Schulen planen und bauen*. Berlin. – Ormrod, J. E. (2004): *Human Learning*. Columbus, Ohio. – Ormrod, J.E. (2006): *Educational Psychology. Developing Learners*. Upper Saddle River, New Jersey. – Peterßen, W.H. (2001): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München. – Porter, G.L. & Smith, D. (Eds.) (2011): *Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry*. Rotterdam. – Reich, K. (Hrsg.) (2009a): *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim. – Reich, K. (2009b): *Die Ordnung der Blicke*. 2 Bde. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html (15.7.2015). – Reich, K. (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim. – Reich, K. (2012a): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim. – Reich, K. (Hrsg.) (2012b): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim. – Reich, K. (2013): *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden. – Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim. – Slavin, R.E. (2006): *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston. – Woolfolk, A. (2008): *Pädagogische Psychologie*. München.