

Ziemen, Kerstin

Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Grundlage für die Planung von inklusivem Unterricht

1. Inklusion

2. Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik

2.1. Dimension I

2.2. Dimension II

2.3. Dimension III

2.4. Dimension IV

2.5. Dimension V

3. Ausblick

4. Literatur

kziemen@uni-koeln.de

Angaben zur Autorin: Universitätsprofessorin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln, Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung; Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Didaktik, Kategorialanalysen, Schul- und Unterrichtsforschung, Transitionen, Schriftspracherwerb und Erwerb mathematischer Vorstellungen

1. Inklusion

Die Grundlage für eine Allgemeine nicht ausgrenzende Pädagogik ist ein Menschenbild, das alle Menschen mit ihren unterschiedlichen bio-psycho-sozialen Bedingungen wertschätzt und als kompetent anerkennt. Allen Kindern und Jugendlichen Bildung zu ermöglichen, wird als grundlegendes Menschenrecht verstanden und realisiert sich in einer Pädagogik, die sich inklusiv versteht. Inklusion meint in diesem Kontext, separierende, diskriminierende, marginalisierende und exkludierende Risiken und Praxen zu diagnostizieren und diesen entgegenzuwirken.

Die Frage nach einer Didaktik ohne Ausschluss ist eine Frage nach dem würdevollen Verhältnis und der Beziehung zwischen den beteiligten Akteuren, es ist die Frage nach dem Lehren und dem Lernen in Symmetrie, es ist die Kunst zu Lehren und zu Lernen, Lehrende

und Lernende gleichermaßen zu sein, welches sowohl in Martin Bubers Dialogphilosophie (Ich und Du, 1983) als auch in Paolo Freire's Befreiungspädagogik (1974, 85) grundgelegt ist. Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik ist eine Allgemeine Didaktik, die sich der reflektierten Beziehung zwischen den Akteuren verpflichtet sieht. Mit ihren fünf Dimensionen bietet die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik eine Reflexionsfolie und ist sowohl Orientierungshilfe für konkrete didaktisch-methodische Planungen, als auch Analyseinstrument im Sinne eines „Metaschema's“ bzw. einer „Konzeptkonstruktion“ (Willems 2000, 42ff.). Als Bezugssystem erscheint diese in einem „Wechselspiel von Theorie- und Empiriearbeit“ (ebd. 49f.) mit dem Ziel, die inneren Zusammenhänge zu modellieren. Das Gesamtschema der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (Ziemen 2018) mit den fünf Dimensionen soll ein bewegliches Gebilde darstellen, welches die eine oder andere Dimension mit den entsprechenden Schwerpunktsetzungen sowohl als Vorder- oder als Hintergrund bzw. auf gleicher Ebene erscheinen lässt. Jede Dimension steht mit den Anderen in unmittelbarer Beziehung, ist veränder- und erweiterbar.

2. Mehrdimensionale Reflexive Didaktik

Das mehrdimensionale Modell umfasst insgesamt fünf Dimensionen, die sich aufeinander beziehen und Reflexionsgrundlage darstellen.

