

Lehrpläne für Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung beeinträchtigen im Schulalltag das Bestimmen gemeinsamer Lerngegenstände. Denn was durch Lehrplankommissionen für die einzelnen Schularten nicht vorgelegt wird, sollen Lehrer*innen im inklusiven Unterricht alltäglich leisten: Themen und Inhalte lehrplanübergreifend so aufbereiten, dass die verschiedenen Schüler*innen der Klasse einen individuellen Zugang finden und sowohl kooperativ als auch individuell lernen können.

Ein inklusionsförderliches Bildungsverständnis hingegen zeigt exemplarisch der *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre* als Dach für die Rahmenlehrpläne aller Schularten (TMBJS 2019). Neben einem übergreifenden Bildungsverständnis bietet er einen Perspektivwechsel: Während in Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen die *Anforderungen der Gesellschaft* an die Leistungen von Schüler*innen in Form von Kompetenzen festgehalten sind, enthält der Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre die *Ansprüche von Kindern und Jugendlichen* hinsichtlich ihrer Bildung an die Gesellschaft. In zehn *Bildungsbereichen* finden hier jeweils fünf – an der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen orientierte – *Modi der Weltaneignung* Berücksichtigung: basale, elementare, primare, heteronom-expansive und autonom-expansive Bildung. Dies sind komplexer und zugleich abstrakter werdende Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Welt, die für alle zehn Bildungsbereiche näher erläutert und durch umfassende pädagogisch-didaktische Vorschläge in Tabellenform dargestellt werden. Indem durchgängig auf Altersangaben sowie auf die Zuordnung von Klassenstufen und Bildungsinstitutionen verzichtet wird, kann dieser Bildungsplan zur Berücksichtigung von heterogenen Lernausgangslagen (intra-individueller und inter-individueller Art) herangezogen werden.

So kann einerseits ein Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung, der den inklusiven Unterricht in der Klassenstufe 10 besucht, primäre Bildungsbedürfnisse im Bereich der sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung und zugleich heteronom-expansive Bildungsbedürfnisse im Bereich der physischen und psychischen Gesundheitsbildung zeigen. Andererseits können im Deutschunterricht einer inklusiven 10. Klasse verschiedene Schüler*innen in Bezug auf einen konkreten Lerngegenstand elementare oder primäre oder heteronom-expansive oder autonom-expansive Bildungsbedürfnisse erkennen lassen. Das Konzept eines gemeinsamen Lerngegenstands für alle Schüler*innen impliziert, dass kein Lerngegenstand für bestimmte Schüler*innen potentiell nicht geeignet wäre. Lehrer*innen müssen deshalb in der Lage sein, alle möglichen Lerngegenstände so zu präsentieren, dass sie an die „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen“ ihrer Schüler*innen im Sinne Feusers (1995, 174) anschlussfähig sind. Bei der Planung solcher anschlussfähiger Unterrichtsvorhaben kann – ergänzend zu den einzelnen Rahmenlehrplänen verschiedener Schularten und Klassenstufen – der Thüringer Bildungsplan bis 18

Jahre zur Bestimmung sowie zur Ausdifferenzierung gemeinsamer Lerngegenstände herangezogen werden.