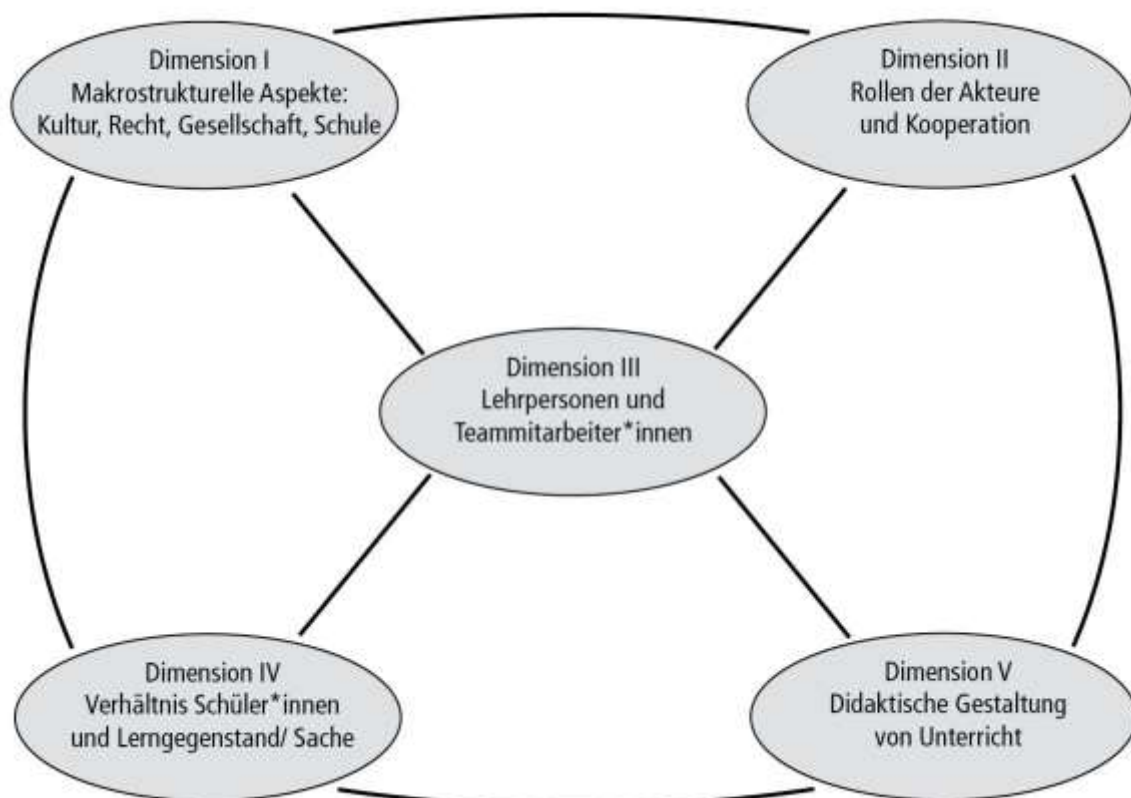


Abbildung 1: Ziemen; K.: Didaktik und Inklusion. 2018, S.93.

Im Folgenden sollen die fünf Dimensionen erläutert werden.

2.1. Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte: Gesellschaft, Kultur, Recht, Schule

Dimension I stellt die übergreifendste Dimension im Sinne der makrostrukturellen Aspekte dar, so sie von Kultur, Gesellschaft, Recht, System, z.B. Schulsystem, Fort- und Weiterbildungssystem, Institution u.a.m. bestimmt ist. Eine Analyse dieser rechtlichen, organisatorischen und kulturell verankerten Bedingungen kann Aufschluss geben über durch makrostrukturelle Aspekte gesetzte Grenzen und Spielräume (vgl. Ziemer 2018, S. 94ff.).

Auf soziale Spaltungen in der Gesellschaft macht Heinz Bude aufmerksam, indem er in seiner Veröffentlichung „Die Ausgeschlossenen“ (2010) schreibt: „Die Frage ist nicht, wer oben und wer unten, sondern wer drinnen und wer draußen ist“ (ebd. S.13). Was diese Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen „können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner und was sie fühlen, kümmert keinen“ (ebd. S. 15). Die exkludierenden Bedingungen führen zu Kränkungen und Ausweglosigkeit. Die Bildungspolitik ist aufgefordert, dieses nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern Entscheidungen zu treffen, die diesen Spaltungen entgegenwirken. Dazu gehört u.a. für eine Schule für ALLE das deutsche differenzierte Schulsystem zu reformieren, anders ausgedrückt, Transformationen in ein neues System anzustoßen. Mit Enrique Dussel konstatieren wir: „Die Ausgeschlossenen sollen nicht ins alte System eingeschlossen werden..., sondern als Gleiche in einem neuen institutionellen Moment...partizipieren. Man kämpft nicht für die Inklusion, sondern für die Transformation“ (Dussel 2013, 112).

Bedingungen der makrostrukturellen Dimension können bis in das konkrete didaktische Feld hineinwirken.

Reflexionsfragen

-Welche makrostrukturellen Bedingungen, wie bspw. rechtliche Grundlagen; schulorganisatorische Aspekte; gesellschaftliche und politische Bedingungen u.a.m. beeinflussen die Einzelschule und den Unterricht?

-Welche kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Werte werden in der Schule vermittelt? Wodurch ist die Schulkultur gekennzeichnet?

2.2. Dimension II: Rollen der Akteure und Kooperation

Die Dimension II verweist auf die Akteure in einem sozialen Feld, so hier der Schule. Auch Bildungsinstitutionen sind Orte „der Sehnsucht des Menschen nach einem Ort des Gemochtwerdens und Geborgenseins“ (Stöger 2018, 37). Das betrifft Schüler*innen ebenso wie Lehrende, Therapierende, Schulleitende, Praktikant*innen, Verwaltungsangestellte, Hausmeister*innen u.a.m. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte werden dabei nicht ausgeschlossen. Sich als inklusiv verstehende Schulen weisen in ihrem Konzept häufig eine „Willkommenskultur“ aus, indem jede/jeder Respekt und (positive) Anerkennung erfahren soll. Peter Stöger spricht hier von einer „Ursehnsucht“ (vgl. ebd.), des respektiert- und

geliebt-werdens. Der Begriff „Verantwortung“ bzw. „Verantworten“ enthält das Wort „Antworten“, „das Aufmerken, mit dem der Blick auf etwas oder jemanden antwortet, hat mit Verantwortung zu tun“ (Waldenfels 1992, 140) und „noch die Verweigerung einer Antwort ist eine Form der Erwidern“ (ebd. 142). In der Begegnung mit dem Anderen bedeutet Verantworten, „hinzuhören, hinschauen, um diese Andersheit in all ihrer Verletzlichkeit wahrzunehmen“ (Agostini 2018, 237). Dabei sind die Akteure im Feld Schule gemeinsam und jede/jeder für sich verantwortlich, für die Schüler*innen, die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten. Dieses Verantworten als gemeinsamer Prozess erfährt auch in der Kooperation seine Umsetzung. Kooperation wird in inklusiven schulischen Kontexten immer wieder als gelingende Prämisse hervorgehoben. Dabei sind verschiedene Formen bekannt, so das Arbeiten in multiprofessionellen Teams unterschiedlicher Akteure einer Schule bzw. in Form von Netzwerken zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren. Die Kooperation untereinander basiert auf Beziehungen der Akteure, die den Prämissen der Demokratie, der Humanität, der (positiven) Anerkennung und Wertschätzung verpflichtet ist (vgl. Ziemer 2018, S.96ff.). Kooperation meint nicht nur entsprechend des gemeinsamen Zieles die Arbeit zu teilen, sondern sich respektvoll zu verständigen, sich zu unterstützen und an der Aufgaben- bzw. Problemlösung mitzuwirken. Grundlegend ist der Blick auf die Schüler*innen, der anthropologische Ethos, welcher das Eigene und das Fremde einbezieht. Polarisierungen bzw. Dualismen, wie das Eigene und das Fremde sind in „geduldigen Schritten der Bewusstwerdung in Relation zu setzen und die Gegensätze zu versöhnen“ (Stöger 2018, 38). Das Eigene und das Fremde zu erkennen, einander näherzubringen, zutiefst im inneren Aller (beteiligter Akteure), vor allem in einem selbst wird zur besonderen Herausforderung. „Im Eigentlichen fremd und im Fremden zutiefst eigen, ja ureigentlich sein, im Grunde eigen-fremd wie fremd-eigen zu sein, das kreuzt und durchkreuzt unser Leben“ (ebd. 38). Nach diesem fremd-eigenen im eigenen Inneren selbst zu suchen, verweist bereits auf die Dimension III, der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis.

Reflexionsfragen

- Welche Akteur*innen nehmen an Schule welche Rolle ein?
- Wie sind die Aufgaben im didaktischen Feld verteilt?
- Wie ist die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts organisiert (z.B. kooperativ-arbeitsteilig)?
- Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen?

2.3. Dimension III: Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen

Die Selbstreflexion führt dazu, eigene Kompetenzen, Grenzen, bestehende Befürchtungen, Distanzierungen oder Verdrängungen zu erkennen und zu bearbeiten. Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle treten dabei besonders in den Fokus (vgl. Ziemer 2018, S. 109f.). „Eine liebevolle Sicht auf sich und (s)ein pädagogisches Tun zu werfen, berührt die Identität im Kern, das heißt bei sich zu sein und dem eigenen Ich ein Leben lang entgegenzuwachsen“

(Stöger 2018, 36). Diese Erkenntnis erscheint fundamental und zugleich einleuchtend, wird jedoch ebenso wie Ehrfurcht und Dankbarkeit in erziehungswissenschaftlichen Kontexten vernachlässigt, zumeist sogar abgelehnt und als nicht-wissenschaftlich bewertet.

Die Selbstreflexion bezieht sich auf die eigenen Emotionen, das eigene Denken über Kinder und Jugendliche, zugleich über Differenz(en), Inklusion und Exklusion. Im besten Fall erkennen Lehrpersonen somit die eigene Verstrickung in gesellschaftliche und kulturelle Prozesse und die dadurch gesetzten Grenzen und Möglichkeiten. Sie haben die Chance, sich mit den eigenen biographischen und habituellen Bedingungen auseinanderzusetzen.

Reflexionsfragen

-Wie sind die eigenen persönlichen Einstellungen zu Schule und Inklusion?

-Wie sind die eigenen Erfahrungen mit schulischer Inklusion?