Neben dem Fehlen übergreifender Bildungsvorstellungen erschwert auch der *Zuschnitt didaktischer Modelle und Konzepte für inklusiven Unterricht* die Ausdifferenzierung von gemeinsamen Lerngegenständen. Gegenwärtig existiert ein breites Spektrum an Vorschlägen dazu, auf welchen didaktischen Wegen und mit welcher Unterrichtsplanung der gemeinsame Lerngegenstand jeweils zu konkretisieren ist; beispielsweise durch: „Inklusionsdidaktische Netze“ (vgl. Kahlert & Heimlich 2012) oder „Rauten“ (Stahl-Morabito & Melzer 2018) bis hin zu komplexen „(Fach) Didaktische(n) Reflexionen und Modellbildung – das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)“ (vgl. Frohn et al. 2019). Diese und weitere Modelle und Konzepte inklusiven Unterrichts sind „auf die Bearbeitung aller möglichen Differenzen“ gerichtet, „die in Lerngruppen vertreten sein können – auf kulturelle Unterschiede, unterschiedliche Geschlechterrollen sowie deren Interpretationen, unterschiedliche Leistungsfähigkeit in verschiedenen Bereichen, unterschiedliche soziale Bedürfnisse, unterschiedliche materielle Ausstattung“ (Textor 2015, 120 f.). Den oben exemplarisch benannten Modellen ist gemeinsam, dass die in der Lerngruppe wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen als konstitutiv bei der Ausarbeitung von Unterrichtsvorhaben angesehen werden. Lehrer*innen können jedoch aus verschiedensten Gründen zu keinem Zeitpunkt den idealtypischen Anspruch der Individualisierung (nämlich alle Schüler*innen da abzuholen, wo sie stehen) einlösen. Deshalb nehmen sie im Alltag eine Komplexitätsreduktion vor, indem sie beispielsweise auf einen der drei folgenden Wege der Unterrichtsvorbereitung zurückgreifen, um der wahrgenommenen Heterogenität entsprechen zu können:

- a) die Unterrichtsthemen werden in (zumeist) *drei Niveaustufen* ausgearbeitet;
- b) die Strukturierung des Unterrichts wird entlang von *Kompetenzen* vorgenommen, u.a. durch *Kompetenzraster*;
- c) die Aufbereitung von Unterrichtssituationen erfolgt entlang von *Heterogenitätsdimensionen*.

Diese drei Zugänge zu inklusivem Unterricht weisen jedoch Nachteile auf:

Aus der Planung des *Unterrichts auf drei Niveaustufen* folgt z. B., dass die Schüler*innen innerhalb der Klasse auf drei verschiedenen Niveaus parallel nebeneinander arbeiten; und zwar jede bzw. jeder für sich auf dem Niveau, das von den Lehrer*innen individuell vorgesehen wurde. Die Lehrer*innen haben sich in der dreifachen Vorbereitung des Unterrichtsvorhabens erheblich engagiert, aber bei der Umsetzung inklusiven Unterrichts bleiben sie wenig wirksam. Denn die von ihnen gewählte Form der Unterrichtsvorbereitung führt zumeist zu paralleler Einzelarbeit und gelegentlich zu spontanen, unverbindlichen Phasen von Partnerarbeit; nicht jedoch zu geordneten Formen kooperativen Lernens, wie sie für gelin-

genden inklusiven Unterricht erforderlich sind (vgl. den Beitrag von Dietlinde Vanier im vorliegenden Band).