*-Wie ist die eigene Einstellung zu den Schüler*innen?*

*-Wobei benötigen die einzelnen Akteur*innen Unterstützung? Durch wen und/oder was kann diese gewährleistet werden?*

2.4. Dimension IV: Verhältnis Schüler*innen und Lerngegenstand/Sache

Diese Dimension fußt maßgeblich auf den Erkenntnissen der „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1995, 2011; Ziemsen 2018). Relevant sind diese Erkenntnisse für Pädagogik und Didaktik, da sie sich auf das Sein und Werden des Menschen, auf die Ermöglichung und die Be-Hinderung von Lernen und Entwicklung beziehen (vgl. Ziemsen 2018, 111). Kein Zweifel besteht daran, dass alle Menschen unabhängig von ihren Diagnosen oder Erscheinungsweisen lern- und entwicklungsfähig sind. Das entwicklungslogisch didaktische Modell entspricht allen Schüler*innen in ihrer Individualität und Einmaligkeit. Auf der Basis von Tätigkeits- und Handlungsstrukturanalysen werden führende Tätigkeiten und die momentan bestehenden Denk- Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen jedes Schülers/jeder Schülerin bestimmt, diese jedoch maßgeblich für unterrichtliche Kontexte im Verhältnis zum Lerngegenstand. Erkenntnisse werden durch die tätige Auseinandersetzung mit sich, anderen und der Welt gewonnen. „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (Feuser 2011, 286). Bereits bei Vygotskij wird die Kooperation für die Entwicklung eines Menschen grundgelegt, indem er schreibt: „In der Entwicklung eines Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (Vygotskij 1987, 302).

Michael Tomasello, der sich mit der kulturellen Entwicklung des menschlichen Denkens (Tomasello 2006) aus entwicklungsgeschichtlicher, evolutionärer Sicht und der Frage, warum wir kooperieren (vgl. Tomasello 2012) auseinandergesetzt hat, kommt zur Erkenntnis, dass sich alle sozialen Lebewesen kooperativ verhalten (vgl. ebd. 55). Drei Prozesse werden dabei

hervorgehoben: 1. Koordination und Kommunikation, 2. Toleranz und Vertrauen, 3. Normen und Institutionen (vgl. ebd. 54). Kollektive Tätigkeiten werden bestimmt durch den jeweils „intentionalen Zustand des jeweils anderen“, durch ein gemeinsames Ziel und die Koordination ihrer Rollen, Handlungspläne, Teilschritte, der Intention dem oder anderen ggf. zu helfen. Die Partner*innen sind voneinander abhängig (vgl. ebd. 55). Im Unterschied zu Schimpansen werden kollektive Handlungen von Kleinkindern im „Wir-Modus“ (ebd. 57) vollzogen. „Schon kurz nach ihrem ersten Geburtstag sind sie in der Lage, individuelle Ziele mit denen eines Partners zu einem gemeinsamen Ziel zu verschmelzen“ (ebd.). Dabei „koordinieren sie auch ihre Aufmerksamkeit“ (ebd. 61), wobei sie über eine eigene Perspektive verfügen, das gemeinsame Ziel bzw. auch der Weg dorthin wird unterschiedlich betrachtet (ebd. 62). „Die einmalige Struktur der kollektiven Handlungen bei Menschen zeichnet sich also dadurch aus, dass es ein gemeinsames Ziel und individuelle Rollen gibt, die durch gemeinsame Aufmerksamkeit und individuelle Perspektiven koordiniert werden“ (ebd. 64). Die Kooperation ist demnach dem Menschen eigen, jedoch spielen Vertrauen und Toleranz eine entscheidende Rolle dabei. Wenn wir gemeinsam zu unserem gegenseitigen Nutzen handeln; wenn ein Mensch dem anderen hilft, seine Rolle auszufüllen, indem er ihn physisch unterstützt oder ihm nützliche Informationen gibt, hilft er sich dabei selbst, da der gemeinsame Erfolg vom Erfolg des anderen abhängt“ (ebd. 72). Die Fähigkeit zu Intentionalität ist Bedingung für das Gelingen von Kooperation. Darüber hinaus sind „gruppenbasierte Prozesse notwendig: die Entwicklung gesellschaftlicher Normen und die Schaffung sozialer Institutionen“ (ebd. 73). In menschlichen Kooperationen werden zwei „Grundformen gesellschaftlicher Normen“ angewendet, die „Kooperationsnormen (einschließlich moralischer Normen) und Konformitätsnormen (einschließlich konstitutiver Regeln“ (ebd. 74). Nach und nach lernt ein Kind, diese Normen zu berücksichtigen mit dem Ziel, von der Gruppe akzeptiert zu werden und Teil der Gruppe zu sein, die sich von anderen Gruppen getrennt erlebt. Demnach werden auch Imitation und Konformitätsbestrebungen bedeutsam (ebd. 77). Normen werden zur „Vertrauensgrundlage“ (ebd. 79). „Damit die für soziale Institutionen typische Art der durch Konventionen geschaffenen Realität entstehen kann, bedarf es...einer besonderen Vorstellungskraft und symbolischen Kommunikation“ (ebd. 79). Zu Beginn der Ontogenese steht die Zeigegeste, die ihren Ausdruck in gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit finden. Im Spiel und dem „So-tun-als-ob“ entsteht symbolische Kommunikation und Vorstellung von etwas derzeit Abwesendem. Kinder vereinbaren sich, bringen ihre Perspektiven ein, schaffen symbolische Realität, übernehmen Rollen (Perspektivwechsel) und führen Handlungen aus, die einem gemeinsamen Ziel entsprechen. Damit stellen gemeinsame Spiele (z.B. Rollenspiele, Darstellende Spiele, Regelspiele) kollektive, kooperative Aktivitäten dar, die sowohl im Unterricht selbst zum Gegenstand werden, als auch Methode werden sein, indem in diesen Sach- und Fachinhalte angeeignet werden.

Tomasello zeigt auf, dass menschliche Individuen im Laufe ihres Lebens lernen, wie „andere Mitglieder der Kultur bestimmt Dinge tun. Mehr noch: Sie müssen lernen, welche Handlungen andere von ihnen erwarten“ (ebd. 84). Damit kommt den Imitationen und genauen Beobachtungen anderer eine entscheidende Rolle zu. Zugleich jedoch gewinnen vielfältige Interaktionen und Ermöglichungen, sich mit relevanten gesellschaftlichen und kulturellen Themen auseinanderzusetzen an Bedeutung.

Betrachten wir die Seite des Lerngegenstandes, der Sache, des Inhaltes ist für die Planung unterrichtlicher Prozesse durch eine Sachstrukturanalyse, eine präzise Bestimmung des Wesens notwendig, dessen Präsenz in Fächern und Wissenschaften und darüber hinaus die Eingebundenheit in aktuelle Curricula. Die Analyse des Gegenstandes führt zur Erkenntnis über die Komplexität dessen, die Bezüge zu anderen Inhalten, zu zentralen Begriffen und Zusammenhängen, zur gesellschaftlichen, politischen, sozialen und individuellen Bedeutung und Aktualität des Lerninhaltes (vgl. Ziemer 2018, 118f.). Mit Wolfgang Klafki konstatieren wir, dass die Gegenstände erst dann zu sinnhaften und bedeutungstragenden Inhalten für die Schüler*innen werden, wenn diese in Beziehung zu den Schüler*innen selbst stehen, diese sich von ihnen angesprochen fühlen. Leitfrage kann dabei sein: „Welche Orientierungen, Erkenntnisse, Fähigkeiten bedarf der Aufwachsende, um angesichts seiner gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen geschichtlichen Wirklichkeit Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können?“ (Klafki 1996, 121). In „epochaltypischen Schlüsselthemen“ werden die Inhalte der Allgemeinbildung von Klafki (1987, 21) konkretisiert. Astrid Kaiser ergänzt diese und arbeitet folgende Aufgaben bzw. Problemfelder heraus (vgl. Ziemer 2018, 120f.):

„1. Mobilitätsbildung und Bewegungserziehung in einer urbanisierten Welt, 2. Kritische Informationsverarbeitung und ethische Beurteilung in einer Informationsgesellschaft, 3. Kritische Konsumbildung in einer Welt der Vermarktung, 4. Bewusste Ernährungsbildung und Gesundheitsbildung in einer Welt der Warenexpansion, 5. Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung bei zunehmend sozialen Konflikten und Stärkung des Selbst durch konkrete Arbeitsprojekte, 6. Sozial- und Sexualerziehung zur Stabilisierung der individuellen Glücksfähigkeit in komplizierter werdenden sozialen Zusammenhängen, 7. Kreativität, Entdecken und ästhetisches Gestalten in einer Welt der Bürokratisierung und Standardisierung, 8. Authentische Kritikfähigkeit in einer Welt der Verwissenschaftlichung, 9. Konstruktive technische Gestaltungsfähigkeit in einer Welt der Technisierung und Automatisierung, 10. Schaffung verlässlicher sozialer Strukturen und Rituale in einer Welt des rapiden Wandels, 11. Schaffung von Geborgenheit und Aufgehobensein in einer globalen Weltgesellschaft..., 12. Gewaltprävention in einer Welt der Gewaltexpansion, 13. Toleranz und Akzeptanz in einer Welt der Verschiedenheit und Mehrkulturalität“ (Kaiser 2011, 163).