Die Planung des Unterrichts auf Basis von *Kompetenzen* hat die Schwierigkeit, dass Kompetenzbegriffe ihre Stärken eher in der nachträglichen Reflexion haben als in der Antizipation („Welche Kompetenzen haben Schüler in einem stattgefundenen Unterrichtsvorhaben erworben?“ versus „Welche Kompetenzen werden Schüler im geplanten Unterricht erwerben?“). Denn Kompetenzmodelle – nur für wenige „Standard-basierte Fächer“ (Klieme 2004, 630) entwickelt – dienen in erster Linie dazu, „den Output des Bildungssystem(s) ... empirisch zu überprüfen“ (Klieme et.al. 2003, S. 71). Sie beinhalten „Kompetenzen“, die Schüler*innen „bis zur jeweiligen Jahrgangsstufe erworben haben sollen“ sowie eine „Konkretisierung ... dieser Erwartungen durch Beispielaufgaben, wobei nach Möglichkeit mehrere Kompetenzniveaus unterschieden werden“ (Klieme 2004, 628). Kompetenzmodelle sind in diesem Sinn keine Entwicklungsmodelle, sondern sie sind das Ergebnis normativer Entscheidungen über abgestufte Lernziele für Zwecke der empirischen Bildungsforschung. In diesem Feld hat sich die Nutzung von Kompetenzmodellen in den internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA bewährt, beispielsweise bei der Analyse systemimmanenter Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen aus Familien in prekären Lebenslagen. Das Feld der Planung inklusiven Unterrichts ist jedoch etwas ganz anderes: Hier lassen Kompetenzen als *Zielvorstellungen* eben nicht die direkte Ableitung komplexer Bildungsvorstellungen und *Bildungsinhalte*, also die Entwicklung des unterrichtlichen Inputs, zu. Denn bei den in Bildungsstandards gebündelten Kompetenzen handelt es sich lediglich „um Curricula, die auf Kernbereiche fokussiert und exemplarisch operationalisiert sind“ (Klieme 2004, 628). So verwundert es nicht, dass Kompetenzen als eine „Reduktion auf die messbaren und quantifizierbaren Anteile des Lernens“ gelten, deren Nutzung für die Planung inklusiven Unterrichts „eine starke Verengung vor allem auf prüfbare und anwendbare kognitive Fähigkeiten“ ebenso nach sich zieht wie eine Reduktion um diejenigen „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen [...], die [...] Bildung im Sinne von Mündigkeit, Selbstbestimmungs- Mitbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeit und damit letztlich [...] Demokratiefähigkeit“ ausmachen (Feuser 2019, 143). Die für den Unterricht empfohlenen Kompetenzraster (vgl. beispielsweise Paradies 2010, 39 ff.) enthalten nun eben nicht die Ausdifferenzierung potentieller gemeinsamer Lerngegenstände oder Bildungsinhalte, sondern vielmehr in Form zweidimensionaler Diagramme kleinschrittige Lernziele, die als Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen bezeichnet werden. Diese Kompetenzraster sind zumeist explizit für Schüler*innen ohne sog. zieldifferente sonderpädagogische Förderbedarfe gedacht. Sie sollen ihnen dabei helfen, „genau im Blick zu behalten, welche Kompetenzen sie in einem Fach über einen bestimmten Zeitraum“ erwerben „und wo sie aktuell in ihren Leistungen stehen. Dabei werden die Kompetenzen ‚übersetzt‘ in verständliche Sätze, die mit

„Ich kann‘ beginnen“ (Paradies et al. 2010, 41). Für diejenigen Schüler*innen, denen ein zielfieldifferenter sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, sind solche Kompetenzraster nicht anschlussfähig. Sie erhalten deshalb weiterhin individuelle Förderpläne, die eher lose mit den jeweils aktuellen Unterrichtsvorhaben und Unterrichtsthemen der anderen Schüler*innen verknüpft sind.

Die Planung auf Basis von *Heterogenitätsdimensionen* ist schließlich ebenfalls mit Schwierigkeiten verbunden. Heterogenitätsdimensionen wie z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf oder nichtdeutsche Erstsprache stellen Abstraktionen dar, die keine Informationen zum individuellen Lernen enthalten und aus denen deshalb ebenfalls keine unmittelbaren didaktischen Handlungsoptionen folgen. Den hier beschriebenen drei Wegen der Unterrichtsvorbereitung ist die Absicht der Lehrer*innen gemeinsam, die *Verschiedenheiten der Schülerschaft* zum primären Ausgangspunkt der Planung zu wählen. Hierin folgen sie dem oben genannten Zuschnitt didaktischer Modelle und Konzepte für inklusiven Unterricht.

Wir schlagen stattdessen vor, die Planung inklusiven Unterrichts weder bei den Heterogenitätsdimensionen noch bei den zu erwerbenden Kompetenzen anzusetzen, sondern vielmehr bei der gedanklichen Analyse des *Lerngegenstands* durch die Lehrer*innen selbst, bevor sie ihn im Unterricht thematisieren. Damit setzen die Lehrkräfte in der Planung des Unterrichts an dem Punkt an, für den sie die besten Voraussetzungen haben, denn zweifelsohne verfügen sie über Wissen zu den Inhalten der Unterrichtsfächer, für die sie ausgebildet sind. Mit diesem Vorschlag greifen wir auf das Eingangszitat von Elsbeth Stern zurück, die als Bezugspunkt der Individualisierung gerade nicht die Heterogenität der Schüler*innen wählt. Vielmehr vertritt sie die Position: „Gute Lehrer können in einer ihnen völlig fremden Klasse individualisierten Unterricht machen. Tatsächlich muss man die Schüler nicht einmal vorher persönlich kennen.“ Da nun Lehren und Lernen nicht nur kognitive, sondern auch soziale und emotionale Prozesse sind und deshalb auf Vertrauen basieren, ist es für Lehrer*innen zweifellos von Vorteil, ihre Schüler*innen gut zu kennen. Individualisierung ist jedoch nicht unmöglich, wenn Lehrer*innen nur wenig über die Schüler*innen, aber sehr vertieft über den *Stoff* (wir sprechen vom *Lerngegenstand*) und vor allem darüber Bescheid wissen, wie man diesen auf sehr verschiedenen Wegen zugänglich werden lassen kann. An gleicher Stelle erklärt Stern: „Individualisierung bedeutet, viele Anknüpfungspunkte für den Stoff zu finden, zu wissen, wo dieser missverstanden werden kann, und verschiedene Lern- und Übungswege zu kennen.“ (Stern 2010, 21)