Diese inhaltlichen Schwerpunkte decken ein großes Spektrum der Allgemeinbildung ab und können ergänzt werden durch zu erarbeitende Zusammenhänge, wie die Fragen nach dem

-Verhältnis zwischen Mensch und Natur (z.B. Eingriffe des Menschen in die natürliche Umwelt und die Folgen daraus);

-Verhältnis zwischen den Menschen (z.B. Dialog und Kommunikation; Toleranz, Respekt, Fürsorge, Liebe)

-Verhältnis zwischen Lebewesen (z.B. Begegnung zwischen Mensch und Tier, Verantwortung) u.a.m. (vgl. Ziemer 2018, 121).

Diese Schlüsselprobleme, Aufgabenfelder und zu erkennende Zusammenhänge ermöglichen Bildungsangebote, die offen und flexibel für aktuelle, drängende Fragen sind, die den Schüler*innen und deren Interessen besser entsprechen können als derzeit vorliegende

Curricula, die sich schulformbezogen voneinander unterscheiden und die unterrichtliche Arbeit erschweren, da die Curricula (z.B. zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und Regelschulcurricula) kaum aufeinander abgestimmt sind.

Ein gemeinsames Curriculum für alle Schüler*innen wäre zu entwickeln. Ausgangspunkt dabei sind vernetzte Themenfelder, Problemstellungen und übergreifende Fragen, die auf eine differenziert fächerspezifische Zuordnung verzichten, wie es bspw. Tony Booth (2014, 63) vorschlägt, so Themen zu vernetzen, z.B. „Literature, Arts and Music“, „Ethics, Power and Government“.

Eine noch weiter reichende Möglichkeit, ein Curriculum für ALLE zu entwickeln stellt das schwedische Modell, bezeichnet als „Der Baum der Erkenntnis für Kinder von 1-16 Jahren“ (vgl. Berger/Berger) dar. Dieses enthält Bildungsangebote nicht nur für die Schule, sondern vom Vorschulalter an. Es fasst die gesamtschwedischen Lehrpläne für Vorschule und Schule zusammen. Damit werden zu konzipierende gemeinsame Bildungsangebote leichter möglich. Das schwedische Modell umfasst grundlegende Kompetenzen, die sich sowohl auf die Entwicklungsbereiche (wie z.B. Sprache, Motorik, Kognition, Wahrnehmung) beziehen, als auch auf fachliche Kompetenzen (wie z.B. Schriftspracherwerb, Erwerb mathematischer Vorstellungen). Alle zu erwerbenden Kompetenzen und Inhalte können miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das schwedische Curriculum ist als Werkzeug für die Pädagog*innen bestimmt, um die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu dokumentieren und zu reflektieren. Es ist darüber hinaus Grundlage für Entwicklungsgespräche mit Eltern, Schüler*innen und dem Team. Derzeit wird das schwedische Modell im vorschulischen Bereich (Kindertagesstätten und Krippen) in Deutschland als Möglichkeit der Dokumentation erprobt. Aus meiner Sicht enthält das schwedische Modell erhebliche Potentiale für die Entwicklung eines gemeinsamen schulformübergreifenden Curriculums in Deutschland.

Reflexionsfragen

I Thema/Lerngegenstand/Sachstruktur

-Welches Thema wird bearbeitet? (Welches ist der gemeinsame Gegenstand?)

-Welches sind fachwissenschaftliche Grundlagen?

-Welches sind die zentralen Begriffe und Zusammenhänge?

-Welche curricularen Bezüge sind relevant?

II Ziele, Kompetenzen und Lerngelegenheiten

-Welche fachlichen, überfachlichen und Entwicklungsziele werden verfolgt?

*-Welche Lerngelegenheiten ergeben sich für die Schüler*innen?*

*-Welche Kompetenzen können Schüler*innen erwerben? (Kompetenzraster/ Kompetenzprofil)*

III Schüler*innen

*-Über welche Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungskompetenzen verfügen die Schüler*innen (fachlich, überfachlich, entwicklungsbezogen)*

-Auf welche Vorerfahrungen, Vorkenntnisse, Erlebnisse kann bezüglich der Thematik zurückgegriffen werden?

*-Welche Bedeutung hat die Thematik für die Schüler*innen?*

*-Welche führenden Tätigkeiten sind für die Schüler*innen relevant?*

2.5. Dimension V: Didaktische Gestaltung von Unterricht

Die Dimension V bezieht sich auf auszuwählende didaktische Konzepte, Methoden und Medien. Ein Kernelement von (inklusive) Unterricht stellt die innere Differenzierung dar. Ein Überblick dazu ist zusammengefasst in der Quelle von: Ziemer, Kerstin: Didaktik und Inklusion. 2018, S.124ff. zu finden. Dabei wird eine Spezifik der inneren Differenzierung hervorgehoben, die nach den führenden Tätigkeiten (vgl. ebd. S. 125ff.). Neben der inneren Differenzierung von Unterricht wird in der Dimension V die Auswahl didaktischer Konzepte und Methoden (z.B. Projektunterricht; Werkstatt, Stationenlernen) fokussiert (vgl. ebd. 237ff.).

Raum-zeitliche Strukturen schaffen Sicherheit und Orientierung. Vor allem in der Reggiopädagogik findet die räumlich-zeitliche Strukturierung ihre Grundlegung. Dabei soll der Raum ein dialogisches interaktives Verhältnis zwischen den Kindern und den Erwachsenen schaffen. Räume können verschiedene pädagogische Rollen übernehmen (vgl. ebd. 166), so Wohlbefinden, Geborgenheit vermitteln, zu Aktivität und Tätigkeit anregen, Ästhetik und Sinnlichkeit des Raumes erleben lassen und zum Mit- und Umgestalten einladen. Auch bei Maria Montessori wird der Gestaltung des Raumes im Sinne einer „vorbereiteten Umgebung“ eine gebührende Bedeutung beigemessen. Ähnlich verhält es sich mit der zeitlichen Strukturierung, die Orientierung, aber auch Gestaltungsmöglichkeit bieten kann. Schulen, die sich inklusiv verstehen, verweisen auf die unterschiedlichen Tempi der Schüler*innen und die Herausforderung für gemeinsame Aktivitäten. Kooperationen können die individuellen zeitlichen Rhythmen berücksichtigen, setzen aber auch zeitliche Synchronisationen voraus, z.B. bei gemeinsamer Ideensammlung und bei Zielentscheidungen ebenso wie bei der gemeinsamen Reflexion der Erkenntnisse.

Reflexionsfragen

-Welches didaktische Konzept (didaktischen Konzepte sind) ist für den Unterricht auszuwählen ?

-Welche gemeinsamen und individualisierten Lernangebote werden unterbreitet?

-Wie soll die Differenzierung erfolgen?

-Ziele, Inhalte

*-führende Tätigkeiten; Aneignungsebenen (Perzeptiv; konkrete Handlung,
symbolische Ebene, abstrakt)*

-Komplexitätsgrad

-Lern- und Arbeitsmaterialien (Experimente, Spiele, Darstellungen...)

-Medien

-Unterstützung: Strukturierungshilfen o.ä.

-Welches sind geeignete Lernorte?

*-Welche Regeln und Rituale sind mit den Schüler*innen zu vereinbaren?*

-Welche räumliche und zeitliche Gestaltung des Unterrichts muss vorgenommen werden?

3. Ausblick

Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik versteht sich als Allgemeine Pädagogik und Didaktik, die fünf Dimensionen beinhaltet. Schule kann ein emotionaler sozialer Raum sein bzw. werden, wenn dieser verstanden wird als Raum:

- der Wertschätzung und des Respektes,
- der Begegnung und des Zusammenseins,
- des Lernens und der Entwicklung eines jeden,
- der geteilten Aufmerksamkeit,
- der Offenheit,
- des Vertrauens,
- der pädagogischen Liebe,
- des Mit-Seins und Mit-Fühlens,
- des Bewusstseins von Unterschieden.

„Das `Zusammen-sein` überwindet die Gegensätze zwischen mächtig und hilflos, zwischen aktiv und passiv und wirkt der Tendenz entgegen, andere zu verdinglichen und all denen, die anders oder schwächer sind, Anerkennung zu versagen. Solch ein Zusammensein ist die Grundlage allen...Mitfühlens..., die Fähigkeit, Gefühle und Intentionen mit anderen zu teilen, auch ohne die Kontrolle übernehmen zu wollen. Es befähigt uns, Gleichheit zu erleben, ohne die Unterschiede zu verleugnen“ (Benjamin 1990, 50).