Von der sicheren Basis fachbezogenen Wissens aus können Lehrer*innen Lerngegenstände anschlussfähig an unterschiedlichste Lernvoraussetzungen planen und gestalten. So reflektieren sie, wie sich ein Lerngegenstand im Alltag der Schüler*innen realisiert; wie er anschaulich erfahrbar wird und mit Hilfe analoger sowie digitaler Medien abstrakter werdende Vorstellungen über ihn herausgebildet werden können. Die Verschiedenheit der Schüler*innen kommt nicht nur

durch solch unterschiedliche Zugänge, sondern auch in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand im Unterricht selbst ins Spiel. Denn wenn Lehrer*innen verschiedene Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand beobachten und unterstützen, gewinnen sie vertiefte Einsichten in unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Entwicklungspotentiale. Das zeitweise Arbeiten im Zwei-Pädagogen-System und die Reflexion von Unterricht im Team sensibilisieren Lehrer*innen kontinuierlich für individuelle Entwicklungen der Schüler*innen sowie für Dynamiken in der Klasse.

So zeigt sich, dass die Heterogenitätsdimensionen einer Lerngruppe für den Unterricht selbstverständlich relevant sind, dass aber verschiedene Aspekte von Heterogenität in die Planung von Unterricht zunächst eher *implizit* einfließen. Mit Blick auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler werden Heterogenitätsdimensionen vor allem im Verlauf des Unterrichtsvorhabens selbst sowie in Bezug auf den gemeinsamen Lerngegenstand sichtbar und damit pädagogischem Handeln und pädagogischer Reflexion zugänglich. Die von vornherein *explizite* Berücksichtigung von Heterogenität ist vor allem für die kleine Gruppe von Schüler*innen relevant, denen ein Anspruch auf Nachteilsausgleich bzw. ein komplexer sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde. Für sie ist ggf. die implizite Berücksichtigung von Heterogenität bei der Planung des Unterrichts über die Ausdifferenzierung des gemeinsamen Lerngegenstands allein nicht ausreichend, um ihren Bildungsbedürfnissen angemessen entsprechen zu können.

Weshalb entsteht inklusiver Unterricht in Kooperation?

Inklusiver Unterricht ist so komplex, dass er nicht erst in der Unterrichtssituation selbst strukturiert werden kann. Ihn zu planen bedeutet, in dreierlei Hinsicht zu strukturieren:

- a) Zeitliche Strukturierung: Für jedes Unterrichtsvorhaben – ganz gleich, ob es in einem einzelnen Unterrichtsfach oder fächerübergreifend, als kurze Sequenz oder als längerfristiges Projekt angelegt ist – muss darüber entschieden werden, was wann und wie lange aus guten Gründen geschehen soll.
- b) Materielle und räumliche Strukturierung (vorbereitete Lernumgebung): Bildung wird anhand konkreter Themen und Inhalte sowie anhand konkreter Materialien möglich. Deshalb muss darüber entschieden werden, welche Materialien die Lernumgebung enthalten soll. Insbesondere im Kontext kompetenzorientierter Lehrpläne, die keinen umfassenden Kanon an Wissensbeständen enthalten, muss die Bestimmung von Bildungsinhalten, thematischen Schwerpunkten und geeigneten Materialien gut überlegt sein.