5.Literatur

- Agostini, Evi (2018): Pädagogische Verantwortung zwischen Eros und Ethos. In: Köffler, Nadja Maria/ Steinmair-Pösel, Petra/ Sojer, Thomas, Stöger, Peter (2018): Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven. Transkript Pädagogik: Bielefeld, 225-240.
- Amrhein, Bettina (2015): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Benjamin, Jessica (1990): Die Fesseln der Liebe. Roter Stern, Frankfurt a.M.
- Benkmann, Rainer (2012): Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In: Benkmann, Rainer/ Chilla, Solveig/ Stapf, Evelyn: Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Band 13. Prolog, Immenhausen, 54-70.
- Benkmann, R. (2014): Inklusive Bildung in Zeiten roher Bürgerlichkeit. In: Gemeinsam leben, 22 (2), 68-77.
- Booth, Tony (2014): Structuring knowledge for all in The 21 th Century. In: Amrhein, Bettina/ Dziak-Mahler, Myrle: Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Waxmann, Münster, 57-69.
- Berger, Lasse/Berger, Marianne: Der Baum der Erkenntnis. Bremen.
- Buber, Martin (1983): Ich und Du. Schneider, Heidelberg.
- Bude, Heinz (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Hanser, München.
- Caruso, Igor A. (1972): Soziale Aspekte der Psychoanalyse. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg.
- Dussel, Enrique (2013): 20 Thesen zu Politik. Lit, Münster.
- Freire, Paolo (1974): Die Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. WBG, Darmstadt.
- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Ditmar/ Wachtel, Peter/Werner, Birgit: Didaktik und Inklusion. Kohlhammer, Stuttgart, 86-100.
- Feuser, Georg (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen, In: Feuser, Georg/Kutscher, Joachim: Entwicklung und Lernen. Kohlhammer, Stuttgart, 282-293.
- Heitmeyer, W. (2010): Deutsche Zustände. Folge 9. Suhrkamp: Berlin.
- Heitmeyer, W. (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In Heitmeyer, W.: Deutsche Zustände. Folge 10, Suhrkamp, Berlin, 15-41.
- Jantzen, Wolfgang (2014): Das Unsichtbare sichtbar machen – Für eine Psychologie der Prozesse statt der Dinge. In: Lanwer, Willehad/ Jantzen, Wolfgang (2014): Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2013. Lehmanns Media, Berlin, 69-87.
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Teil 1 und 2. ICHS, Lehmanns Media, Berlin.
- Kaiser, Astrid (2011): Schlüsselprobleme. In: Kaiser, Astrid/ Schmetz, Ditmar/ Wachtel, Peter/ Werner, Birgit: Didaktik und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart, 157-168.
- Klafki, Wolfgang (1987): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim u.a.
- Klafki, Wolfgang ((1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz, Weinheim u.a.
- Koch, Katja/ Ellinger, Stephan (2019): Import als Innovation? Wie Forschungsqualität auf dem Altar des Internationalismus geopfert wird. In: Behinderte Menschen 2/2019, 26-27.
- Kohler-Spiegel, Helga (2018): Aufwachsen in einem Raum von Resonanz. Ein entwicklungspsychologischer Zugang. In: Köffler, Nadja Maria/ Steinmair-Pösel, Petra/ Sojer, Thomas, Stöger, Peter (2018): Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven. Transkript Pädagogik: Bielefeld, 307-322.
- Rödler, Peter (2017): Autismus. In: Ziemer, Kerstin: Inklusion Lexikon. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Seichter, Sabine (2018): Über den Kältetod in der Empirischen Erziehungswissenschaft. In: Köffler, Nadja Maria/ Steinmair-Pösel, Petra/ Sojer, Thomas, Stöger, Peter (2018): Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven. Transkript Pädagogik: Bielefeld, 141-150.
- Stöger, Peter (2018): Die Liebe und die liebe Bildung. Eine essayistisch streitschriftliche Summe an Auslassungen. In: Köffler, Nadja Maria/ Steinmair-Pösel, Petra/ Sojer, Thomas, Stöger, Peter (2018): Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven. Transkript Pädagogik: Bielefeld, 23-42.
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Tomasello, Michael (2012): Warum wir kooperieren. Suhrkamp, edition unseld, Berlin
- Willems, Herbert (2000): 2.2. Erving Goffmans Forschungsstil. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/ Steinke, Ines (2000): Qualitative Forschung. Rowohlt, Reinbek b. Hamburg, 42-51.

- Vygotskij, Lev Semjonowitsch (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2, Köln.
- Waldenfels, Bernhard (1992): Antwort und Verantwortung. In: Friedrich Jahresheft, X, 139-141.
- Ziemen, K. (2007): Alphabetisierung, Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz, Lesen und Schreiben.
In: Theunissen, G./ Kulig, W./ Schirbort, K.: Handlexikon Geistige Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 18-21.
- Ziemen, K. (2013): Kompetenz für Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.